

FUNDAMENTALS

Hartmut Traub: Ich und Du - Aspekte zu einer Theorie der Interpersonalität in Rudolf Steiners Philosophie der Freiheit

Johannes Wagemann: Herbert Witzgenmanns Weg zu den philosophischen Quellen der Anthroposophie

Marius Wahl Gran: Tabula Rasa – El acto performativo y único de la pizarra

Ruhi Tyson: Vocational education in Waldorf-contexts – a developmental path of the Waldorf curriculum

EMPIRICAL RESEARCH

Svenja Hoyer, Olga Schiefer: Bildende Kunst an Waldorfschulen – quo vadis?

Jürgen Peters: Quantitative Evaluation des selbstverwalteten Ravensburger Waldorflehrerseminars

Petra Böhle: Qualitative Evaluation des selbstverwalteten Ravensburger Waldorflehrerseminars

Bettina Berger, Rosa Michaelis, Peter F. Matthiessen, David Martin: Transforming stress-induced traumatic reaction patterns in persons with Type 1 Diabetes through introspection. An example of patient led research

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 Editors

Prof. Dr. Axel Föller-Mancini, Alfter/Germany Prof. Dr. Dr. Henrik Holm, Oslo/Norway
 Email: axel.foeller-mancini@alanus.edu holm@rosejournal.com

Assistant Editor	Translations into English	Traducciones al Español/Castellano
Maike Sommer Bonn/Germany	Norman Skillen Cape Town/South Africa	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 (2010-2019)

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

Hartmut Traub: Ich und Du. Aspekte zu einer Theorie der Interpersonalität in Rudolf Steiners Philosophie der Freiheit	1
Johannes Wagemann: Herbert Witzmanns Weg zu den philosophischen Quellen der Anthroposophie	21
Marius Wahl Gran: Tabula Rasa – El acto performativo y único de la pizarra	35
Ruhi Tyson: Vocational education in Waldorf-contexts – a developmental path of the Waldorf curriculum	49

Part II: Empirical Research / Beiträge zur empirischen Forschung

Svenja Hoyer, Olga Schiefer: Bildende Kunst an Waldorfschulen – quo vadis?	64
Jürgen Peters: Quantitative Evaluation des selbstverwalteten Ravensburger Waldorflehrerseminars	91
Petra Böhle: Qualitative Evaluation des selbstverwalteten Ravensburger Waldorflehrerseminars	113
Bettina Berger, Rosa Michaelis, Peter F. Matthiessen, David Martin :Transforming stress-induced traumatic reaction patterns in persons with Type 1 Diabetes through introspection. An example of patient led research	118

Editorial

Axel Föllner-Mancini

Wir freuen uns mitteilen zu können, dass seit der vorliegenden Ausgabe mein Kollege Henrik Holm an der inhaltlichen und konzeptionellen Gestaltung von RoSE mitwirkt. Henrik ist in Oslo geboren, er hat ein Studium der Musik, Theologie und Philosophie an der Universität der Künste Berlin und an der Humboldt-Universität zu Berlin absolviert. Daran schloss sich eine Promotion in Philosophie an der Technischen Universität Dresden (2010) und eine zweite Promotion im Fach Musikwissenschaft an der Norwegian Academy of Music in Oslo (2017) an. Von 2008 – 2014 war er wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität Hamburg (Fakultät der Geisteswissenschaften) und Dozent an der Universität Rostock (Theologische Fakultät). 2014 – 2017 war Henrik Research-Fellow der Norwegian Academy of Music in Oslo. Ab 2017 dann Forschungsleiter und seit 2018 Professor für Philosophie am Rudolf Steiner University College in Oslo. Henrik sieht seine gegenwärtigen Forschungsschwerpunkte in der Ästhetik, der Religionsphilosophie und bei Nietzsche und Heidegger.

Auch für die vorliegende Ausgabe von *RoSE: Research on Steiner Education* konnten wir Autoren finden, deren Beiträge sowohl die geisteswissenschaftliche Grundlagenforschung wie auch empirische Untersuchungen in den Gebieten Waldorfpädagogik, Sozialwissenschaft und Therapie (Medizin) bereichern.

Die Rubrik *Grundlagenforschung* eröffnet Hartmut Traub. In seinem Artikel *Ich und Du* untersucht er Aspekte zu einer Theorie der Interpersonalität im philosophischen Hauptwerk Steiners (Philosophie der Freiheit) und stellt sie in den Zusammenhang der Philosophiegeschichte. Im Anschluss daran zeigt Johannes Wagemann, wie im publizistischen Werk des Steinerschülers Herbert Witzmann Momente persönlicher Begegnungen und philosophischer Auseinandersetzungen zu einer außerordentlichen Werkgenese im anthroposophischen Kontext beitragen. Der darauf folgende Artikel ist eine Übersetzung ins Spanische aus RoSE Vol. IX/1: 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. Ruhi Tyson folgt dieser sinnlich-ästhetischen Betrachtung von Unterrichtsformen und formuliert die Stimmbildung als musikalischen und entwicklungsfördernden Topos des waldorfpädagogischen Curriculums aus.

In der Rubrik *Beiträge zur empirischen Forschung* veröffentlichen wir eine empirische Studie von Svenja Hoyer und Olga Schiefer zum Stellenwert und zu den Entwicklungsperspektiven des Faches Bildende Kunst in der Waldorfpädagogik. Hier kommt vor allem die Sichtweise der Lehrkräfte zum Ausdruck. Jürgen Peters und Petra Böhle nehmen sich aus quantitativ- evaluierender und aus rekonstruktiv-forschender Perspektive der umstrittenen Thematik der Selbstverwaltung in Waldorfschulen an. Sie blicken auf den Lösungsversuch, wie er am Ravensburger Waldorflehrerseminar realisiert und vermittelt wird. Den Abschluss bildet eine Arbeit aus der Universität Witten-Herdecke (Bettina Berger, Rosa Michaelis, Peter F. Matthiessen (†), David Martin). Die Studie beschreibt aus der forschenden Patientenperspektive die Einfluss- und Steuerungsmöglichkeiten von Introspektion auf den Umgang mit dem Diabetes Typ 1.

Wir danken allen Autorinnen und Autoren für die Einsendung Ihrer Arbeiten und wünschen den Leserinnen und Lesern eine anregende Lektüre!

Editorial

Axel Föllner-Mancini

We are pleased to announce that, starting with this edition, my colleague, Henrik Holm will be involved in the conceptual design and editorship of RoSE. Henrik was born in Oslo. He studied music, theology and philosophy at the University of the Arts and Humboldt University, both in Berlin. Subsequent to this he obtained a doctorate in philosophy from the Technical University of Dresden (2010), and a further doctorate in musicology at the Norwegian Academy of Music (2017). From 2008 to 2014 he was a research fellow at the University of Hamburg (Faculty of Humanities) and a lecturer at the University of Rostock (Faculty of Theology). Then from 2014 to 2017 Henrik was a research fellow at the Norwegian Academy of Music in Oslo. From 2017 he has been director of research, and since 2018 professor of philosophy at the Rudolf Steiner University College in Oslo. In terms of research, Henrik's main concerns currently lie in the areas of aesthetics, the philosophy of religion and of Nietzsche and Heidegger.

The authors featured in this edition of *RoSE: Research on Steiner Education* have provided us with work that continues and advances our concern both with fundamental theoretical considerations and with empirical investigations in the areas of Waldorf education, social science and therapy (medicine).

The section on *theoretical fundamentals* is opened by Hartmut Traub. In his article *I and Thou* he explores certain aspects of a theory of inter-personality in Steiner's main philosophical work ("The Philosophy of Freedom"), and places it in context within the history of philosophy. Following this, Johannes Wagemann shows how moments of personal encounter and philosophical controversy in the journalistic work of Steiner's pupil Hebert Witzmann inspired an extraordinary amount of new writing within the context of anthroposophy. The next article is a Spanish translation of a piece from RoSE Vol. IX/ 1. Here Maruis Wahl Gran characterises classroom culture in an era of whiteboards, tablets and beamers: the blackboard as the medium of a complex form of expression in which both teacher and students actively participate. The creative possibilities of this old medium are re-discovered and discussed. Ruhi Tyson follows this account of classroom aesthetics and gives a detailed description of voice training as a special feature of the Waldorf curriculum which is as supportive of development as it is musical.

In the section *Contributions to Empirical Research* we publish an empirical study by Svenja Hoyer and Olga Schiefer on the status and developmental prospects of the subject of fine art in Waldorf education. Here the views of teachers are given a particular hearing. Jürgen Peters and Petra Buhle then evaluate the controversial theme of self-management in Waldorf schools from a quantitative and constructive perspective. They consider the merits of the approach that has been put into practice at the Ravensburg Waldorf Teacher Seminar. Finally we have a study from the University of Witten-Herdecke (Bettina Berger, Rosa Michaelis, Peter F. Matthiessen (†), David Martin). The study looks at patients with type 1 diabetes, and from their perspective describes their use of introspection and the degree of influence or control it might exert in the treatment of the condition.

We would like to thank all our contributors for sending their articles, and we hope our readers will find this edition a stimulating read.

Ich und Du

Aspekte zu einer Theorie der Interpersonalität in Rudolf Steiners Philosophie der Freiheit

Hartmut Traub

Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft, Fachbereich Bildungswissenschaft

1. Einleitende Schlaglichter auf die Ideengeschichte der Interpersonalität

„Kein Du, kein Ich; kein Ich, kein Du“ (Fichte, 1834, SW I, S. 189).¹ Mit diesem Fundamentalsatz legt Johann Gottlieb Fichte 1794 in seiner *Grundlage der gesamten Wissenschaftslehre* das menschliche Sein als ein korrelatives fest, als ein Sein, das durch Wechselbestimmtheit von Ich und Du und Du und Ich geprägt ist. Das Mit-Sein mit dem Anderen begründet und prägt die Existenz des Menschen, und zwar konstitutiv. Was im zweiten Fundamentalsatz Fichtes zum Ausdruck kommt, der besagt: „Der Mensch [...] wird nur unter Menschen ein Mensch“ (SW III, S. 39).

Die Frage nach dem konstitutiven Charakter der Wesensbestimmtheit des Menschen durch sein Mit-Sein mit anderen wird in der Philosophie problemgeschichtlich unter dem Thema Interpersonalität oder Intersubjektivität behandelt.²

Seit ihrer *philosophischen* Grundlegung im Ausgang des 18. Jahrhunderts ist die Beziehung zwischen Ich und Du vielfach, und zwar nicht nur philosophisch, sondern auch theologisch und psychologisch erörtert worden. Ihre gegenwärtig bekannteste *philosophische* Variante ist vermutlich Martin Bubers Abhandlung *Ich und Du* und das von ihm entwickelte *Dialogische Prinzip* (Buber, 2009, S. 5–136). Die facettenreiche Entwicklungsgeschichte des „dialogischen Denkens“ seit ihren Anfängen bei Friedrich Heinrich Jacobi (ebd., S. 301) über Fichte und Feuerbach bis ins 20. Jahrhundert zu Karl Jaspers und anderen hat Buber in: „Zur Geschichte des dialogischen Prinzips“ kritisch nachgezeichnet (ebd., S. 299–320).³ In diese philosophische Linie des dialogischen Denkens ließen sich in neuerer Zeit insbesondere der von K. O. Apel (1976) und J. Habermas (1991) im Rahmen der *Diskursethik* entwickelte Ansatz zum ‚herrschaftsfreien Dialog‘ und die mit ihm verbundene ‚Konsensus-Theorie der Wahrheit‘ einordnen.⁴

1. Fichtes Werke werden im Folgenden nach *Fichtes sämtliche Werke*. Hrsg. von I. H. Fichte. Berlin 1834–1846 als SW zitiert.

2. Die unterschiedliche Bestimmung der Ich-Du-Beziehung als Inter-Personalität oder Inter-Subjektivität verweist auf eine bedeutsame sowohl theoretische wie existenzielle Differenz in der Schwerpunktsetzung der Analyse dieses Themas, auf die wir im Folgenden näher eingehen werden.

3. Es ist fraglich, ob man, wie Buber das tut, erst mit der expliziten Thematisierung der Ich-Du-Beziehung vom dialogischen Denken oder dialogischen Prinzip sprechen kann. Dialogisches Denken liegt, zumindest als methodisches Prinzip, in der platonischen Dialektik und der ihr entsprechenden Gesprächsform der sokratischen Dialoge vor. Menschheitsgeschichtlich lässt sich darüber hinaus die Frage stellen, ob sich im Dialogischen der menschlichen Interaktion und Kommunikation womöglich ein universelles, entwicklungsgeschichtliches Ur-Prinzip des Lebendigen überhaupt auf gattungsspezifische Weise artikuliert. Danach wären etwa, wenn man den Begriff des Logos etwas weiter zu fassen bereit wäre, der Wechselgesang der Amseln oder die Kommunikation der Wale in ihren Gesängen ebenfalls als Formen des Dialogischen zu verstehen. Ein weiterer interessanter Fall der Ich-Du-Beziehung ist das insbesondere durch den Reformprotestantismus intensiviert Modell des „inneren Dialogs“, den Kant dann zum „inneren Gerichtshof“ moralphilosophisch ausgeweitet hat.

4. Vgl. Apels These über die „wechselseitige Anerkennung der gleichberechtigten Mitglieder einer Argumentationsgemeinschaft“, in: ders. (1976), S. 400. Bei Apel ist der Bezug zu Buber explizit. Vgl.: ebd., S. 87f.

Außer in der Philosophie spielt die Ich-Du-Beziehung auch in der Theologie und Psychologie eine bedeutsame Rolle. So erklärt einer der bedeutendsten Theologen des 20. Jahrhunderts, Karl Barth:

„Humanität [ist] die Bestimmtheit unseres Seins als ein Sein in der Begegnung mit dem anderen Menschen“ (Barth, 1992, S. 296). Das heißt, das *ens humanum* ist dem Menschen nicht als anthropologische Konstante zugeschrieben, sondern es erwächst aus und zeigt sich je in der Interaktion mit dem Anderen. Und für den Psychotherapeuten und Anthropologen Viktor Frankl liegt allein darin die Chance einer ganzheitlichen Selbstverwirklichung des Menschen:

„Ganz Mensch sein und ganz mein Selbst verwirklichen kann ich nur in dem Maße, in dem ich mich selbst auf etwas in der Welt Seiendes oder auf jemanden in der Welt Seienden hin transzendiere“ (Frankl 2018, S. 53).

Mit dem Thema der Interpersonalität, die humanes und sinnerfülltes Menschsein wesentlich aus der das Ich transzendierenden Beziehung zu einem Du bestimmt, hängt ein zweites fundamentales ideengeschichtliches Thema der Ich-Findung zusammen, nämlich das der *Anerkennung*. Subjektiv, in-sich und für-sich kann sich der Mensch für vieles halten – soweit er ein gewisses Niveau der Selbstreflexion erreicht hat. Für die Vielfalt möglicher Selbst-Bilder sind im Innenraum seines Bewusstseins der Selbsterfindung keine Grenzen gesetzt. Dagegen aber gründet das *objektive* Sein des Menschen in seiner Anerkennung durch den Anderen, sei diese Anerkennung metaphysisch-theologisch begründet als von Gott geliebtes und angerufenes Ebenbild, sei sie durch die staatlich und gesellschaftlich gesicherte Anerkennung der Unverletzlichkeit seiner Würde als Mensch gestiftet oder durch persönliche Wertschätzung innerhalb sozialer Beziehungen zum Ausdruck gebracht und dort für ihn erfahrbar.

Wie für das Thema Interpersonalität liegen auch für die Anerkennungsdimension interpersonalen Seins geistesgeschichtlich wirkmächtige Begründungen und Theorien aus Philosophie und Theologie vor. Das gilt insbesondere für die Steiner maßgeblich prägende Periode der klassischen deutschen Philosophie. So etwa in Hegels *Phänomenologie des Geistes*, wo es im Kapitel zur Konstituierung des Selbstbewusstseins heißt:

„Sie [zwei einander Begegnende] anerkennen sich als gegenseitig sich anerkennend“ (Hegel, 1807, S. 147). Und erst aus dieser Begegnung mit dem Anderen, dem Fremden, konstituiert sich explizit das Bewusstsein eines bestimmten eigenen Selbst als Selbst-Bewusstsein. Was die wechselseitige Anerkennung von Ich und Du insbesondere meint, das hatte wiederum Fichte 1796 in der *Grundlage des Naturrechts* ausgeführt:

„Das Verhältnis freier Wesen zu einander ist [...] das Verhältnis einer Wechselwirkung durch Intelligenz und Freiheit. Keiner kann das andere anerkennen, wenn nicht beide sich gegenseitig anerkennen. Und keines kann das andere behandeln als ein freies Wesen, wenn nicht beide sich gegenseitig so behandeln“ (Fichte, 1834, SW III, S. 44).

Neben dem hier vor allem positiv konnotierten Aspekt der Anerkennung und objektiven Setzung des Anderen durch die wechselseitige Bestätigung ihrer Freiheit und des daraus abgeleiteten respektvollen Handelns gegen- und miteinander hat insbesondere die Objektivierung des Subjekts durch den „Blick des Anderen“ auch die Seite der „Entblößung“ und „Auslieferung“ des Ich an sein Gegenüber. Im „Blick des Andern“, so J. P. Sartre, erfährt das Ich dessen Freiheit, das Ich zum Objekt zu machen. „So ist der Andere [...] für mich das Sein, für das ich Objekt bin, durch das ich meine Objektheit gewinne“ (Sartre, 1991, S. 486). Seine Objektheit im „Blick des Anderen“ erfährt das Ich allerdings als Entfremdung, als den ‚Tod seiner Möglichkeiten‘, als ‚Dezentrierung seiner Welt‘ und dies unmittelbar im „Unbehagen“ des Gefühls der „Scham“ (ebd., S. 493). Untergründig verweist Sartres Motiv des objektivierenden Blicks des Anderen und die darin im Ich hervorgerufene Scham auf das biblische Motiv des Sündenfalls – auf das Ereignis der Entdeckung und Auslieferung des Ich an die Ansprache und den Blick des Anderen, der dort Gott ist. Das ebenbildliche Geschöpf Gottes, der Mensch, verwandelt durch den Verstoß gegen die göttliche Weisung, nicht vom Baum der Erkenntnis zu essen, sein Grundverhältnis zu Gott. Er wird, sich vor Gott verbergend, zum Gegenüber Gottes, der ihn suchend, als *Du* anruft. „Wo bist du, Adam?“ Und Adam antwortet ihm ‚schamhaft‘: „Ich hörte deine Stimme [...] und fürchtete mich; denn ich bin nackt, darum versteckte ich mich“ (1. Mo 3, S. 7–9). Dieser Gedanke des durch die Stimme Gottes Angerufenseins des Menschen als *Du* ist, Martin Buber zufolge, der „bedeutungsvolle Beitrag [...] zu unserer Sache [des dialogischen Prinzips]“ eines weiteren theologischen Interpersonalitätsdenkers, Franz Rosenzweig. Ausgehend von der ‚Du-Anrede‘

Gottes an den Menschen Adam, ist damit Gott als der „Urheber und Eröffner dieses ganzen Zwiegesprächs zwischen ihm [Gott] und der Seele“ des Menschen ausgewiesen (Buber, 2009, S. 305).

Die Offenheit des Ich für die Ansprache und den Blick des Anderen hat somit das Ambivalente an sich, dass das Ich darin zugleich als Ich in Freiheit objektiv gesetzt und anerkannt, aber auch in seiner geschlossenen In-sich-Geborgenheit entdeckt, dieser beraubt und im Blick und Urteil der Anderen in die verletzte Offenheit seiner Objektivität und Objektivität ‚ent-borgen‘ werden kann.

Wie, und das ist nun die im Folgenden zu beantwortende Frage, steht das Denken Rudolf Steiners zum Problem der Interpersonalität und wechselseitigen Anerkennung, das heißt zu einem Thema, zu dem nach Bubers Rekonstruktion der Entwicklungsgeschichte des ‚dialogischen Denkens‘ gerade aus derjenigen philosophischen Tradition starke Impulse ausgingen, an der sich Steiner insbesondere in seinen Anfängen orientiert hat, bzw. das gerade zu Beginn des 20. Jahrhunderts in der Philosophie und Theologie intensiv diskutiert wurde?

2. Die Anthroposophie – Ein Konzept der ‚Selbsterlösung‘?

Für die Anthroposophie als eine Lehre vom Menschen, so will es mir scheinen, spielt der Andere, das Du, und die in der Ich-Du-Beziehung begründete und darin zugleich zum Austrag kommende Humanität, Selbstverwirklichung und wechselseitige Anerkennung keine exponierte, konstitutive oder systematisch reflektierte Rolle. Das ist kein Zufall. Den Grund für den ‚weißen Fleck‘ der Interpersonalität in der Anthroposophie kann man an der prinzipiellen Ich-Orientierung ihres Ansatzes festmachen. Weil es der Anthroposophie – aber auch schon Steiners *Philosophie der Freiheit* – vor allem um die Entdeckung, den Aufbau und die Entfaltung ichbezogener Erkenntnis- und Handlungsfähigkeiten, das heißt um das freie Ich und die von ihm erschlossene Welt des Übersinnlichen geht, bleibt der Blick auf den Anderen und dessen Blick auf das Ich ein eher beiläufiges Phänomen. Das heißt nicht, dass das Soziale, Gesellschaftliche oder Politische als Ganzes und überhaupt von Steiner unbedacht geblieben wäre. Im Gegenteil: Gesellschaft und die sie prägenden Traditionen, die staatliche Organisation – auch die ökonomische – sowie die kulturellen Institutionen, die Kirche und der von ihr vermittelte Glaube etwa, spielen in Steiners Denken durchaus eine Rolle und werden von ihm auch systematisch, etwa in seinem Konzept eines dreigliedrigen Aufbaus der Gesellschaft, bedacht. Dagegen aber hat das vor allem mit Kierkegaard eröffnete, der Wesensfrage des Menschen gegenüber vorrangige Feld seiner Existenz und die daraus erschlossene interpersonale ‚Nahwelt des Mit-Seins‘ für Steiners Anthropologie und Konstitutionslehre des Selbstbewusstseins oder des Ich kaum eine Bedeutung. Vielmehr stehen für ihn, der Idee des Perfektionismus folgend, die „sich zur Freiheit emporringende Seele“ sowie ein Begriff der Philosophie im Vordergrund, der ihn „fast nur noch als [inneres] Erlebnis des Einzelnen“ interessiert (GA 39, S. 232f).⁵ Diese Äußerungen Steiners, die im Zusammenhang mit der Publikation seiner *Philosophie der Freiheit* im Jahre 1894 stehen, sind paradigmatisch.⁶ Denn auch später äußert er sich im Hinblick auf das Wesen der Gewinnung anthroposophischer Erkenntnisse nahezu wortgleich und in demselben introspektiven Sinne. So heißt es 1918 im Nachwort zur achten Auflage seines *Wie erlangt man Erkenntnisse der höheren Welten?*: „Was auf dem hier gemeinten Wege von der Menschenseele durchlebt wird, das verläuft durchaus auf dem Feld rein geistig-seelischen Erfahrens“ (GA 10, S. 216). Und auf diesem Wege geht es vor allem darum, dass „man [sich] im inneren Erleben [...] seelisch dazu aufrufen [kann], den denkerischen Teil des Innenlebens auch abgesondert [von allem Leiblichen] für sich zu erfahren“, um sich so für ein Erleben „übersinnlicher Offenbarungen“ zu befähigen (ebd., S. 217–220). Auf diesem Weg einer spirituellen Selbstoptimierung und Vervollkommnung spielt das Du des Anderen keine konstitutive, sondern eine eher periphere Rolle, etwa die des Lehrers oder Unterweisers (vgl. ebd., S.

5. Steiners Schriften werden zitiert nach der *Rudolf Steiner Gesamtausgabe Dornach* (GA) sowie nach *Rudolf Steiner Schriften – Kritische Ausgabe*. Hrsg. von Christian Clement. Stuttgart-Bad Cannstatt (SKA).

6. Diese Äußerungen Steiners und die darin zum Ausdruck kommende Haltung müssen im biographischen Zusammenhang mit dem nachhaltigen Einfluss von Nietzsches *Zarathustra* und dessen Ideal des einsamen Denkers gesehen werden. Steiners Briefe an Rosa Mayreder und Pauline Specht aus dem Jahre 1894 beziehen die *Philosophie der Freiheit* ausdrücklich auf Nietzsche und dies in einem Sinne, dass man meinen könnte, Steiner habe das Buch an Nietzsche adressiert (vgl. GA 39, S. 232 u. 238f.).

221f.). Helmut Zander spricht daher mit einem gewissen Recht von der Anthroposophie als einer Methode der „Selbsterlösung“.⁷

Jedoch: Entgegen dieser dominanten anthroposophischen Grundtendenz einer Selbstverwirklichung des Menschen über den Weg der Verinnerlichung und Belebung des Übersinnlichen enthält insbesondere die *Philosophie der Freiheit* einige bemerkenswerte kultur- und moralphilosophische Überlegungen, die geeignet sind, dem geschilderten Eindruck der Anthroposophie als einer Theorie der Selbsterlösung entgegenzuwirken und die Dominanz eines egologischen Monismus⁸ wenn nicht zu brechen, so doch zumindest zu konterkarieren.⁹

Die systematische Erörterung dieser Aspekte eröffnet einen bisher kaum bekannten, gleichwohl anthroposophisch wie allgemein kommunikationstheoretisch bemerkenswerten Blick auf Steiners Auffassung über die elementare Beziehungsstruktur humanen Seins im Verhältnis von Ich und Du.

3. Der lange Atem von Steiners Erwiderung auf Eduard von Hartmanns Solipsismus-Vorwurf

Am 1. November 1894 schreibt Rudolf Steiner einen aufschlussreichen Brief an Eduard von Hartmann. In diesem Brief geht es um dessen Kommentare zu der im selben Jahr erschienenen *Philosophie der Freiheit*. Das zentrale Thema, mit dem sich Steiner im Brief an Hartmann auseinandersetzt, ist dessen Kritik, dass der ‚ethische Individualismus‘, den Steiner im zweiten Teil der *Philosophie der Freiheit* vertritt, „mit unausweichlicher Konsequenz zum Solipsismus, [...] Illusionismus und Agnosticismus [...] führt, [und damit Gefahr laufe,] in den Abgrund der Unphilosophie“ abzugleiten (GA 4a, S. 420).

Worum geht es in Hartmanns Kritik? Steiner hatte gegen Kant behauptet und zu begründen versucht, dass die Grundlegung moralischer Maximen nicht durch deren Überprüfung mittels des kategorischen Imperativs und des daraus resultierenden Zwangs zur Pflicht, sondern aufgrund individueller moralischer Intuition zu erfolgen habe, wenn denn Freiheit wirklich sein soll (SKA 2, S. 204–213).¹⁰ Die Individualisierung moralischer Grundsätze auf dem Weg einer subjektiven Erkenntnisquelle, der Intuition, ließ bei Hartmann den Eindruck einer rein subjektimmanenten Begründung der Moral bei Steiner entstehen. Dieser Eindruck war offenbar auch nicht dadurch aufzulösen, dass Steiner die Intuition gegen moralische Willkür dadurch abzusichern versucht hatte, dass er sie als ein Vermögen bestimmte, universale Begriffe und Ideen denken zu können.¹¹ Der Vorwurf gegenüber der *Philosophie der Freiheit*, sie führe in den ‚Solipsismus‘ und ‚Illusionismus‘ und laufe Gefahr, in den ‚Abgrund der Unphilosophie‘ abzugleiten, stand im Raum. Und das konnte Steiner unmöglich so stehen lassen.

Seine Erwiderung auf Hartmanns Vorwürfe ist bemerkenswert, sowohl in der Sache als auch im Hinblick auf ihre werkgeschichtliche Nachhaltigkeit. Es sind vor allem zwei Argumente, mit denen Steiner der Hartmann’schen Kritik begegnet. Im ersten Argument stimmt er Hartmann zu, dass ihn der Vorwurf des Solipsismus tatsächlich träfe, allerdings nur unter der Voraussetzung, dass auch für ihn das Schopenhauer’sche „Axiom [...]: die Welt ist meine Vorstellung“¹² gelten würde. Das sei, so Steiner, jedoch nicht der Fall. Denn,

7. H. Zander (2019), u. a. S. 61f. u. 207.

8. Vgl. hierzu Steiners Aufsatz „Der Individualismus in der Philosophie“ (1899), in: GA 30, S. 99–152.

9. Auf der Linie der Ausblendung dieses Themas unter dem Primat der ‚Selbsterlösung‘ liegt etwa der 1994 von K. M. Dietz herausgegebene, anthroposophisch inspirierte Sammelband *Rudolf Steiners ‚Philosophie der Freiheit‘. Eine Menschenkunde des höheren Selbst*. Das Thema Interpersonalität wird von keinem der in diesem Band versammelten Autoren erwähnt, geschweige denn systematisch erörtert (vgl. Dietz, 1994). Dagegen hat Herbert Witzemann schon 1985 in seinem Aufsatz „Das Erwachen am anderen Menschen“ sowohl auf die interpersonalen Aspekte der *Philosophie der Freiheit* als auch auf die von Steiner betonte Bedeutung dieses Themas für das „Gemeinschaftsleben in der Anthroposophischen Gesellschaft“ hingewiesen (Steiner, zitiert nach Witzemann 1985, S. 39). Auf diesen Aufsatz werden wir im Folgenden noch näher eingehen. Den Hinweis auf Witzemann verdanke ich Prof. J. Schieren.

10. Vgl. hierzu H. Traub (2011), S. 744–791.

11. Mit diesem Aspekt der Argumentation Steiners setzt sich die spätere Antwort Hartmanns im Brief vom 13. Juni 1897 auseinander (GA 39, S. 357f.), auf den wir im Folgenden auch noch näher eingehen werden.

12. Steiner war die Philosophie Schopenhauers und insbesondere dessen Hauptwerk *Die Welt als Wille und Vorstellung* gut bekannt,

so führt er gegen die ihm von Hartmann unterstellte „Immanenz-Theorie“ (GA 39, S. 226) eines subjektiven Idealismus aus:

„Ich kann den Schritt nicht mitmachen, durch den die empirisch gegebene Welt in das Bewußtsein hereingenommen wird. Deshalb bin ich auch kein Phänomenalist. Der empirisch gegebene Weltinhalt ist für mich nicht Bewußtseinsinhalt“ (ebd.).

Das heißt, Steiner beharrt grundsätzlich und auch da, wo es um die individualisierte Intuition universaler moralischer Ideen, das heißt um die Inhalte der „moralischen Phantasie“ (ebd.) geht, darauf, Empiriker und Realist zu sein. Um welche Art Realität es sich bei den Ideen auf dem Feld moralischer Phantasie handelt, muss hier nicht entschieden werden. Wichtig ist zunächst nur, diesen Sachverhalt festzuhalten. Denn diese Klarstellung legt das Fundament für die Erörterung eines weiteren Themas – eines Themas, das, soweit ich sehe, in der Forschungsliteratur zu Steiners philosophischer Weltanschauung wenig behandelt wird, das aber für seine spätere Anthroposophie und deren Praxisfelder, insbesondere dem der Pädagogik, aber auch dem der Medizin, gleichwohl von grundlegender Bedeutung ist, nämlich das in unserer Einleitung aufgeworfene Thema der Interpersonalität.

Konkret geht es im Kontext des Briefes an Hartmann um die moralphilosophische Frage nach den Bedingungen der Möglichkeit eines Zusammenstimmenkönnens moralischer Intuitionen verschiedener „Einzelbewußtseine“ (ebd., S. 226). Was Steiner im Brief von 1894 gegenüber Hartmann zum Ausdruck bringt, ist in komprimierter Weise das, was die *Philosophie der Freiheit* dazu im Kapitel IX bereits ausgeführt hatte – nämlich:

„weil die menschlichen Individuen eines Geistes *sind*, können sie sich auch nebeneinander ausleben“ (SKA 2, S. 187).¹³

Gegenüber von Hartmann heißt es dann im Brief:

„Das sittliche Ideal, das ich [als Einzelbewusstsein] denke, ist numerisch identisch mit dem [Ideal], das ein anderer denkt. Es *scheint* dies nur deshalb nicht zu sein, weil es [das sittliche Ideal] verknüpft ist mit gewissen Wahrnehmungsinhalten der [sinnlichen] Welt, die nicht numerisch identisch sind, nämlich mit den organischen Individuen. Diese sind aber nur [deshalb] nicht numerisch identisch, weil sie räumlich-zeitliche Wesenheiten sind. Wo aber die Begriffe *Raum* und *Zeit* aufhören Bedeutung zu haben, wie in der Sphäre des Ethischen, da hört auch die Möglichkeit auf, von *Numerisch-Verschiedenem* zu sprechen“ (GA 39, S. 226).

Nun gibt Steiner Hartmann zu, dass es ein Mangel seines Buches sei, dieses Problem der Vermittlung von Individualität und Universalität nicht befriedigend gelöst zu haben, jedoch – so Steiners Hoffnung – würden ihm Hartmanns Notizen „bei einer irgendwie gearteten neuen Darstellung [seiner] Gedanken sehr zu statten kommen“ (ebd., S. 228). Und so kam es dann auch. Denn im „Ersten Anhang“ zur Neuauflage der *Philosophie der Freiheit* im Jahre 1918 (SKA 2, S. 251–256) wendet sich Steiner unmittelbar wieder dem 1894 abgerissenen Faden seiner Auseinandersetzung mit Eduard von Hartmann zum Thema Interpersonalität zu. Die einleitenden Worte des Anhangs lauten:

„Einwendungen, die mir gleich nach dem Erscheinen dieses Buches [*der Philosophie der Freiheit*] von philosophischer Seite her gemacht worden sind, veranlassen mich, die folgende kurze Ausführung dieser Neuausgabe hinzuzufügen“ (SKA 2, S. 251).

Und nach einigen wenigen Sätzen ist Steiner dann wieder in *medias res*, das heißt in der Erörterung der von Hartmann 1894 aufgeworfenen Frage nach der Möglichkeit, „wie ein anderes menschliches Seelenleben auf das eigene (des Betrachters) wirken könne“ (ebd.). Und auch das Problem des von Hartmann Steiner ‚absurderweise‘ unterstellten ‚Solipsismus‘, die Annahme, „die andern Personen lebten nur innerhalb meines Bewußtseins“ (ebd., S. 259f.), steht wieder zur Debatte.

Vierundzwanzig überaus bewegte Jahre nach dem Erscheinen der *Philosophie der Freiheit* – Jahre, in denen sich Steiner vom Philosophen über den Theosophen zum Anthroposophen entwickelt hat – sieht er sich 1918 genötigt, die alten Fragen nach dem Wesen geistiger und moralisch-ethischer Interaktion zwischen

war er doch in den 1890er Jahren mit Herausgabe von Schopenhauers Werken im Verlag Cotta beauftragt.

13. Zum Kontext dieser These und ihrer Fortentwicklung vgl. Traub (2011), S. 843.

Personen sowie die nach deren ‚erkenntnistheoretischem Status‘ noch einmal aufzugreifen, um das damals zurückgelassene Problem womöglich zu lösen.¹⁴

Dieser biographische wie ideengeschichtliche Einstieg mag verdeutlichen, dass das Thema der Interpersonalität – das Verhältnis zwischen „Ich und Du“ – im Kontext der *Philosophie der Freiheit* kein künstliches, an Steiners Denken herangetragen ist. Steiner selbst war es offenbar ein Anliegen, diese Frage im Horizont seiner Philosophie und Anthroposophie noch einmal ausdrücklich zu thematisieren.¹⁵ Leider hat Steiner dieses Thema meines Wissens nirgends systematisch und im Hinblick auf seine möglichen Konsequenzen für Philosophie und Anthroposophie eingehender behandelt. Jedoch bieten die *Philosophie der Freiheit* in ihrem zweiten Teil („Die Wirklichkeit der Freiheit“), den „letzten Fragen“ sowie dem „Anhang“ und der bereits zitierte Brief ausreichend gedankliches Material, um daraus Grundzüge einer philosophischen Konzeption der Interpersonalität zu entfalten. Deren Bedeutung und Konsequenzen sind dann nicht allein für das Beziehungsfeld personaler Interaktion überhaupt, sondern insbesondere auch für die Lehr-Lern-Situationen der ‚geistigen Führung‘ im Bereich der ‚Geistesschulung‘ und der Pädagogik, ebenso auch in der Kommunikation zwischen Arzt und Patient weiter auszuloten.

4. Anklänge und Dimensionen interpersonaler Interaktion und Kommunikation in Steiners Philosophie der Freiheit.

Im Folgenden werden wir drei Passagen der *Philosophie der Freiheit* näher untersuchen, um an ihnen die Frage zu klären, inwieweit sich aus Steiners philosophischem Hauptwerk und Grundlage seiner späteren Anthroposophie Anhaltspunkte für die Begründung eines originären konzeptionellen Ansatzes für eine Theorie der Interpersonalität herleiten lassen. Dass Steiner diesem bedeutenden Thema neuerer Philosophie und Theologie – auch der Soziologie und Psychologie – kein eigenes Kapitel in der *Philosophie der Freiheit* gewidmet hat, bedeutet nicht, dass es dort nicht thematisiert wird. Steiner selbst hat insbesondere unmittelbar nach dem Erscheinen des Buches die Sprünge und Brüche im Aufbau und in der Durchführung seiner Arbeit eingeräumt und auf das Drängen seiner „Sehnsucht nach dem Ziele“ (GA 39, S. 232) hingewiesen, dem manche ausführlichere Erläuterung zum Opfer gefallen sei (ebd.). Eines dieser Themen ist womöglich das der Interpersonalität. Dass Steiner klar war, mit diesem Thema etwas übersprungen zu haben, das einer vertieften Untersuchung im Geiste seines philosophischen und anthroposophischen Denkens bedürftig ist, zeigen die Wiederaufnahme des Themas im ersten Anhang der zweiten Auflage der *Philosophie der Freiheit* und die im Zuge der Neuauflage an einschlägigen Stellen eingefügten Erklärungen sowie die Behandlung dieses Themas im Zusammenhang des Wiederaufbaus des Goetheaneums nach dessen Zerstörung im Jahre 1923.

4.1 Die ‚mitmenschliche Begegnung‘

Steiners erste Antwort auf Hartmanns Solipsismus-Vorwurf bezieht sich auf eine Passage im Kapitel IX der ersten Auflage der *Philosophie der Freiheit*. Dort hatte Steiner erläutert, wie sich eine „Synchronisierung“ von Intuitionen moralischer Ideen in verschiedenen Individuen denken lässt. Bemerkenswert an dieser Textstelle ist, dass in ihr nicht das von Hartmann monierte Solipsismus-Problem, sondern das Problem eines moralischen Atomismus erörtert wird. Denn die Frage lautet hier: „Wie ist [...] ein Zusammenleben der Menschen möglich, wenn jeder nur bestrebt ist, seine eigene Individualität zur Geltung zu bringen?“ (SKA 2, S. 186). Das heißt, im Unterschied zum Schopenhauer’schen Solipsismus Steinerscher Lesart, für den nur ein vorstellendes Subjekt, nämlich meines, existiert, setzt Steiner selbst die Pluralität je in sich abgeschlossener

14. 1897 hat Hartmann sich gegenüber Steiner noch einmal – im Brief vom 13. Juni – in dieser Sache geäußert. Wir werden darauf später zurückkommen. Wenn Steiner 1918 von „Einwendungen [spricht], die mir gleich nach dem Erscheinen des Buches gemacht worden sind“ (SKA 2, S. 251), dann ist fraglich, ob er 1918 Hartmanns 1897 verfasste Erwiderung in seine Erörterungen hat einfließen lassen. Denn diese kann man schlecht als Einwände „gleich nach dem Erscheinen des Buches“ verstehen.

15. Dass Steiner 1923 „das Erwachen am anderen Menschen“ als eine zentrale Kategorie auch und gerade für den Aufbau und die Organisation der Anthroposophischen Gesellschaft einschärft, macht deutlich, wie sehr ihm die Dimension der Interpersonalität auch in institutionellen Kontexten am Herzen lag (vgl. hierzu: Witzemann, 1985a, S. 38f.).

individueller moralischer Subjekte voraus. Das ist in der Sache etwas anderes als der von Hartmann unterstellte Solipsismus. Steiners Lösung des Atomismusproblems besteht hier im Kapitel IX in dem Verweis auf die Universalität der Ideenwelt, an der teilzuhaben jedem Individuum grundsätzlich möglich ist. Denn die „Ideenwelt, die in mir tätig ist, [ist] keine andere [...] als die in meinen Mitmenschen“ (ebd.). Moralischer Atomismus, Egoismus oder Individualismus (auch Solipsismus) resultieren danach aus der analytischen Fokussierung auf die zufälligen oder akzidentellen Unterschiede der individuellen Handlungssituationen sowie aus den in diese Situationen hineingetragenen biographischen oder persönlichen Eigenheiten und Interessen der agierenden Personen. Wird von diesen moralisch belanglosen Begleiterscheinungen abstrahiert und allein der moralische Kern der jeweiligen Intuition in Betracht gezogen, dann ist – unter Voraussetzung von Steiners Ideenrealismus – nicht nur ein Widerspruch zwischen Handlungsmaximen der Individuen ausgeschlossen, sondern auf diesem Wege lässt sich überdies eine geistig-moralische Kongruenz zwischen ihnen herstellen. Folglich ist ein „sittliches Mißverstehen, ein Aufeinanderprallen [...] bei sittlich *freien* Menschen ausgeschlossen“. Sie können sich, unter Ausschluss kontingenter Situationseinflüsse, „in dem gleichen Streben, in derselben Intention begegnen“ (ebd., S. 186. Herv. H.T.).

Was problemgeschichtlich wie eine Neuauflage von Fichtes ‚Idee der Synthesis der Geisterwelt‘ (Fichte, 1962 GA III/4, S. 43–53)¹⁶ oder wie eine Variante von Leibniz’ ‚prästablierter Harmonie‘ (Leibniz, 1979, S. 24–35) oder auch als Vorgriff auf K. O. Apels ‚Apriori der Kommunikationsgemeinschaft‘ (Apel, 1976, S. 358–435) anmuten mag, hat jedoch – bei genauerer Betrachtung – in Steiners *Philosophie der Freiheit* einen besonderen Akzent. Steiner spricht von *Begegnung*. Und diese Begegnung ist keine allgemeine zwischen Individuen oder Subjekten überhaupt, sondern eine „Begegnung“ zwischen „mir und meinem Mitmenschen“ (SKA 2, S. 186). Steiner hat hier etwas anderes im Sinn als die theoretische Begründung einer möglichen Übereinkunft zwischen hypothetisch angenommenen Einzelsubjekten. Das wird durch den Zusatz deutlich, zu dem er sich in der zweiten Auflage durch die Kritik Eduard von Hartmanns genötigt sah. Steiner stellt darin die Dimension *freier mitmenschlicher Begegnung* und die sich darin erschließende gemeinsame moralische Ideenwelt unter einen Vorbehalt – nämlich den der Erfahrung und Beobachtung. Die Erschließung der Einheit der mir und meinem Mitmenschen gemeinsamen Ideenwelt ist „Ergebnis der Weiterfahrung [...] und *muß* es sein. Denn wäre sie durch irgendetwas anderes als durch Beobachtung zu erkennen, so wäre in ihrem Bereich nicht individuelles Erleben, sondern allgemeine Norm geltend“ (ebd.). Das Motiv des allein erfahrungs- und beobachtungsbegründeten „individuellen Erlebens“, oder die Dimension des ‚Je-Meinigen‘ oder ‚Je-Seinigen‘ ist es, was hier für Steiner den qualitativen Unterschied zwischen einer situationsungebundenen, theoretischen Erörterung des Interpersonalitätsproblems und der Realerfahrung zwischenmenschlicher Begegnung ausmacht. Zugleich markiert die Erlebnis- und Beobachtungsqualität der Begegnung auch den Unterschied zwischen einer postulierten und einer *wirklichen* Freiheitserfahrung. Auch hier, in der erlebten mit-menschlichen Begegnung, erweist sich Steiner – wie schon eingangs betont – als Empiriker.¹⁷

Die These, dass es Steiner an dieser – und nicht nur an dieser – Stelle um die Differenz zwischen erfahrungsgesättigter und spekulativer Erörterung interpersonalen Beziehungen geht, wird durch zwei weitere Äußerungen zum grundlegenden methodologischen Denkansatz der *Philosophie der Freiheit* gestützt. Im berühmten und vielzitierten Brief an Rosa Meyreder vom 4. November 1894 schreibt Steiner:

„Ich lehre nicht; ich erzähle, was ich innerlich durchlebt habe. [...] Es ist alles in meinem Buche persönlich gemeint, [...] jede Zeile [ein] persönliches Erlebnis“ (GA 39, S. 232).

16. Vgl. auch: C. Klotz (2005), S. 43–56.

17. K. O. Apels *Transformation der Philosophie* erörtert unter Bezugnahme auf Martin Buber einen Begriff der Empirie, der nicht nur in bemerkenswerter Nähe zu Steiners erlebnis- bzw. erfahrungsorientiertem Interpersonalitätsdenken, sondern insbesondere zu einem aus diesem Erfahrungsbegriff abzuleitenden Ansatz der Pädagogik steht. Die „neue Welthorizonte [und] Möglichkeiten sozialer Lebensstile“ eröffnende „Empirie gibt es in der Tat“ (Apel, 1976 Bd. 2, S. 87). Diese erschließt sich immer dann, „wenn wir nicht – wie im Alltag und in der Naturwissenschaft – die Erfahrungsdaten als Fälle unter bereits fertige Regelsysteme subsumieren, sondern uns eine ‚echte‘ Wahrnehmung [...], vor allem der Personen und ihres Verhaltens, gelingt“ (ebd., S. 87f.). In der Fußnote 97 führt Apel weiter aus: „Das Phänomen, um das es hier geht, ist in der existenzphilosophisch inspirierten Begründung der Pädagogik und Geisteswissenschaft insbesondere in Anknüpfung an M. Buber [...] als das der dialogischen ‚Begegnung‘ herausgearbeitet worden. [Ertwa in:] O. Fr. Bollnow, *Existenzphilos. u. Pädagogik*“ (Apel, ebd., S. 88.).

Im Hinblick auf das Thema Interpersonalität markiert diese – wenn man so will – erkenntnismethodologische Qualifizierung der *Philosophie der Freiheit* auch den erlebnishaften Begegnungscharakter der Beziehung zwischen Steiners „Mir“ und dessen „Mitmenschen“. Die zweite Äußerung zum erfahrungsorientierten methodologischen Grundansatz der *Philosophie der Freiheit* richtet sich gegen Eduard von Hartmann, mit dessen Kritik sich Steiner, wie bereits erwähnt, im ersten Anhang zur zweiten Auflage des Buches noch einmal auseinandersetzt. An dieser Stelle befasst sich Steiner sowohl mit von Hartmanns Theorie des Unbewussten als auch mit den unmittelbar gegen ihn gerichteten Einwänden (vgl. SKA 2, S. 251–256). Unabhängig von den Details dieser Auseinandersetzung, mit denen wir uns im Folgenden noch näher beschäftigen werden, interessiert uns hier die Klarstellung Steiners im Hinblick auf sein grundsätzlich anderes methodologisches Vorgehen. Wie schon im Brief an Rosa Meyreder betont Steiner auch gegenüber von Hartmann den für ihn gravierenden Unterschied zwischen einer erlebnisorientierten und einer spekulativen Herangehensweise (auch) an das Thema Interpersonalität. Gegen Hartmann gewendet schreibt er:

„Das ganze hier vorliegende Problem (der Interpersonalität) löst man nicht durch künstliche Begriffs-konstruktionen, [...] sondern durch wahres Erleben [...]. Die Denker sollten den Weg suchen zu unbefangener geistgemäßer Beobachtung; stattdessen schieben sie vor die Wirklichkeit eine künstliche Begriffs-konstruktion hin“ (ebd., S. 253).

Um den von ihm geforderten Wechsel von einer philosophisch-spekulativen zu einer erlebnisorientierten Herangehensweise an das Thema Interpersonalität zu verdeutlichen, stellt Steiner die schlichte Frage:

„Was habe ich denn zunächst vor mir, wenn ich einer anderen Persönlichkeit gegenüberstehe? Ich sehe auf das nächste“ (ebd., S. 252).

In der Eröffnung und Erörterung der Dimension des Nächsten in der Begegnung mit dem Mitmenschen dringt Steiner ideengeschichtlich, wie es den Anschein hat, in die existenzielle Dimension vor, die sich nach ihm unter den Namen *Philosophie der Lebenswelt* (Husserl), *Existenzial-Ontologie* (Heidegger/Barth¹⁸) oder eben auch *Dialogische Philosophie* (Buber) zu bedeutsamen Strömungen der Philosophie des 20. Jahrhunderts entfaltet haben. Das mag vielleicht hoch, vielleicht zu hoch gegriffen sein, und das wäre es wohl auch, wenn nicht weitere Anhaltspunkte für den Anklang eines spezifischen Interpersonalitätsdenkens in Steiners *Philosophie der Freiheit* vorlägen.

4.2 Mitteilung, Teilhabe, Verstehen-Wollen

Ist die mitmenschliche Situation der Begegnung erfahrungsorientiert erschlossen, dann stellt sich die Frage, wie diese Situation im Sinne einer Kommunikation und Interaktion zwischen ‚freien Geistern‘ zu gestalten ist.¹⁹ Konventionen und tradierte Rituale sind zur Bestimmung dessen, worum es hier eigentlich geht, ausgeschlossen. Das heißt nicht, dass sie nicht gelten würden. Nur lässt sich über sie das Wesentliche, das Individuelle der anvisierten Begegnungsqualität nicht erschließen. Diesen Sachverhalt hat Steiner in den vorherigen Kapiteln der *Wirklichkeit der Freiheit* insbesondere in den Kapiteln IX (*Die Idee der Freiheit*) und XII (*Die moralische Phantasie*) abgehandelt.

18. Ohne Steiners interpersonalitätstheoretische Gedankensplitter ideengeschichtlich überhöhen zu wollen, sei kurz die Frage gestreift, zu welchem der genannten Geistesgrößen des 20. Jahrhunderts seine Überlegungen zu „Begegnung“, „Mitmensch“ und „freier Geist“ am ehesten eine inhaltliche Nähe aufweisen. In erster Linie bietet sich dazu Barths existenzial-ontologische Bestimmung des „humanen Seins“ des Menschen an, das er als ein „*Sein in der Begegnung mit dem anderen Menschen*“ (Barth, 1992, S. 296) charakterisiert. Diese gedankliche Nähe betrifft auch Barths wie Steiners dezidiert abstraktionskritischen Umgang mit der Bestimmung des Wesens der mitmenschlichen Begegnung sowie den bei Barth über das Sein des Menschen Jesus vermittelten Gedanken des „freien Subjekts“ (ebd., S. 251). Überall da, so Barth, ist das, „was Menschlichkeit ist, [...] noch nicht oder nicht mehr gesehen, wo dem Menschen eine abstrakte, d. h. eine von der Mitexistenz seines Mitmenschen abstrahierte Existenz zugeschrieben wird“ (ebd., S. 270). Dass sich Steiner auf das freie und reale „Sein des Menschen Jesu für den Mitmenschen“ als Bezugspunkt für eine freie gleichwohl mitmenschliche Existenz des Subjekts einzulassen bereit gewesen wäre, daran sind allerdings Zweifel berechtigt. Diese Zweifel betreffen – mit Blick auf Nietzsche und Stirner, die beiden in dieser Sache maßgeblichen Einflussgrößen in dieser Zeit – insbesondere den „frühen Steiner“ der 1890er Jahre. Dagegen stilisiert Steiners *Geheimlehre im Umriß* aus dem Jahre 1909 gerade „Christus Jesus“ als „Ideal“ einer Solipsismus und „Sonderung“ überwindenden „umfassenden Brüderlichkeit“ (GA 13, S. 294) und nähert sich darin einer auch theologisch fundierten Konzeption der Interpersonalität.

19. Zur Einschätzung dieses Topos innerhalb der Steiner-Forschung vgl. Traub (2011), S. 849–851.

Die Analyse zur Gestaltung einer mitmenschlichen Situation der Begegnung im Sinne der *Philosophie der Freiheit* bezieht sich vor allem auf Textpassagen aus dem Kapitel XIV (*Individualität und Gattung*), auf Steiners Brief an Eduard von Hartmann vom 1. November 1894 sowie auf den ersten Zusatz zur *Philosophie der Freiheit* aus dem Jahre 1918.

In der Einleitung zu der Passage des Kapitels XIV, auf die es uns zur Fortführung des Interpersonalitätsgedankens ankommt, macht Steiner zum einen noch einmal deutlich, dass der analytische Weg wissenschaftlichen Denkens nicht zur Bestimmung des Kerns der Individualität eines Menschen hinreicht. Zum anderen eröffnet er mit dieser Zurückweisung den Zugang zu den Qualitätsmerkmalen der mitmenschlichen Begegnung, die diese als eine besondere auszeichnet: *Mitteilung und Teilhabe*. Alle

„Wissenschaft, die sich mit abstrakten Gedanken und Gattungsbegriffen [des Menschen] befaßt, ist nur Vorbereitung zu jener Erkenntnis, die uns *zuteil* wird, wenn uns eine menschliche Individualität ihre Art, die Welt anzuschauen, *mitteilt*, und zu der anderen [Erkenntnis], die wir aus dem Inhalt ihres Wollens gewinnen“ (SKA 2, S. 238. Herv. H.T.).²⁰

Durch die Teilhabe an der Mitteilung des/der Anderen²¹ wird die Begegnung mit ihm/ihr für das Ich zu einer mitmenschlichen. In der näheren Bestimmung dieser Begegnung liegt Steiners Fokus ganz auf dem Du und dessen Mitteilung. Die Leistung, die das Ich in diese Situation einbringt, ist die Bereitschaft zur Unterstellung, dass es sich bei seinem Gegenüber um ein freies Individuum handeln könnte, das etwas Eigenständiges, Individuelles, Persönliches mitzuteilen hat.

„Wo wir die Empfindung haben, hier haben wir es mit demjenigen an einem Menschen zu tun, das frei ist von typischer Denkungsart und gattungsmäßigem Wollen“,

ist eine dementsprechende Antwort und Reaktion seitens des Ich erforderlich – und die besteht darin, sich als Ich zurückzunehmen. In dieser ‚Begegnungssituation‘

„müssen wir aufhören, irgendwelche Begriffe aus unserem Geiste zu Hilfe zu nehmen, wenn wir sein Wesen *verstehen wollen*“ (ebd.).

Verstehen-Wollen ist – neben Mitteilung und Teilhabe – somit die dritte konstitutive Bedingung für die Gestaltung einer lebendigen mitmenschlichen Begegnung.²²

Der letzte Schritt, den das Kapitel XIV zur Umschreibung der Interpersonalitätsidee vollzieht, besteht in der näheren Bestimmung der Teilhabe an der Mitteilung eines freien Mitmenschen unter der Bedingung des ‚Verstehen-Wollens‘. Steiner tut das durch eine Abgrenzung der ‚Ausnahmesituation interpersonaler Erkenntnis‘ gegenüber einer gewöhnlichen Objekterkenntnis. Während das erkennende Subjekt bei einer Objekterkenntnis die über die sinnliche Wahrnehmung hinausgehende begriffliche, gesetzliche und ideelle Struktur des Gegenstandes oder Zusammenhangs durch eigenes denkerisches Bemühen (Intuition) entdeckt, konstituiert sich das ‚Mitmenschliche-Verstehen‘ eines anderen Menschen durch die Bereitschaft, die „Begriffe, nach denen [er] sich selbst bestimmt, rein (ohne Vermischung mit eigenem Begriffsinhalt) herüberzunehmen in [den] eigenen Geist“ (SKA 2, S. 239). Es ist der Klammerzusatz „ohne Vermischung mit eigenem Begriffsinhalt“, der die mitmenschliche Begegnung zu einer des wechselseitigen Verstehens macht. Denn, so schließt Steiner diesen Gedanken kritisch ab,

„Menschen, die in jede Beurteilung eines anderen sofort ihre eigenen Begriffe einmischen, können nie zu dem Verständnisse einer Individualität gelangen“ (ebd.).²³

20. Wir erinnern noch einmal an die Nähe des Interpersonalitätsdenkens zwischen R. Steiner und K. Barth. Letzterer hatte denselben qualitativen Unterschied zwischen einer wissenschaftlichen Analyse und dem Erleben der menschlichen Begegnung geltend gemacht. „[W]o dem Menschen eine abstrakte, d. h. eine von der Mitexistenz seines Mitmenschen abstrahierte Existenz zugeschrieben wird“, heißt es bei Barth, ist das, „was Menschlichkeit ist, [...] noch nicht oder nicht mehr gesehen“ (Barth, 1992, S. 270).

21. Interessant am Kapitel XIV ist, dass Steiner darin auf bemerkenswert emanzipatorische Weise die sogenannte „Frauenfrage“ (SKA 2, S. 237) behandelt. „Was die Frau ihrer Natur nach wollen kann, das überlasse man der Frau zu beurteilen“ (ebd.).

22. Wir haben das an anderer Stelle Steiners „Idee einer interpersonalitätsbegründeten *Verstehenslehre*“ genannt. Vgl. Traub (2011), S. 847.

23. Die hier von Steiner eingeführte ‚Epoché‘ mitmenschlichen Verstehen-Wollens impliziert auch einen Ansatz für den kritischen Umgang mit tradierten Terminologien und Vorverständnissen anthropologischer, soziologischer, psychologischer, aber auch

4.3. Offenbarung: „mein Denken auslöschen – das Denken des Anderen wirklich wahrnehmen“

Die Randbemerkungen Eduard von Hartmanns zur *Philosophie der Freiheit*, insbesondere die zur Interpersonalität, haben Steiner nachhaltig beunruhigt. Im ersten Anhang zur Neuausgabe des Buches im Jahre 1918 hat er diesem Unbehagen ein eigenes Kapitel, den *Ersten Anhang*, gewidmet. Hier versucht Steiner noch einmal das Wesen seiner erfahrungs- und erlebnisorientierten Überlegungen zur mitmenschlichen Begegnung im Licht von Hartmanns Einwänden zu verdeutlichen. Dass dieser Versuch zu einem Verstehen bei seinem Opponenten hätte führen können, war zu diesem Zeitpunkt allerdings ausgeschlossen. Eduard von Hartmann war am 5. Juni 1906 verstorben. Folglich haben Steiners Überlegungen weniger persönlichen als vielmehr systematischen Charakter.

Den Anfang zu seinen Ausführungen haben wir bereits erwähnt. Er macht deutlich, wie Steiner an das Problem der Interpersonalität herangeht, nämlich empirisch.

„Was habe ich vor mir, wenn ich einer anderen Persönlichkeit gegenüberstehe? Ich sehe auf das nächste“ (SKA 2, S. 252).

Was dann im Anhang von 1918 folgt, ist eine Vertiefung und Präzisierung der Überlegungen, die Steiner bereits 1894 im Kapitel XIV (Individuum und Gattung) ausgeführt hatte. Allerdings verschärft und vertieft der Neuansatz des Begegnungsgedankens die Ich-Du-Beziehung um einiges. Die Begegnung mit dem Anderen, der, wie es 1894 hieß, als Persönlichkeit/Individualität „empfunden“ wurde, wird jetzt in eine Terminologie des Sehens übersetzt. Denn indem

„ich denkend vor der anderen Persönlichkeit stehe, kennzeichnet sich mir die Wahrnehmung gewissermaßen als seelisch durchsichtig“ (ebd.).

Das heißt, in beiden Fällen zeigt sich an der Wahrnehmung des Anderen, insofern sie geistig oder denkend, also aufmerksam und besonnen („sehend“) vollzogen wird, etwas, das über die bloß sinnliche Vorstellung oder Gestalt hinausweist. Die besonnene sinnliche Wahrnehmung des Anderen wird „gewissermaßen“ auf etwas hin „durchsichtig“, das einen nicht sinnlichen, sondern einen „seelischen“ Charakter hat. 1894 war das die durch den Anderen vermittelte „Empfindung“, nämlich, dass

„wir es mit demjenigen an einem Menschen zu tun [haben], das frei ist von typischer Denkungsart und gattungsmäßigem Wollen“ (SKA 2, S. 238).

Zwar ist Steiners Argumentation zu beiden Zeitpunkten insofern konsistent, als dass das gefühlsmäßig „Seelische“ in anthroposophischer Denke der „Empfindung“, wie es 1894 hieß, entspricht. Allerdings wird 1918 aus der Empfindung eine Nötigung, ein moralisches Gefühl, nämlich:

„im denkenden Ergreifen der Wahrnehmung [des Anderen] mir zu sagen, daß sie dasjenige gar nicht ist, als was sie den äußeren Sinnen erscheint. Die Sinneserscheinung offenbart in dem, was sie unmittelbar ist, ein anderes, was sie mittelbar ist“ (ebd., S. 260).

Im „denkenden Ergreifen“ der sinnlichen Wahrnehmung einer Person relativiert sich der unmittelbare, bloß sinnliche Eindruck und „offenbart“ etwas anderes. Die Relativierung des Anteils reiner Sinnlichkeit in der besonnenen Wahrnehmung einer Person nennt Steiner „ihr Auslöschen als bloße Sinneserscheinung“ (ebd.).

In der Auslöschung (vielleicht besser: im Rückzug) ihrer selbst offenbart die Sinnlichkeit in der Wahrnehmung einer mir entgegretenden Person etwas, das mehr ist als nur sinnlich wahrgenommene Menschengestalt, nämlich Geistig-Seelisches.²⁴ Das ist das Eine. Aber der Moment des durchsichtigen

anthroposophischer Erkenntnismodelle. Was sich schlüssig aus Steiners im Vorherigen erörtertem ‚Erlebnis- und Erfahrungsvorbehalt‘ gegenüber jedweder ‚abstrakten Humanwissenschaft‘ herleiten lässt.

24. Die 1918 formulierte appellative Zuspitzung im „denkenden Ergreifen des Anderen“, ihn über die sinnliche Wahrnehmung hinaus als ein seelisch-geistiges Wesen in Betracht zu ziehen, findet in Steiners Überlegungen zum grundsätzlichen *moralischen* Verhältnis des Menschen zur Welt im Kapitel IX der *Philosophie der Freiheit* eine bemerkenswerte Entsprechung. Dort heißt es: „Aus jedem Geschehen, das ich wahrnehme und das mich beschäftigen kann, entspringt eine sittliche Pflicht.“ Außer ihren naturgesetzlichen Begriffen sind den Dingen oder Geschehnissen, wie Steiner sich ausdrückt, „sittliche Etikette umgehängt, die für mich als moralisches Wesen eine ethische Anweisung enth[alten], wie ich mich [ihnen gegenüber] zu benehmen habe“ (SKA 2, S. 182).

Umschlags von sinnlicher Wahrnehmung in seelische Betrachtung, der sich exklusiv in der mitmenschlichen Begegnung ereignet, relativiert nicht nur die Sinnlichkeit als maßgebliche Orientierung zur angemessenen Erfassung der mir begegnenden Gestalt. Er löst vielmehr auf der Ebene der seelischen Erfassung eine weitere, zweite „Auslöschung“ ebenfalls in Form des Gefühls eines moralischen Zwangs aus. Diese zweite Stufe der Rücknahme des Ich in mitmenschlicher Begegnung soll – über Sinnliches und Seelisches hinaus – nun auch das Denken des Ich erfassen. „Ihr Sich-vor-mich-Hinstellen“ der anderen Persönlichkeit, das, was die Auslöschung der Sinnlichkeit offenbarend

„zur Erscheinung bringt, das zwingt mich als denkendes Wesen, mein Denken für die Zeit ihres Wirkens auszulöschen und an dessen Stelle *ih*r Denken zu setzen“ (ebd., S. 260).

Steiner hatte diese 1894 vollzogene Epoché ichbezogenen Denkens in der mitmenschlichen Begegnung als Aufforderung, als Appell formuliert, „auf[zu]hören, irgendwelche Begriffe aus unserem Geiste zu Hilfe zu nehmen“, und diese Zurücknahme als *conditio sine qua non* des Verstehens („wenn wir sein [des anderen Menschen] Wesen verstehen wollen“) eingeführt (SKA 2, S. 238).

Mit der „Auslöschung“ des sinnlichen Schemas und der wechselseitigen temporären „Auslöschung“ des jeweils eigenen Denkens ist das Feld bereitet, auf dem sich mitmenschliche Begegnung als ein qualitativ singuläres Erleben ereignet. Diese „Schwelle“ ist als jener Übergang zu verstehen, den Steiner schon im Blick hatte, als er 1894 im Brief an Eduard von Hartmann schrieb:

„Wo aber *Raum* und *Zeit* aufhören Bedeutung zu haben, wie in der Sphäre des Ethischen, da hört auch die Möglichkeit auf, von *Numerisch-Verschiedenem* [d.h. von getrennten Individuen] zu sprechen“ (GA 39, S. 226).

Auch 1918 heißt es zu diesem Übergang: Durch „das Sich-Auslöschen der Sinneserscheinung“ – zu ergänzen wäre das Auslöschen des eigenen Denkens, von dem im Satz zuvor die Rede war – „wird die Trennung zwischen den beiden Bewusstseinssphären tatsächlich aufgehoben“ (SKA 2, S. 252).²⁵

Interpersonalitätstheoretisch bedeutet das bisher Entwickelte: Der Andere, insofern er sich in realer Begegnung „vor mich hinstellt“, mir gegenübersteht, initiiert einen – im Unterschied zu jeder anderen Gegenstandskonfrontation – singulären Erfahrungsraum: die mitmenschliche Begegnung. Dieses Feld erschließt sich durch die zunächst gefühlhaft wahrgenommene Offenbarung eines mehr als nur Sinnlichen in der Begegnung mit dem Anderen und der Bereitschaft des Ich, „Verstehen zu wollen“. Auch diese Bereitschaft hat die Qualität eines Gefühls oder seelischen Erlebens, nämlich die der „Nötigung“ zur Rücknahme oder genauer der Zurückhaltung spontaner Deutung und Beurteilung der Situation. Erst mit der Offenheit dieses Erfahrungsraumes sind die Bedingungen gegeben, die Verstehen als interpersonale Erfahrung und im Folgenden verständnisbasierte Interaktion als gemeinsames oder wechselseitiges Handeln als freie Individuen ermöglicht.

Unabhängig von der Frage, ob die Erkenntnis dieser Pflicht einem ethischen Konventionalismus oder moralischen Intuitionismus entspringt, das heißt traditionell oder frei vollzogen wird, scheint sinnliche Wahrnehmung für Steiner grundsätzlich für die an ihr hervorzubringenden Naturbegriffe und sittlichen Ideen gleichermaßen offen zu sein. Interpersonalitätstheoretisch bedeutet das, der menschlichen Gestalt ist als solcher ebenfalls „eine sittliche Etikette“ mit appellativ-ethischem Charakter „umgehängt“. Das zu erkennen und anzuerkennen ist Aufgabe der menschlichen Begegnung. Fichte hatte diesen „gestalttheoretischen“ wie moralischen Sachverhalt kurz und theologisch erhöht in den Satz gefasst: „Menschengestalt ist dem Menschen notwendig heilig“ (SW III, S. 85).

25. 1923 erschien *Kultur und Ethik*, das philosophische Hauptwerk Albert Schweitzers. Darin entwickelt der spätere Friedensnobelpreisträger im zentralen Kapitel XXI „Die Ethik der Ehrfurcht vor dem Leben“ die Idee einer „Resignationsethik“ (ebd., S. 244–246). Deren zentrale Begriffe sind im Hinblick auf das Individuum „innerliche Freiheit“, „Freisein von der Welt“, „Wahrhaftigkeit gegenüber mir selbst“ und im Hinblick auf den Anderen: das „nicht Richten anderer“, das Aussetzen eines Urteils ihm gegenüber, „Hingabe an ein anderes Leben“ und „Ineinandergreifen von Selbstbehauptung und Hingabe an ein anderes Dasein“ (ebd.). Auch für Schweitzer geht es in seinem Prinzip der „Ehrfurcht vor dem Leben“ zentral und in erster Linie um die individuelle Erlebens-Dimension des Zusammenhangs alles Lebendigen. Offenbar war es wissenschaftsgeschichtlich – womöglich auch durch die Kriegserfahrung verstärkt – an der Zeit, sich von spekulativen Weltbildern und Ideologien abzuwenden und sich dem existenziellen Dasein des Menschen zuzuwenden. Was bei Stirner und Nietzsche zur Mitte und im Ausgang des 19. Jahrhunderts noch philosophisch und literarisch als Individualismus erörtert wurde, konzentriert sich im Übergang und zu Beginn des 20. Jahrhunderts bei Steiner und Schweitzer auf die Gestaltung eines verantwortlichen individuellen Lebensentwurfs unter dem Prinzip der ‚Jemeinigkeit‘ (vgl. Heidegger, 1927, S. 114–117).

4.4 Das gemeinsame Erleben des anderen Bewusstseinsinhalts

Nach der Eröffnung des Feldes oder Raumes interpersonaler Begegnung geht es Steiner im Folgenden um die Beschreibung des Inhalts des Begegnungsaktes freier Individuen, das heißt um das Erleben und das Erfahren des Bewusstseinsinhalts des Anderen.

1894 hatte Steiner das Erlebnis einer mitmenschlichen Begegnung näherhin eine *Mitteilung* des Anderen über seine „Art die Welt anzuschauen“ bzw. über „den Inhalt [seines] Wollens“ (SKA 2, S. 238) genannt. Dabei setzte das Verstehen dieser Mitteilung die „Herübernahme der Begriffe, nach denen sie [die freie Individualität] sich ja selbst bestimmt“ sowie die Zurückhaltung eigener Begriffe und Urteile über das Mitgeteilte voraus. Dieses Ereignis erklärt der erste Anhang zur Neuauflage der *Philosophie der Freiheit* als „Auslöschung meines Denkens für die Zeit“ der Mitteilung. Die Analyse dieser Situation zwischenmenschlicher Begegnung wird im Jahre 1918 durch zwei weitergehende Merkmale vertieft und intensiviert. Die Übernahme der Mitteilung des Anderen in den durch Auslöschung der Begriffe des eigenen Denkens geschaffenen Freiraum (die Leere) des Ich-Bewusstseins macht es möglich, das Denken der ‚anderen Persönlichkeit‘ „als Erlebnis wie mein eigenes“ zu erfahren und an die Stelle des eigenen *ihr* Denken zu setzen (SKA 2, S. 252). Das Resultat der Übernahme der Mitteilungsinhalte in das je andere Bewusstsein bedeutet die Aufhebung ihrer Trennung als atomisierte und gegen einander abgeschlossene Individuen: die Lösung des Hartmann’schen Atomismus- oder Solipsismus-Problems. Die „Trennung zwischen den beiden Bewusstseinsphären [ist damit] tatsächlich aufgehoben“ (ebd.). Tritt der Mitteilungsinhalt des Anderen in dieser Weise an die Stelle eigener Bewusstseinsinhalte, dann konstituiert sich der Andere (wechselweise) im Bewusstsein seines Gegenübers, und zwar nicht als Wahrnehmungsbild, sondern als reale Erfahrung, als wirkliches Erleben seines individuellen Geistes, als Person.

Dieses Erlebnis vergleicht Steiner mit dem Wechsel zwischen Wach- und Traumbewusstsein, die beide als reale Erlebnisse innerhalb eines Bewusstseinsraums erfahren werden. Es ist fraglich, ob diese Analogie den Sachverhalt trifft, weckt der Vergleich des Bewusstseinsinhalts des Anderen mit einem Traumbewusstsein doch Assoziationen zum Irrealen, was ja gerade nicht beabsichtigt sein kann. Das aber, was an dieser Analogie zum Verständnis hilft, ist der Umstand, dass es sich um zwei als real erlebte Zustände eines Bewusstseins handelt, bei dem im Falle des Traumerlebens das „Tagesbewusstsein ausgeschaltet“ ist. Damit wird im Rückschluss auf den Sachverhalt des „Auslöschens des eigenen Denkens“ und der „Übernahme des Denkens des Anderen“ in das eigene Bewusstsein dem Erleben des Bewusstseinsinhalts des Anderen dieselbe Intensität zugeschrieben wie den analogen Traumgestalten bei ‚ausgeschaltetem‘ Tagesbewusstsein. Nur, dass

„im Wahrnehmen der anderen Person [...] an die Stelle der Auslöschung des eigenen Bewusstseinsinhaltes nicht Bewußtlosigkeit tritt wie im Schläfe, sondern der andere Bewußtseinsinhalt“ (SKA 2, S. 253).²⁶

Dass dieser bewusstseinsimmanente Wechsel zwischen dem Auslöschen des eigenen, der Übernahme des anderen und dem „Wiederaufleuchten“ des eigenen Denkens in der Regel vom jeweiligen Bewusstsein nicht bemerkt wird, das liegt Steiner zufolge daran, dass diese Zustände

„zu schnell aufeinander folgen, um für gewöhnlich bemerkt zu werden“ (ebd.).²⁷

Die inhaltliche Argumentation zum Thema Interpersonalität ist damit an dieser Stelle der *Philosophie der Freiheit* abgeschlossen. Allerdings kommt Steiner auf sie im Folgenden, in der Auseinandersetzung mit von Hartmanns Kritik, wie er sie „in der *Zeitschrift für Philosophie und philosophische Kritik*; 108. Bd., S. 55ff.“ (1896?) vorgebracht hat, noch einmal zurück (SKA 2, S. 255f.). Darüber hinaus vertieft Steiner im dritten

26. Dass Steiner 1918 mit dem Unterschied von Traum- und Wachbewusstsein zur Erklärung des Wechsels zwischen Ich-Gedanken und Du-Gedanken arbeitet, mag seinen Grund darin haben, dass er sich etwa in der 1909 verfassten *Geheimwissenschaft* intensiv mit den Zuständen des Traum- und Wacherlebens beschäftigt hat. Vgl. das Kapitel „Schlaf und Tod“ in: Steiner GA 13, S. 80–136.

27. Neben dem insgesamt etwas problematischen Vergleich interpersonaler Begegnung mit dem Wechsel zwischen Wach- und Traumbewusstsein lassen wir hier die Frage ungeprüft, ob nicht insbesondere in der letzten Behauptung des schnellen und vor allem *unbemerkt* Wechsels der Bewusstseinszustände nicht ein Widerspruch zur bisherigen Argumentation bei Steiner vorliegt. Denn diese hatte sowohl ein *Bemerken* der originellen Individualität des Anderen als auch die Zurückhaltung und Auslöschung des eigenen Denkens für *bewusste Akte* erklärt oder zumindest den Eindruck erweckt, als handelte es sich dabei um bewusste und kontrollierte – und damit ethisch relevante – *Freiheitsakte* und nicht um Hartmann’sche Prozesse des Unbewussten.

Teil der *Philosophie der Freiheit*, im Kapitel „Letzte Fragen“, den übersinnlichen Zusammenhang, der die Interaktion und Kommunikation freier Geister vermittelt. Dabei handelt es sich um das Thema, das wir an anderer Stelle unter dem Stichwort „Synthesis der Geisterwelt“ abgehandelt haben (vgl. Traub, 2011, S. 868–875).

4.5 Steiners Bruch mit Eduard von Hartmann – Erleben versus Spekulation²⁸

In dem von Steiner zitierten Aufsatz Eduard von Hartmanns konstruiert dieser eine Situation um zwei Personen in einem Raum. Für Hartmann steht dabei die Frage nach dem Verhältnis zwischen der angenommenen Wirklichkeit und den Vorstellungsbildern, die die Personen jeweils über diese Situation haben, das heißt die erkenntnistheoretische Frage nach den Modellen realistischer und idealistischer Wirklichkeitsauffassung im Vordergrund.

„Wenn zwei Personen allein in einem Zimmer zusammen sind, *wieviele Exemplare dieser Personen sind vorhanden?* Wer antwortet: zwei, ist naiver Realist; wer antwortet: vier (nämlich in jedem der beiden Bewußtseine ein Ich und ein anderer), der ist transzendentaler Idealist; wer aber antwortet: sechs (nämlich zwei Personen als Dinge an sich und vier Vorstellungsobjekte von Personen in den zwei Bewußtseinen), der ist transzendentaler Realist. Wer den erkenntnistheoretischen Monismus als einen von diesen drei Standpunkten verschiedenen erweisen wollte, der müsste auf [diese Frage] [...] eine andere Antwort geben; ich wüßte aber nicht wie diese lauten könnte.“²⁹

Steiner lässt sich auf diese Problemstellung in zweifacher Weise ein. Zum einen erläutert er sein Interpersonalitätsmodell noch einmal im Licht von Hartmanns erkenntnistheoretischen Alternativen. Zum Zweiten bringt er seine Enttäuschung über Hartmanns grundlegendes Missverständnis gegenüber seinem eigenen erlebens- resp. erfahrungsorientierten Ansatz, wie er ihn in der *Philosophie der Freiheit* entwickelt hatte, zum Ausdruck. Es ist offenbar nicht spurlos an Steiner vorübergegangen, dass der von ihm einstmals so „hochgeschätzte Doktor“ und verehrte Lehrer (GA 39, S. 148f.), dem er 1882 die Veröffentlichung seiner Dissertation „In warmer Verehrung“ zugeeignet hatte (SKA 2, S. 7), ihn so gründlich hat missverstehen können und seine Kritik in Anspielung auf Steiners Monismus auch noch öffentlich gemacht hatte.

Die sachbezogene Erörterung der erkenntnistheoretischen Vorgabe Hartmanns zum Thema der Interpersonalität unterstreicht noch einmal die im Vorherigen behandelte erlebnisorientierte Begegnungserfahrung, auf die es Steiner hier ankommt. Zunächst bestätigt er seinen grundsätzlich realistischen Ansatz mit der Behauptung: Es sind (wenn zwei Personen in einem Zimmer sind) zwei Personen im Zimmer. Das ist tautologisch. Allerdings haben diese beiden Personen, so wird zusätzlich angenommen, auch je für sich Vorstellungsbilder in ihrem Bewusstsein, sowohl von sich selbst (Selbstbild) als auch von der Gestalt des Anderen. Das wäre Hartmanns Standpunkt des ‚transzendentalen Realismus‘. Die Vorstellungsbilder – und das ist nun der bemerkenswerte Fortschritt in Steiners Interpersonalitätsdenken – sind allerdings nur „unwirkliche Wahrnehmungsbilder“ (SKA 2, S. 255). Unwirklich sind sie deshalb – das folgt aus Steiners Erkenntnis- und Wahrheitstheorie –, weil ihnen (noch) das Moment ihrer empirisch ermittelten Begrifflichkeit oder Idealität fehlt, mit dem sie erst gemeinsam *wirkliche* Vorstellung genannt werden können. Als Weiterführung des Interpersonalitätsgedankens folgt deswegen auf die Stufe der *bildhaften* Repräsentation des Anderen die Stufe der *denkerischen* Erfassung der vier Wahrnehmungsbilder durch beide Personen, und erst aus dieser entwickelt sich das Verhältnis der *wirklichen* Beziehung der Personen zueinander. In

„der Denktätigkeit der zwei Personen [spielt sich] die Ergreifung [...] [ihrer] Wirklichkeit“ ab (ebd.).

28. Das Verhältnis zwischen E. v. Hartmann und R. Steiner wartet in der Steiner-Forschung auf seine vertiefte und systematische Bearbeitung. Zum überaus starken Einfluss Hartmanns, etwa auf Steiners Erkenntnistheorie und Moralphilosophie, auf Steiners Auseinandersetzung mit dem Thema Traum und Unterbewusstsein, vgl. die thematisch einschlägigen Passagen in: H. Traub (2011). Auf die Vielschichtigkeit und Ambivalenz der persönlichen und inhaltlichen Beziehung zwischen den beiden Denkern hat zuletzt Eckart Förster in seiner „Einleitung“ zu SKA 2, S. LXII–LXVII hingewiesen. Vgl. zum Verhältnis Steiner–Hartmann auch: Thomas Kracht: „Philosophieren der Freiheit“, in: Karl-Martin Dietz (Hrsg.): *Rudolf Steiners Philosophie der Freiheit. Eine Menschenkunde des höheren Selbst*. Stuttgart 1994, S. 192f. Die folgenden Überlegungen beleuchten einen spezifischen, gleichwohl fundamentalen Dissens in der Diskussion zwischen Steiner und Hartmann.

29. E. v. Hartmann, zitiert nach R. Steiner SKA 2, S. 254f.

Das heißt, nach Steiner ist die Wirklichkeit personaler Identität im sozialen Kontext nicht durch die wahrgenommene Anwesenheit der Personen sowie der daraus gebildeten Vorstellungen gegeben, sondern die Wirklichkeit personaler Identität wird im Prozess geistiger Auseinandersetzung mit einem jeweiligen personalen Gegenüber, mit einem Du, *hervorgebracht*.³⁰ Diese Auseinandersetzung erfolgt nach dem im Vorherigen dargestellten Schema, insbesondere auf der dritten Stufe, nämlich durch das „Auflebenlassen“ der Mitteilungen des Anderen im jeweils eigenen Bewusstsein.

So weit war der Gedanke im Vorherigen schon entwickelt. Demzufolge hätte nun das Auslöschungsmotiv des eigenen Denkens zur Geltung kommen müssen. Dieses Moment wird von Steiner an dieser Stelle des ersten Anhangs jedoch übersprungen und stattdessen das dialogische Moment des „Auflebens“ beider „Bewusstseinssphären“ im jeweiligen Bewusstsein der beiden Personen genauer erörtert. Was in etwa dem „schnellen Wechsel“ zwischen eigenem Denken und den aufgenommenen Gedanken des Anderen entspricht, von dem im Vorherigen die Rede war. Im wechselseitigen, lebendigen Austausch der Selbst- und Fremdkonzepte, das heißt in „den Augenblicken dieses Auflebens“, sind die Personen – was als vierte Stufe gewertet werden könnte – nicht mehr „in ihrem Bewußtsein beschlossen“, sondern „greifen“ in das Bewusstsein des Anderen „über“ (ebd.). Im Wechsel der Reflexion oder im Rückgang auf das eigene Vorstellungsbild bleibt die Denkerfahrung der Präsenz des Anderen im jeweils eigenen Bewusstsein erhalten, mit dem Ergebnis (der fünften Stufe), dass „das Bewußtsein einer jeden der Personen im denkenden Erleben sich und den anderen ergreift“ (ebd.) – oder begreift und ggf. versteht, wie es vordem hieß.

Dass Steiner die erkenntnistheoretischen und begriffslogischen Modell-Spielchen seines verehrten Lehrers Eduard von Hartmann gegenüber seinem eigenen Rekonstruktionsversuch einer lebendigen Ich-Du-Erfahrung nicht goutieren konnte, leuchtet ein. Entsprechend lautet das Resümee zu Hartmanns Gedankenspielen:

„Der transzendente Realist [E. v. Hartmann] lässt sich auf den wahren Sachverhalt im Erkenntnisvorgang gar nicht ein; er schließt sich von diesem durch ein Gedankengespinnst ab und verstrickt sich in diesem“ (SKA 2, S. 255).

Alles, worauf es Steiner bei seiner erlebnis- und erfahrungsorientierten Analyse (auch) der interpersonalen Begegnung ankam, so schien es ihm, „wurde durch Eduard von Hartmann verkannt“ (ebd.).

Diesen Eindruck des grundsätzlichen Missverstehens Hartmanns findet Steiner auch später noch einmal in Hartmanns Brief vom 13. Juni 1897 bestätigt, auf den sich Steiner zum Schluss seines *Ersten Anhangs* aus dem Jahre 1918 kurz bezieht. Denn auch in diesem Brief geht es von Hartmann allein um schematische Zuordnungen von Thesen zu erkenntnistheoretischen Modellen im Spannungsfeld von Idealismus und Realismus einerseits und Subjektivität und Objektivität andererseits. Darauf gehen wir hier zum Schluss kurz ein.

Von Hartmann behauptet in diesem Brief, es sei unmöglich, dass der Inhalt moralischer Intuitionen einzelner Individuen zugleich „numerisch identisch“ sein könne mit der Objektivität einer transsubjektiven Idee. Das

„subjektiv-ideale Sein als Bewusstseinsinhalt und das bewußteintranszendente Sein sind an einem und demselben grammatischen Subjekt zu derselben Zeit einander ausschließende Prädikate. Wer den Satz in dieser Form nicht gelten läßt, den muß ich, *soweit* er ihn nicht gelten läßt, unter den Standpunkt des naiven Realismus subsumieren“ (GA 39, S. 358).

Auf das nicht wirklich starke Gegenargument Hartmanns im Hinblick auf das von Steiner vermeintlich ungelöste Vermittlungsproblem von Universalismus und Partikularismus geht Steiner an dieser Stelle nicht ein. Er entgegnet vielmehr, er wisse,

„daß der transzendente Realist [seinen – Steiners – Standpunkt] als einen Rückfall in den naiven Realismus bezeichnet“.

30. Ob dieser Gedanke als Vorgriff auf G. H. Meads symbolisch-interaktionistische Theorie der Identitätsbildung verstanden werden kann, soll hier nur angefragt, nicht aber weiter erörtert werden. Vgl. G. H. Mead (1968), S. 207ff.

Doch habe er in der Philosophie der Freiheit

„darauf hingewiesen, daß der naive Realismus für das *erlebte Denken* seine Berechtigung behält“ (SKA 2, S. 255, Hervh. H.T.).

Damit betont Steiner noch einmal sein Interesse an einer lebensweltlich realen, erfahrungsorientierten Erörterung des Themas. Wie er das Zusammengehen von subjektiver Intuition und objektiver Ideen-Realität unter dem Gesichtspunkt interpersonalen Beziehungen denkt, das hatte er insbesondere im Schlusskapitel der *Philosophie der Freiheit*: „Die letzten Fragen – Die Konsequenzen des Monismus“ näher erläutert. Und in dieser Erklärung wird auch Hartmanns Problem der vermeintlichen Unmöglichkeit eines Zusammenstimmkönnens von subjektiver Intuition und objektivem Ideen-Inhalt „in demselben numerischen Subjekt“ gelöst, allerdings nicht formal-, sondern transzendental-logisch, oder, Steiner würde wohl die Formulierung ‚real-geistig‘ präferieren. Die These lautet: Der

„Begriffsinhalt der Welt [ist] für alle menschlichen Individuen derselbe.³¹ [...] Nach monistischen Prinzipien betrachtet ein menschliches Individuum ein anderes als seinesgleichen, weil es derselbe Weltinhalt ist, der sich in ihm auslebt. [...] Die einige Ideenwelt lebt sich in ihnen als in einer Vielheit von Individuen aus. [...] Der ideelle Inhalt eines anderen Menschen ist [demnach] auch der meinige, und ich sehe ihn nur so lange als einen anderen an, als ich *wahrnehme*, nicht mehr aber, sobald ich *denke*. Jeder Mensch umspannt mit seinem Denken nur einen Teil der gesamten Ideenwelt, und insofern unterscheiden sich die Individuen auch durch den tatsächlichen Inhalt ihres Denkens. Aber diese Inhalte sind in einem in sich geschlossenen Ganzen, das die Denkinhalte aller Menschen umfasst“ (SKA 2, S. 246; Hervh. H.T.).

Was wie eine abgehobene metaphysische Spekulation über die apriorischen Bedingungen der Möglichkeit zwischenmenschlicher Interaktion und Kommunikation klingt, ist von Steiner jedoch als real zu stiftender empirischer Erfahrungsraum menschlicher Begegnung gedacht, als „diesseitiger Grund“ gelingender Kommunikation und Interaktion zwischen freien Geistern, als das „gemeinsame Urwesen, das alle Menschen durchdringt“ (ebd., S. 246) und das sich gelingender menschlicher Begegnung jederzeit erschließen kann.

5. Zusammenfassung und Ausblick

Steiners *Philosophie der Freiheit* behandelt das Thema Interpersonalität nicht ausdrücklich. Für Kritiker der Anthroposophie ist es überhaupt fraglich, ob der Dimension des Zwischenmenschlichen unter dem Primat der Selbstvervollkommnung des Individuums eine bedeutsame Rolle in der Philosophie und Anthroposophie Rudolf Steiners zugewiesen werden kann. Wir haben dagegen gezeigt, dass sich Steiner schon 1894 an mehreren Stellen in der ersten Auflage der *Philosophie der Freiheit* mit dem Problem der Harmonisierung individueller Freiheitsentwürfe auseinandergesetzt hat. Die Erörterung dieses Problems ergibt sich nämlich notwendigerweise aus der Spannung zwischen dem moralphilosophischen Ansatz von Steiners ethischem Individualismus, der tendenziell pluralistisch ist, und dem erkenntnistheoretischen Monismus, der seiner Philosophie insgesamt zugrunde liegt. Das, so scheint es, war Steiner klar, weswegen er dann auch die erwähnten einschlägigen Überlegungen zum Problem der Interpersonalität angestellt hat. Schon die vereinzelt Überlegungen aus dem Jahre 1894 lassen als Aspekte einer unterstellten, wenn auch noch nicht klar strukturierten Idee Grundzüge einer bemerkenswerten Konzeption interpersonalen Handelns erkennen. Steiners Aufmerksamkeit auf dieses Thema wurde dann noch einmal durch Eduard von Hartmanns Solipsismusvorwurf besonders geschärft. Mit dem Ergebnis, dass er sich im ersten Anhang zur zweiten Auflage der *Philosophie der Freiheit* 1918 erneut und explizit mit dieser Fragestellung befasst. Isoliert aus ihren jeweiligen Kontexten und auf einen systematischen Begriff der Interpersonalität ausgerichtet, lässt sich anhand von Steiners Einzelüberlegungen ein moralphilosophisch relevantes Stufenmodell zwischenmenschlicher Begegnung in sechs Schritten rekonstruieren.

31. Unter Hinweis auf Sätze formalisierter Wissenschaften, wie der Logik etwa, ist die These evident. Dass Steiner diese Kongruenz auch für die Grundlagen des moralischen und ästhetischen Denkens unterstellt, kennzeichnet sein Philosophieren als Ideen-Realismus. Philosophiegeschichtlich reicht dieser Ansatz über den Real-Idealismus Schellings und Fichtes bis zur Ideenlehre Platons zurück. Wobei sich Steiner – ganz im Sinne von Fichtes Methode des ‚genetischen Philosophierens‘ – stets kritisch gegenüber einem ‚An-sich-Realismus der Ideen‘ positioniert hat.

1. Die erste Stufe markiert die *menschliche Begegnung* in fundamentaler Differenz zu einer sachorientierten Beziehung. Während das forschende Ich die begrifflichen und gesetzlichen Strukturen in der Gegenstandserkenntnis aktiv entdecken und hervorbringen muss, bringt in der menschlichen Begegnung der Andere seine geistige und voluntative Verfasstheit selber hervor, dabei wird dem Ich eine eher passive Rolle zugeschrieben. In der menschlichen Begegnung kommt es Steiner vor allem auf die Erlebnisqualität der empirischen Erfahrung einander Begegnender und weniger auf die theoretische Analyse dieses Sachverhalts an.
2. Die zweite Stufe – *Auslöschung der Sinnlichkeit* – hebt das Geistige einer menschlichen Begegnung gegenüber einem rein physischen Zusammentreffen von Personen als bewegte Konfigurationen im Raum hervor. Als Fortführung dieses Gedankens der „Auslöschung der Sinnlichkeit“ im Kontext interpersonaler Beziehungen kann man die, wenn auch in einem anderen Kontext angestellten Überlegungen aus der *Geheimwissenschaft* verstehen. Und zwar in einem zweifachen Sinne. Denn zum einen wird dort das Moment der „Erhöhung“ des Ich in der Transzendierung der Sinnlichkeit und zum anderen die damit verbundene Idee eines „geistigen Genusses“ erörtert (GA 13, S. 103). Die „Sinnenwelt“, heißt es dort, „ist eine Offenbarung des hinter ihr verborgenen Geistigen. Das Ich könnte den Geist niemals in der Form genießen, in der er sich nur durch leibliche Sinne offenbaren kann, wenn es diese [übersinnlichen] Sinne nicht benutzen wollte zum Genuß des Geistigen im Sinnlichen“ (ebd.). Als Beispiel dieser genussvollen geistigen „Erhöhung“ des Ich durch die Erkenntnis des Geistigen in der Sinnenwelt führt Steiner an dieser Stelle die Ich-Du-Beziehung als Liebesbeziehung an. „Wer einen Menschen lieb hat, wird doch nicht allein zu dem an ihm hingezogen, was durch die physischen Organe empfunden werden kann [...]. Gerade das aber [das der Wahrnehmung Entzogene] wird dann [durch die Auslöschung der Sinnlichkeit] sichtbar an dem geliebten Menschen, zu dessen [übersinnlicher] Wahrnehmung die physischen Organe nur das Mittel waren“ (ebd., S. 104). Das heißt, die in der *Philosophie der Freiheit* entwickelte interpersonale Idee der „Auslöschung der Sinnlichkeit“ in der menschlichen Begegnung eröffnet im positiven Sinne auch die Sphäre „geistiger Genüsse“ und ermöglicht zugleich eine wechselseitig zu denkende „Erhöhung“ der jeweiligen Ich-Erfahrung.
3. Ist dieser Schritt wechselseitig vollzogen und haben sich die Individuen als freie geistige Wesen erkannt, ist damit die Voraussetzung für die dritte Stufe – *Mitteilung und Teilhabe* – geschaffen.
4. Eine erfolgreiche Mitteilung und Teilhabe in und an einer menschlichen Begegnung erfordert als vierte Stufe das *Verstehen-Wollen*, das Steiner als Bereitschaft bestimmt, die Mitteilung des Anderen durch das Ich als sein eigenes Denken anzunehmen oder zumindest temporär als solches zu übernehmen.
5. Was als fünfte Stufe die zeitweilige *Auslöschung des eigenen Denkens*, das heißt die Übernahme der Mitteilung des Anderen ohne ‚Vermischung mit eigenem Begriffsinhalt‘ erfordert.
6. Die Pluralität und Diversität solcher jederzeit möglichen menschlichen Individualbegegnungen wird in einer sechsten Stufe – mit Blick auf die Voraussetzung des erkenntnistheoretischen Monismus – dahingehend harmonisiert, dass sich die unterschiedlichen Individualideen bei hinreichender Klärung *denkend* auf einen gemeinsamen ideellen Grund zurückführen lassen müß[t]en. Woraus sich dann sowohl Widerspruchsfreiheit in der Argumentation als auch die Möglichkeit zu konsensuellem Handeln ergäbe. Auch für die Stufen vier, fünf und sechs kann man ergänzend die Aspekte des „geistigen Genusses“ sowie die „Erhöhung“ des Ich hinzunehmen, von denen bereits unter Punkt zwei „Auslöschung der Sinnlichkeit“ die Rede war.

Die hier bei Steiner merklichen Anklänge klassischer Lösungen für die Frage nach der intellektuellen oder ethischen Harmonisierung einer Pluralität individualisierter Geister, etwa die Idee einer ‚prästabilisierten Harmonie‘, die einer ‚Synthesis der Geisterwelt‘ oder die eines ‚Apriori der Kommunikationsgemeinschaft‘, dürfen den markanten Unterschied zu Steiners erfahrungsorientiertem Ansatz nicht überdecken. Denn dieser gelangt nicht deduktiv über die theoretische Voraussetzung eines solchen Prinzips, sondern induktiv durch dessen je aktuelle interpersonale Erzeugung zur Verwirklichung einer menschlichen Begegnung.

Allerdings muss man in systematischer Hinsicht auf eine Leerstelle in Steiners Modell der Interpersonalität hinweisen, die in dessen Interpretation durch Herbert Witzenmann im Ansatz, nicht aber systematisch behoben wurde. In seinem Aufsatz „Das Erwachen am anderen Menschen“ (einem Steiner-Zitat) erörtert Witzenmann Auszüge aus Steiners *Dornacher Vorträgen* (Steiner 1965), die den Aspekt des Anderen für die geistig-seelische Entwicklung des Ich überhaupt und für die Kommunikation und Interaktion insbesondere der Anthroposophen untereinander hervorheben (Witzenmann, 1985a, S. 38–54). In gedrängter Kürze spricht Steiner in dem von Witzenmann zitierten Text die relevanten Elemente seiner Idee der Interpersonalität, wie wir sie aus der *Philosophie der Freiheit* kennen, an. Außer „dem Bedürfnis nach Erinnerung an die übersinnliche Heimat“, heißt es im Dornacher-Vortrag, besteht

„das andere Bedürfnis, sich erwecken zu lassen zum Geistig-Seelischen durch den anderen Menschen. Und der Gefühlsimpuls [!], der da wirksam sein kann, der ist der des neuen Idealismus. Wenn das Ideal aufhört, ein bloßes abstraktes zu sein, wenn es lebendig verwurzelt sein wird wiederum mit dem menschlich Seelisch-Geistigen, dann wird es eben die Form annehmen: *Ich will erwachen am anderen Menschen*“.

Und Steiner präzisiert:

„das ist es, das als besonderes Gemeinschaftsleben in der Anthroposophischen Gesellschaft gepflegt werden kann, das sich da auf die natürlichste Weise einstellt“ (Steiner, nach Witzenmann 1985a, S. 39).

Was Steiner hier in seinem Vortrag erklärt, sind in groben Zügen die Überlegungen zur Interpersonalität, die wir bereits im Kontext der *Philosophie der Freiheit* erörtert haben. Bemerkenswert ist noch einmal die betonte impulshafte Gefühlsdimension in der menschlichen Begegnung. Darüber hinaus ist die Spezifikation dieser Situation als „neuer Idealismus“ ein deutlicher Hinweis auf Steiners Bekenntnis zu dieser Tradition der klassischen deutschen Philosophie, wobei er daran als (vermeintliche) Weiterentwicklung dessen empirisch-persönliche, man könnte auch sagen existenzialistisch-pragmatische oder ethische Dimension des ‚gemeinsamen Wachsens aneinander‘ betont. Herbert Witzenmann erläutert dieses Steiner-Zitat und dessen Sinn – esoterisch etwas umschweifig – schließlich aber mit klarem Bezug auf Steiners *Philosophie der Freiheit*, wenn er resümiert: Den

„Urquell einer modernen geistgemäßen Gemeinschafts- und Gesellschaftsbildung [könne man] durch die seelischen Beobachtungen im Sinne der ‚Philosophie der Freiheit‘“ erblicken (ebd., S. 51).

Damit unterstreicht auch Witzenmann die grundlegende Bedeutung von Steiners *Philosophie der Freiheit* auch für die Antwort auf die Frage nach dessen Ideen zur Interpersonalität. Witzenmann erläutert dann näher den Zusammenhang zwischen der menschlichen Begegnung – dem ‚Erwachen am anderen Menschen‘ – und der Vermittlung der einander Begegnenden durch die Teilhabe an der gemeinsamen übersinnlichen Ideenwelt. In dieser Begegnung, so heißt es, ereigne sich ein Zweifaches – nämlich eine „Gemeinschaftsbildung von oben“, das heißt das deszendierende „Anwesendwerden höherer Geisteswesenheiten“ (Steiners Christus-Jesus-Motiv, vgl. GA 13, S. 294) und eine dieser entgegenkommende, aszendierende „Gemeinschaftsbildung von unten“. Letztere sei die Initiierung und der Ausbau des interpersonalen „Erwachens am anderen Menschen“, das heißt die Stiftung einer (anthroposophischen?) „Erkenntnisgemeinschaft“ (Witzenmann, 1985a, S. 52). Das „Erwachen am anderen Menschen“ nennt Witzenmann den „kleinen Wesenstausch“. Die Vermittlung zwischen den „Erkenntnisgemeinschaften“ und den „höheren Geisteswesenheiten“ sei dagegen der den kleinen „überleuchtende [...] große Wesenstausch“ (ebd.). Man kann diese Konstruktion einer horizontalen, gleichwohl aszendierenden ‚kleinen Vergemeinschaftung‘ und die vertikale, gleichwohl deszendierende ‚große Vergemeinschaftung‘ noch sehr deutlich als eine terminologische Variation auf die Themen zur Interpersonalität und Vermittlung von Individualismus und Universalismus aus Steiners *Philosophie der Freiheit* lesen und verstehen. Was in dieser Konstruktion allerdings fehlt, und das erklärt sich auch aus der Grundlage, von der aus sie entwickelt wird, ist – um es in Witzenmanns anthroposophischer Sprache zu sagen – die nähere Bestimmung der ‚Geisteswesenheit‘, die sich aus der Vergemeinschaftung im ‚Erwachen am anderen Menschen‘ herausbildet. Witzenmanns Idee des Erwachens der „Ichwesenheiten“ im ‚kleinen Wesenstausch‘ und der ‚Durchdringung‘ von individuellem und universellem Ich im ‚großen Wesenstausch‘ (ebd.) bleibt gedanklich in Form der Ichhaftigkeit befangen und liefert damit eigentlich keinen qualitativen geistigen Zugewinn aus der menschlichen Begegnung. Ich und Du bleiben, transzendental betrachtet, Iche,

auch wenn ihr jeweils gedanklicher Inhalt mit dem des Anderen in der gemeinsam geteilten Ideenwelt übereinkommen kann.

„Ich bin ein Ich nur für mich; für jeden anderen bin ich ein Du; und jeder andere ist für mich ein Du‘. Diese Tatsache ist der äußere Ausdruck einer tief bedeutsamen Wahrheit“,

heißt es in Steiners *Geheimwissenschaft im Umriß* (GA 13, S. 66), und damit bestätigt er den Eindruck, dass die menschliche Begegnung als solche und für sich keinen geistigen Zugewinn aus ihrer Konstituierung erfährt. Höher entwickeln sich in der Begegnung allein die aneinander „erwachenden“ Iche.

Für Witzenmann ist das allerdings nicht das letzte Wort in dieser Sache. Denn in seinem Aufsatz „Die Schülerschaft im Zeichen des Rosenkreuzes“ (Witzenmann, 1985b, S. 141–151) kommt die ‚geistige Wesenheit‘ zur Sprache, die aus der Vermittlung von Individuen in einer menschlichen Begegnung hervorgeht. Das Bemerkenswerte an diesem Gedanken ist – und das knüpft an Steiners These vom „neuen Idealismus“ an –, dass es sich dabei um eine zentrale Kategorie des Denkens von J. G. Fichte handelt, eine Kategorie, die dieser in einer der Steiner womöglich bekannten Wissenschaftslehren entfaltet hat. Es geht um das *Wir*, und zwar um das *Wir* nicht in seiner grammatikalischen oder linguistischen, sondern in seiner philosophischen, interpersonell-konstitutiven und qualitativen Bedeutung. Fichte verwendet das *Wir*, so Urs Richli in „Das *Wir* in der späten Wissenschaftslehre“, zur Bezeichnung eines transindividuellen Subjekts, das durch „gemeinschaftliches Einsehen, zu einer Einheit der Einsicht verschmolzen“ ist. Grundlegend für das ‚zur Einheit des Einsehens Verschmelzens‘ ist eine „intersubjektive Evidenzerfahrung“, die bei Fichte insbesondere in und durch gemeinschaftliche Denk-Akte vollzogen wird (Richli, 1997, S. 360).³² Die Nähe dieses Gedankens zu der von Steiner 1894 konzipierten Idee einer interpersonalen Beziehung durch wechselseitige Übernahme individueller Gedanken mit dem Ergebnis der vollkommenen Kongruenz beider Bewusstseinswelten ist schon bemerkenswert. Nur, dass in Steiners *Philosophie der Freiheit* die durch diese Erfahrung hervorgebrachte Bewusstseinsform des *Wir* nicht systematisch reflektiert oder erörtert wird. Das ist in Witzenmanns o.g. Aufsatz anders. Zwar wird auch hier erneut die geistige Elementarerfahrung des „Erwachens am anderen Menschen“ thematisiert (Witzenmann, 1985b, S. 144f.). Allerdings nun mit der Fortführung des Gedankens in Richtung auf das durch die Ich-Du-Beziehung gestiftete „Erleben des *Wir*“. Dass es sich bei dieser Erfahrung um eine durch die Beziehung hervorgebrachte neue Dimension des Gemeinschaftserlebens handelt, daran besteht für Witzenmann kein Zweifel. „Denn in dem Vereintsein, welches sich [für das Ich] im Du-Erlebnis ausdrückt, vermag ein Übermenschliches anwesend zu werden, das Ich und Du überragt“ (ebd., S. 145). Und in Aufnahme der schon aus dem Vorherigen bekannten Idee des „kleinen“ und „großen Wesenstauschs“ heißt es dann: „das [wechselseitige] Du-Erlebnis wird zum Träger des *Wir*-Erlebens“ (ebd.).³³ Dieses „*Wir*-Erleben“, in dem das „Erwachen [des Ich] am anderen Menschen“, der „kleine Wesenstausch“ der „Erkenntnisgemeinschaften“, mit dem „großen Wesenstausch“, dem ‚Anwesend werden höherer Geisteswesen‘ zusammenlaufen und einander durchdringen, ist – so Witzenmann – das „Urbildlich-Menschliche“ (ebd.).

Mit der Idee des *Wir* kann das Interpersonalitätsmodell Steiners auch in einer durch anthroposophische Überlegungen erweiterten Fassung als mehr oder weniger abgeschlossen gelten. Die von Witzenmann, aber auch schon vor ihm von Steiner an diese Überlegungen angeschlossenen oder darin implizierten Ideen zu einer über die Denk- und Erkenntnisgemeinschaft erweiterten Praxisgemeinschaft sind konsequente Folgerungen, die zwar in ihren Organisationsstrukturen und Wirkungen, nicht aber in ihrer ideellen Grundlage über das Stufenmodell der interpersonalen Beziehungen als „menschliche Begegnung“ hinausgehen. Denn versteht man Steiners Stufenmodell als Idee, der zufolge sich, gemäß der *Philosophie der Freiheit*, gelingende menschliche Begegnung vollzieht, dann lassen sich daraus – im Sinne der Philosophie und Anthroposophie

32. Vgl. auch: Traub (2011), S. 89–92.

33. Auf das „Brüderlichkeitsmotiv“ aus der *Geheimwissenschaft*, das Steiner christologisch begründet, wurde schon hingewiesen. Es bleibt hier allerdings offen, ob sich Steiner dort tatsächlich der systematischen Bedeutung dieses Gedankens für seine Idee der Interpersonalität bewusst war, und ob er den damit gestifteten qualitativen wie systematischen Fortschritt der menschlichen Beziehung klar erkannt hat. Denn der biblische Textbeleg, mit dem er an dieser Stelle die erfahrungsorientierte und individualisierte „Synthesis der Geisterwelt“ durch das übersinnliche Christus-Ideal erläutert, nämlich: „Ich und der Vater sind eins“, führt nicht in eine höhere Kategorie der Gemeinschaftsbildung und des *Wir*, sondern hält am Ich-Gedanken, am „Christusnamen“ als „Urgrund“ des „menschlichen Ich“, fest (vgl. GA 13, S. 294).

Steiners – eben auch orientierende und maßgebliche Perspektiven für die Gestaltung interpersonaler Interaktions- und Kommunikationsprozesse überhaupt ableiten. Das heißt, es wäre ein Modell, das über seine idealtypische Gestalt hinaus insbesondere für die anthroposophischen Anwendungsgebiete der Erziehungs- und Bildungswissenschaften sowie der Medizin, also für all diejenigen anthroposophischen Handlungsfelder Bedeutsames und Leitbildhaftes zu sagen hätte, in denen zwischenmenschliche Kommunikation und Interaktion zentral sind. Aber nicht allein für das philosophische und anthroposophische Denken und Handeln enthält Steiners Modell anregende Orientierungspunkte. Denn das, was ursprünglich – etwas elitär – als post-konventionalistische Kommunikationsidee für freie, das heißt moralischer Phantasie und Intuition fähige Geister gedacht war, lässt sich – demokratisch gewendet – womöglich zu einer anregenden Leitlinie für eine humane gesellschaftliche Kommunikationskultur im Allgemeinen, für alle Ebenen der Kommunikation und auch für unterschiedlichste Teilnehmer von Diskursen erweitern. Es wäre dann ein Ansatz, der unserer gegenwärtigen, wenig universell, stattdessen aber dominant an Partikular- und Individualinteressen ausgerichteten, bisweilen stark überhitzten und wenig am Verstehen-Wollen oder an selbstkritischer Übernahme fremden Denkens interessierten politischen und gesellschaftlichen Debatten(un)kultur – innerhalb und außerhalb sozialer Netzwerke – durchaus guttäte.

Literaturverzeichnis

- Apel, Karl-Otto (1976): *Transformation der Philosophie. Das Apriori der Kommunikationsgemeinschaft*. Bd. 2. Frankfurt am Main.
- Barth, Karl (1992): *Die kirchliche Dogmatik. Die Lehre von der Schöpfung. Das Geschöpf II*, (Studienausgabe Bd. 15). Zürich.
- Buber, Martin (2009): *Das dialogische Prinzip*. Gütersloh.
- Frankl, Victor (2018): *Der leidende Mensch. Anthropologische Grundlagen der Psychotherapie*. Bern.
- Fichte, Johann Gottlieb (1834): *Fichtes sämtliche Werke*. Hrsg. von I. H. Fichte. Berlin 1834–1846.
(1962): *Gesamtausgabe der Bayerischen Akademie der Wissenschaften*. Hrsg. von R. Lauth u. a. Abteilung III (Briefe), Bd. 4. Stuttgart-Bad Cannstatt.
- Förster, Eckart (2016): „Einleitung“ zu *Rudolf Steiner Schriften – Kritische Ausgabe*. Bd. 2. Stuttgart-Bad Cannstatt (VII–CXXXV).
- Habermas, Jürgen (1991): *Erläuterungen zur Diskursethik*. Frankfurt am Main.
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (1807): *Phänomenologie des Geistes*. Theorie Werkausgabe Bd. 3. Werke in 20 Bdn. Hrsg. von E. Mollenhauer und K. M. Michel. Frankfurt am Main.
- Heidegger, Martin (1927): *Sein und Zeit*. Tübingen.
- Klotz, Christian (2005): „Synthesis der Geisterwelt‘. Fichtes Systemskizze im Briefwechsel mit Schelling“, in: *Grundlegung und Kritik. Der Briefwechsel zwischen Schelling und Fichte 1794–1802*. Hrsg. von J. Jantzen/ T. Kisser/H. Traub (Fichte-Studien Bd. 25). Amsterdam/New York (41–56).
- Kracht, Thomas (1994): „Philosophieren der Freiheit“, in: Karl-Martin Dietz (Hrsg.): *Rudolf Steiners Philosophie der Freiheit. Eine Menschenkunde des höheren Selbst*. Stuttgart (160–196).
- Leibniz, Georg Wilhelm (1979): *Monadologie*. Stuttgart.
- Mead, Georg Herbert (1968): *Geist, Identität und Gesellschaft*. Frankfurt am Main.
- Richli, Urs (1997): „Das Wir in der späten Wissenschaftslehre“, in: *Fichte und die Romantik*. Hrsg. von W. Schrader (Fichte-Studien Bd. 12). Amsterdam/Atlanta (351–363).
- Sartre, Jean Paul (1991): *Das Sein und das Nichts*. Reinbek bei Hamburg.
- Steiner, Rudolf (1965): *Anthroposophische Gemeinschaftsbildung*. Zehn Vorträge, gehalten in Stuttgart und Dornach 1923.
(1987): *Briefe 1890–1925* (GA 39). Dornach.
(1961): „Der Individualismus in der Philosophie“. In ders.: *Methodische Grundlagen der Anthroposophie*. Rudolf Steiner Gesamtausgabe (GA 30). Dornach (99–152).
(2013): *Die Geheimpwissenschaft im Umriss*. Rudolf Steiner Gesamtausgabe (GA 13). Basel.
(2016): *Schriften – Kritische Ausgabe*, Band 2. Herausgegeben und kommentiert von Christian Clement. Stuttgart-Bad Cannstatt.
- Schweitzer, Albert (1923): *Kultur und Ethik*. München.
- Traub, Hartmut (2011): *Philosophie und Anthroposophie. Die philosophische Weltanschauung Rudolf Steiners. Grundlegung und Kritik*. Stuttgart.
- Witzenmann, Herbert (1985a): „Das Erwachen am anderen Menschen. Das Menschenwesen als zweifacher Wesenstausch“. In ders.: *Schülerschaft im Zeichen des Rosenkreuzes*. Dornach (38–54).
- (1985b): „Schülerschaft im Zeichen des Rosenkreuzes“. In ders.: *Schülerschaft im Zeichen des Rosenkreuzes*. Dornach (141–159).
- Zander, Helmut (2019): *Die Anthroposophie. Rudolf Steiners Ideen zwischen Esoterik, Weleda, Demeter und Waldorfpädagogik*. Paderborn.

Herbert Witzenmanns Weg zu den philosophischen Quellen der Anthroposophie

Johannes Wagemann

Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft, Fachbereich Bildungswissenschaft

ABSTRAKT. Dieser Artikel ist die schriftliche Fassung eines im Dezember 2017 an der Alanus-Hochschule im Rahmen der Ringvorlesung „Die philosophischen Quellen der Anthroposophie“ gehaltenen Vortrags. Er verfolgt Herbert Witzenmanns (1905-1988) Ringen um das philosophisch Eigene der Anthroposophie in den Spannungs- und Entwicklungsfeldern seiner Biographie und versucht zu zeigen, inwiefern dieses gerade in der Beziehung individueller Aneignungsbewegungen bezüglich universeller Sinnstrukturen zu finden ist. Dieser von Witzenmann selbst als Grundstruktur bezeichnete Kern der Anthroposophie wird in exemplarischen Aspekten seines Bewusstwerdens und zum Ausdruck Kommens umrissen, insbesondere in Witzenmanns Schul- und Studienzeiten, seiner Tätigkeit im Familienunternehmen, seinem Wirken in der Anthroposophischen Gesellschaft und seinem Bestreben die Anthroposophie an akademische Formen von Wissenschaft anschlussfähig zu machen. Mit dem Aufweis des doppelseitigen, methodologischen und strukturlogischen Quellpunktes der Anthroposophie steht Witzenmann produktiv innerhalb des unvollendeten Werkes Steiners und weist damit zugleich über seine aktuelle Erscheinungsformen hinaus – und regt zu seiner Weiterentwicklung an.

Keywords: Husserl, Jaspers, Grundstruktur, Egomorphose, wissenschaftliche Erarbeitung der Anthroposophie.

ABSTRACT: This article is the written version of a lecture given in December 2017 at Alanus University as a contribution to the lecture series “The Philosophical Sources of Anthroposophy”. It pursues Herbert Witzenmann’s (1905-1988) struggle for the philosophical originality of Anthroposophy in the fields of tension and development of his biography and tries to show how this can be found in the relationship of individual appropriation movements to universal meaning structures. This core principle of Anthroposophy, described by Witzenmann himself as the basic structure, is outlined in exemplary aspects of his conscious development and his literary and artistic expression, especially in Witzenmann’s school and university education, his work in the family business, his commitment to the Anthroposophical society and his endeavour to make Anthroposophy connectable to academic forms of science. With his explanation of the double-sided, methodological and structural-logical source point of Anthroposophy, Witzenmann stands productively within Steiner’s unfinished work and at the same time points beyond its current manifestations – and encourages its further development.

Keywords: Husserl, Jaspers, basic structure, egomorphosis, scientific elaboration of Anthroposophy.

1. Einleitung

Auf der Suche nach den philosophischen Quellen der Anthroposophie mag es zunächst verwundern, hier über eine Persönlichkeit zu sprechen, die weder im üblichen Sinne Philosoph war noch vor oder zeitgleich mit Rudolf Steiner gewirkt hat. Diese Irritation kann dazu anregen, die Quellenmetaphorik einmal umgekehrt zu denken: Nicht nur nach den Quellen im Sinne von äußeren ‚Ursprüngen‘ der Anthroposophie in bestimmten Philosophen oder Gedankenströmungen zu fragen, durch die sich Steiner anregen und beeinflussen ließ (genitivus objectivus), sondern die Anthroposophie selbst als Quellort von ihr ausgehender philosophischer Ausdrucksformen und Entwicklungen aufzufassen (genitivus subjectivus). Überhaupt ist ja

die Frage, ob und inwieweit sich Steiners Anthroposophie als Summe ihrer mutmaßlichen Teile begreifen lässt, wie dies von verschiedenen Autoren nahegelegt worden ist (Zander, 2007; Traub, 2011). Oder: Ob das Ganze der Anthroposophie mehr sei als die Summe aller philosophiehistorisch in ihr nachweisbaren Referenzpunkte, also ob sie einen originären philosophischen Kern habe. Nur im letzteren Fall erschiene die vorgeschlagene Umkehrung der Quellenmetaphorik sinnvoll, denn nur dann hätte die Anthroposophie ein eigenständiges Potenzial, aus dem sich die durch Steiners Vorgänger und Zeitgenossen und womöglich sogar durch ihn selbst abgesteckten philosophischen Möglichkeitsräume überschreiten und weiterentwickeln ließen. Im ersteren Fall wäre Anthroposophie allerdings mit dem Aufweis ihrer Referenzen hinreichend erklärt – ähnlich wie die mittelalterliche Scholastik unter Bezug auf das Christentum sowie Platon und Aristoteles – und könnte ihrerseits keine eigenen philosophischen Quellpunkte beanspruchen.

Das Ringen um das philosophisch Eigene der Anthroposophie und dessen wissenschaftliche Darstellung kann als Herbert Witzenmanns Leitmotiv betrachtet werden. Und weil das ‚Eigene‘ wiederum in zweifacher Weise verstanden werden kann, universell und individuell, spielt die Anthroposophie für Witzenmann nicht nur die Rolle einer als objektiv gültig auffassbaren, dabei aber womöglich unpersönlich, absolut und abstrakt bleibenden Lehre, sondern vor allem auch jene eines individuellen Aneignungsweges, auf dem ihr Eigenes – im Verhältnis zu anderen philosophischen Richtungen – erst angemessen und vollständig realisiert werden kann. Dass die produktive Spannung von individueller Ausdrucksform und übersubjektivem Anspruch nicht nur in künstlerischer Hinsicht, sondern auch im Hinblick auf Wissenschaftlichkeit kein Widerspruch sein muss, kann Witzenmanns Biographie zeigen, die als aufeinander aufbauende Reifestadien seiner Suchbewegung nach Anthroposophie und ihren zeitgemäßen Ausdrucksformen gelten kann. Insofern ist dieser Beitrag nicht nur eine philosophische Abhandlung über Witzenmanns philosophisches Werk und dessen Verhältnis zur Anthroposophie, sondern bezieht einige biographische Wegmarken ein, durch die zentrale Aspekte von Witzenmanns Anthroposophie-Auffassung und seine diesbezügliche Lebensleistung begreiflich werden können. So gesehen können Anthroposophie wie auch Wissenschaft im Allgemeinen in ihrem jeweiligen Zustand gar nicht bleiben, was sie einmal sind bzw. wofür sie gehalten werden, sondern entwickeln sich mit den um sie ringenden Individualitäten immer auch selbst weiter. Diese prozessual-genetische Auffassung negiert nicht den logischen Kern von Geisteshaltungen, Methoden oder wissenschaftlichen Auffassungen, macht aber deutlich, dass dieser Kern – wie im Fall der Anthroposophie – auch die Entwicklung seiner eigenen Ausdrucksgestalt zum Inhalt haben kann und daher erst sukzessive, in individuellen Aneignungen in Erscheinung zu treten vermag.

2. Biographische Entwicklung

Zunächst sollen einige biographische Motive dargestellt werden, soweit sie hier von Interesse sind (Hartmann, 2010, 2013; Witzenmann, 1985). Herbert Witzenmann wurde 1905 in eine wohlhabende Erfinder- und Fabrikantenfamilie geboren und wuchs in Pforzheim auf. Sein Großvater hatte dort 1889 den flexiblen Metallschlauch erfunden, eine stetig expandierende Fabrik gegründet und diese später an Herbert Witzenmanns Vater und dessen Bruder übergeben. Bereits Witzenmanns frühe Kindheit wurde durch sehr verschiedene Erfahrungsqualitäten geprägt: Einerseits nahm ihn sein Vater schon im Alter von drei Jahren mit in die Fabrikhallen, wo er viel Zeit zwischen den Werkbänken verbrachte, sich mit den Arbeitern anfreundete und erste Eindrücke von industriellen Fertigungsprozessen empfing. Andererseits berichtete Witzenmann von übersinnlichen Bewusstseinszuständen, in denen er sich ganz im innig strömenden Einklang und Austausch mit der Welt erlebte und die er als Kind und Jugendlicher vor allem im geliebten Klavierspiel weiter zu kultivieren suchte. Beim Märchenvorlesen durch den Großvater lernte Witzenmann mit vier Jahren ohne Belehrung das Lesen. Lesen und Schreiben spielten für ihn fortan eine große und zunehmende Rolle, erste literarische Versuche des Kindes hielt der Vater für ihn schriftlich fest. Ab seinem fünften Lebensjahr erhielt er Klavierunterricht. Zunächst von Hauslehrern unterrichtet besuchte er später die Volksschule und kam mit neun Jahren auf ein humanistisches Gymnasium. Angesichts des nach heutigen Maßstäben pädagogisch-didaktisch wenig versierten Unterrichts geriet Witzenmanns überwaches und künstlerisch empfindsames Naturell in eine erste Krise. Als 14- oder 15-Jähriger gründete er mit Schulkameraden einen „Kampfbund gegen den Intellektualismus“, der den Protest durch opponierende

Schülerbeiträge zum Ausdruck bringen sollte. Allerdings „musste er damals den ersten ganz tiefen Schmerz seines Lebens erfahren, als die anfangs begeisterten Mitglieder [...] es bequemer fanden, Kompromisse einzugehen, die den Zielen des Bundes widersprachen“ (Witzenmann, 1985, S. 109). Diese Begebenheit illustriert bereits Witzenmanns hoch idealistische und zuweilen kompromisslos wirkende Grundhaltung und scheint seinen Auseinandersetzungen in späteren Lebensphasen ahnungshaft vorzugreifen.

Sein sehnliches Berufsziel Pianist zu werden und sein Leben ganz dem künstlerischen Schaffen und Erleben zu widmen, wurde durch eine unüberwindbare Sehnenschwäche durchkreuzt. In dieser inneren Notlage wandte er sich 1923 an Rudolf Steiner, den er bereits einmal kurz im alten Goetheanum in Dornach hatte sprechen hören. Steiners Bücher, allen voran „Wie erlangt man Erkenntnisse höherer Welten?“, waren ihm schon als Jugendlichen begegnet, in ihnen hatte er Ausdruck und Fortsetzung dessen gefunden, was seinem inneren Erleben schon lange empfundene Gewissheit war. So erschien es ihm konsequent Steiner bezüglich einer Neuorientierung seiner Ausbildung um Rat zu fragen. Steiner empfahl Witzenmann insbesondere seine Liebe zur Literatur und Lyrik weiter zu verfolgen und Literatur- und Kunstgeschichte zu studieren. Witzenmann hatte zu diesem Zeitpunkt bereits in Stuttgart Klavier an der Musikhochschule und „Allgemeine Wissenschaften“ an der Technischen Hochschule studiert. Im Rahmen des letzteren Studiums, das ihm sein Vater mit Blick auf eine spätere Tätigkeit im Familienunternehmen nahe gelegt hatte, hörte er auch Physikvorlesungen bei E. Schrödinger und W. Heisenberg. Nach der Beratung durch Steiner schrieb sich Witzenmann im Herbst 1923 an der Universität in München für Philosophie und Kunstgeschichte ein, wechselte aber bereits im nächsten Jahr an die Universität Basel, um Steiner und der anthroposophischen Bewegung in Dornach näher zu sein. Prägende Eindrücke von Steiner gewann er 1924 bei der Pädagogischen Tagung in Stuttgart und dem Dramatischen Kurs in Dornach. Steiners Empfehlung sich der Arbeit der anthroposophischen Jugendsektion anzuschließen konnte Witzenmann allerdings nicht entsprechen, da er in deren Aktivitäten nicht die methodische und erkenntniswissenschaftliche Qualität und damit Lernmöglichkeit fand, nach der er suchte. Nach Steiners Tod 1925 verließ er die Schweiz und setzte sein Studium in Freiburg fort, nun, neben Philosophie, Kunst- und Musikwissenschaft, vor allem auf Linguistik fokussiert. Dort hörte er auch mehrere Vorlesungen bei Edmund Husserl, u. a. die „Grundprobleme der Logik“, „Natur und Geist“ sowie Einführungen in die Phänomenologie und phänomenologische Psychologie. Wenngleich Witzenmann später nie explizit Bezug auf Husserl nahm, dürften ihn diese Veranstaltungen im Hinblick auf die Methoden und Inhalte einer phänomenologisch-introspektiven Forschungsweise in der Philosophie sehr interessiert und angeregt haben. Tatsächlich hat Witzenmann später „eine ganze Reihe spezifischer Fragestellungen Husserls in seiner Art und im Kontext der Erkenntnis- und Geisteswissenschaft [Steiners] aufgegriffen und weitergedacht“ (Hartmann, 2010, S. 104), wenngleich er das Konzept einer vorausgesetzten Wirklichkeit ablehnt und den Grundvorgang des Erkennens anders als Husserl beschrieb (Wagemann, 2010).

Dass es im Rahmen von Witzenmanns Studium zu keinen weiteren Begegnungen mit Husserl kam, mag einerseits an dessen Emeritierung 1928 liegen. Andererseits entsprach der konzeptionelle Rahmen der philosophischen Phänomenologie nicht ganz seinen thematischen Vorstellungen. Denn Witzenmann hatte schon seit seiner Schulzeit die Idee einer „Psychomorphose“ (später „Egomorphose“) der Sprache verfolgt: „Das menschliche Ich – dies erkannte ich damals noch einigermaßen ahnungshaft – ist die Urkraft allen Schaffens und Gestaltens. Es prägt daher seine Kraftgestalt und deren Gliederung all seinen Gebilden auf und ein. Alle menschlichen Gebilde, und vor allem alle Gebilde echter Kunst, haben Ichgestalt und die Sprache ist das Ichgestaltete Urkunstwerk der Ichkraft“ (Witzenmann, 2005, S. 102). Nach dem Scheitern des Pianistentraums hatte er sein Studium vor allem auf das Ziel einer wissenschaftlichen Ausarbeitung dieser Idee ausgerichtet und fand in Freiburg in dem Sprachwissenschaftler Hermann Ammann (1885-1956) einen interessierten Gesprächspartner und potenziellen Betreuer einer Dissertationsarbeit. Jedoch verhinderten zwei für Witzenmanns Gesamtkonstitution charakteristische Faktoren die Fertigstellung dieser Arbeit: Zum einen kam ihm sein labiler Gesundheitszustand in die Quere, zum anderen seine „eigensinnige Universal Tendenz“, durch welche sich die Arbeit „zu einem Buch und dem Umriss meiner gesamten Weltanschauung [...] ausgewachsen hat“ (nach Hartmann 2010, S. 114). Witzenmann erkrankte ernsthaft und exmatrikulierte sich Ende 1929 in Freiburg ohne einen regulären Studienabschluss.

Die folgenden drei Jahre benötigte er zur Erholung und Rekonvaleszenz, die er zum Teil in der Schweiz auf einem biologisch-dynamischen Bauernhof und in Ausübung sozialpädagogischer Arbeit mit Arbeitslosen verbrachte. Er heiratete 1930 die Dichterin und Sängerin Maria Wozak und schrieb in diesen Jahren umfangreiche Gedichte sowie ein Drama. Die sich in dieser Zeit für ihn konkretisierende Perspektive einer beruflichen Existenz als Schriftsteller und Dichter zerschlug sich aber, als die Nationalsozialisten 1933 die Macht ergriffen und die Publikation seiner Werke in Deutschland von Witzemann einen Beitritt in den NS-Künstlerverbänden erfordert hätte - was er kategorisch ablehnte. Auch die beginnende Freundschaft mit Ernst Schenkel in seiner Schweizer Zeit und dessen Dissertation¹ regen ihn dazu an seinen Dissertationsplan wieder aufzugreifen. 1933 immatrikulierte sich Witzemann in Heidelberg und wandte sich mit seinem Vorhaben an Karl Jaspers, der ihm ein mehr philosophisch ausgerichtetes Thema vorschlug: „Die Philosophie der Arbeit bei Hegel und Nietzsche“. Zunächst entwickelte sich eine freundschaftliche Beziehung zu Jaspers, der aber auf Abstand ging, als ihm Witzemanns anthroposophische Grundhaltung deutlich wurde. Die 1934 zugleich als Promotions- und Habilitationsschrift vorgelegte Arbeit lehnt Jaspers ab. In der Folgezeit war Witzemann wohl mit der Umarbeitung des Manuskripts beschäftigt, es bleibt unklar, ob die Arbeit letztlich nicht fertig, nicht nochmals eingereicht oder wiederum abgelehnt wurde. Jedenfalls scheiterte auch ein nach dem Krieg von Witzemann nochmals unternommener Versuch Jaspers für seine Arbeit zu interessieren.

Diese etwas ausführlichere Darstellung von Witzemanns jungen Jahren erscheint mir nötig, um seine Entwicklung im geistigen Spannungsfeld zwischen akademischer Hochschulbildung und Anthroposophie verständlich zu machen. Als dritter, bis dahin noch eher im Hintergrund mitlaufender Lebens- und Spannungspol kam 1937 seine Tätigkeit im Familienunternehmen hinzu, in das er nach einem Ingenieursstudium im München als Geschäftsführer im technischen Bereich eintrat. Auf die für Witzemann und seine auf vier Kinder angewachsene Familie entbehrungsreiche, politisch gefährliche und mit dem Verlust von sämtlichem Privatbesitz und der weitgehenden Zerstörung des Werkes in Pforzheim endende Kriegszeit wird hier nicht näher eingegangen (vgl. Hartmann, 2010). Es sei nur so viel gesagt, dass bei zwei Bombenangriffen auf Pforzheim mit allem materiellen Besitz zugleich auch sämtliche akademischen Arbeiten Witzemanns verloren gingen. Mit vierzig Jahren stand er, wie viele andere Menschen 1945 in Deutschland, vor einem völligen Neuanfang. Da das Unternehmen im Wiederaufbau unmittelbar nach dem Krieg nur den Lebensunterhalt einer Familie (der seines Bruders) erwirtschaften konnte, bemühte sich Witzemann um eine Tätigkeit im anthroposophischen Bereich und war einige Zeit in der Redaktion der Zeitschrift „Die Drei“ sowie im Verlag „Freies Geistesleben“ tätig und entwickelte eine intensive Vortrags- und Kurstätigkeit im Rahmen der Anthroposophischen Gesellschaft. Für „Die Drei“ schrieb er zahlreiche Aufsätze, unter anderem auch „Intuition und Beobachtung“ (1947), der Steiners Erkenntniswissenschaft auf einem eigenständigen bewusstseinsphänomenologischen Weg zu einer konzentrierten und methodisch klaren Darstellung bringt. 1951 trat Witzemann wieder als Technischer Geschäftsführer in die Firma ein. Die folgenden Jahre waren von seinem zunehmenden Spagat zwischen Firmentätigkeit und anthroposophischem Engagement sowie auch einer längeren Krankheitsphase geprägt. In dieser schrieb er 1958 „Die Voraussetzungslosigkeit der Anthroposophie“ als Einführungsbuch für junge Menschen. Auch später nutzte Witzemann krankheitsbedingte Rückzugsphasen immer wieder zum Schreiben. 1963 berief ihn Albert Steffen, der selbst noch von Steiner als dessen Nachfolger eingesetzt worden war, in den Vorstand der Allgemeinen Anthroposophischen Gesellschaft. Allerdings dauerte es noch vier Jahre, bis Witzemann endgültig – und dann nach langen juristischen Kämpfen unfreiwillig – aus der Firma ausschied. Den Verlust der Mitwirkung an den weiteren Erfindungen und Geschicken des Familienunternehmens empfand er als sehr schmerzlich.

Parallel dazu spitzte sich Ende der sechziger Jahre auch in Witzemanns Vorstandstätigkeit eine existenzielle Krise zu. Zum Verständnis von Witzemanns Anthroposophie-Verständnis müssen hier die Hintergründe dieser als „Bücherstreit“ bekannt gewordenen Problematik kurz umrissen werden. Nach Steiners Tod waren die Publikationsrechte an seinem Werk auf seine Frau Marie Steiner übergegangen. Da sie den damaligen Vorstand der Anthroposophischen Gesellschaft wie auch diese insgesamt nicht für

1. Individuum und Gemeinschaft. Der demokratische Gedanke bei J. G. Fichte, 1933

fähig hielt Steiners Werk in angemessener Weise zu bewahren und fortzusetzen, begründete sie mit dem Nachlassverein eine außerhalb der Gesellschaft stehende Institution zur Verwaltung und Herausgabe von Steiners schriftlichem Nachlass. Dies schien den damaligen Vorstandsmitgliedern – und auch Witzenmann – in einem eklatanten Widerspruch zu der von Steiner bei der Weihnachtstagung 1923 vollzogenen Verschmelzung von anthroposophischer Bewegung und Gesellschaft bzw. der Freien Hochschule für Geisteswissenschaft (Goetheanum) zu stehen (vgl. Witzenmann, 1988b, S. 24 f.)². Es handelte sich also um einen durch die Trennung von rechtlich-wirtschaftlicher Funktion (Nachlassverein) und geistig-spirituelle Aufgabenstellung (Gesellschaft und Hochschule) entstandenen Erbschaftsstreit. In den sich über Jahrzehnte hinziehenden Auseinandersetzungen bezog Witzenmann ausführlich begründet Stellung für eine auf die vollumfänglich verantwortliche Gestaltung und Weiterentwicklung der Anthroposophie ausgerichtete Aufgabe von Hochschule und Gesellschaft. Das Werk Steiners bis zu dessen mutmaßlichem Wiedererscheinen in einer nächsten Inkarnation als abgeschlossen zu betrachten, es daher nur zu verwalten und in dieser Haltung in Buchform herauszugeben, widerstrebte ihm aufs Tiefste. Daher sah er die einzige Lösung in einer durch gemeinsame Bewusstseinsbildung innerhalb des Vorstands sowie auch zwischen Vorstand und Nachlassverein herbeizuführenden Wiedereingliederung des letzteren in die Hochschule bzw. Gesellschaft. Da der Nachlassverein aber die Existenz der Hochschule, wenigstens in ihrer esoterischen Aufgabenstellung, quasi satzungsgemäß leugnen musste, erschien dieser Weg nicht gangbar. Andererseits wuchs nach dem Tod Albert Steffens in Vorstand und Mitgliedschaft das Bedürfnis nach einem Kompromiss, der es erlauben würde, Steiners Bücher auch im Goetheanum zum Verkauf anzubieten und damit einen offiziell legitimierten Zugang zu Steiners Schriften zu ermöglichen.

Im Vorstand kippte 1968 schließlich die Meinung zugunsten eines solchen, als „Bücherbeschluss“ bezeichneten Kompromisses, was den auf seiner Haltung beharrenden Witzenmann in eine Außenseiterposition drängte. Er fühlte sich von seinen Vorstandskollegen verraten, betrachtete aber sein Vorstandsamt und die damit verbundenen Aufgaben und Aktivitäten weiterhin und zeitlebens als „totalexistenziell“ wirksam und weigerte sich zunächst das Feld am Goetheanum zu räumen (Witzenmann, 1988b, S. 25). Allerdings wurden seine Arbeitsbedingungen in der Folgezeit erschwert und ihm die Leitungen der Sektion für Sozialwissenschaft (1970) und der Jugendsektion (1971) entzogen. In Folge dieser Ereignisse entwickelten oder intensivierten sich seit Anfang der siebziger Jahre verschiedene von Witzenmann ins Leben gerufene oder angeregte, sich um ihn und seine erkenntniswissenschaftlich-anthroposophische Arbeit bildende Zusammenhänge von Menschen. Hier sind der seit 1962 fortgeführte Arbeitskreis „Beiträge zur Weltlage“, die 1969 von Betty Lipin gegründete Alanus-Stiftung, das „Seminar für Freie Jugendarbeit, Kunst und Sozialorganik“ (seit 1973) sowie der 1972 von Henriette Jaquet gegründete Gideon Spicker Verlag zu nennen, der den größten Teil von Witzenmanns Büchern herausgibt. Bezogen auf sein philosophisch-anthroposophisches Werk können Witzenmanns letzten 15 Jahre als seine produktivsten betrachtet werden. Neben verschiedenen Aufsatzsammlungen entstanden vor allem die Monographien „Vererbung und Wiederverkörperung des Geistes“ (1972/1984), „Die Philosophie der Freiheit als Grundlage künstlerischen Schaffens“ (1980), seine aus Vorträgen an der Ruhr-Universität Bochum entwickelte „Strukturphänomenologie“ (1983) und „Goethes universalästhetischer Impuls“ (1987). Im September 1988 starb Herbert Witzenmann 85-jährig in Heidelberg.

3. Philosophisches Werk

3.1 Methode der seelischen Beobachtung

Wenngleich Witzenmanns Bemühungen um eine akademische Laufbahn mit der wiederholten Absage von Jaspers bezüglich seines Dissertationsvorhabens enden, verliert er nicht das Interesse an den aktuellen Entwicklungen in Philosophie, Psychologie, Kunst- und Sozialwissenschaft. Je nach Anlass und

2. „Durch die Weihnachtstagung hat Rudolf Steiner Zweifaches vollbracht: er hat für die Urbildgestalt der in jeder Menschenseele unterbewusst veranlagten Freien Hochschule ein für unsere Epoche gültiges institutionell erscheinendes Gepräge gestiftet; er hat ferner diesen epochalen, also zeitgemäß allgemeinen Hochschulimpuls zum Prinzip einer Erkenntnis- und Wirkengemeinschaft gemacht.“ (Witzenmann, 1988b, S. 29)

Zielgruppe nimmt er mehr oder weniger explizit Stellung zu verschiedenen, historischen wie aktuellen Gedankenströmungen und Einzelpositionen und setzt diese in Bezug zu seinem Kernanliegen einer wissenschaftlichen Erarbeitung der Anthroposophie. Damit meint Witzemann allerdings nicht ein Hereintragen wissenschaftlicher Mainstream-Methoden wie Erhebung und Auswertung äußerer Daten und schlussfolgernder Argumentation in die Anthroposophie (Hartmann, 2013, S. 151). Vielmehr versucht er umgekehrt durch ein bewusstseinsphänomenologisches Freilegen und Vollziehen des methodischen Kerns der Anthroposophie deren genuine Wissenschaftlichkeit zu begründen und von hieraus an andere Ansätze anzuknüpfen. Durch die eigenverantwortliche Aufnahme dieser systematischen Forschungsarbeit, der „seelischen Beobachtung nach naturwissenschaftlicher Methode“ (Steiner, 1918/1958), vollzieht sich die oben angedeutete Umkehrung des Quelle-Senke-Verhältnisses: Die Quelle der Erkenntnis wird vom individuellen Menschen in der methodischen Selbstaufhellung seiner eigenen Bewusstseinsprozesse gesucht und realisiert. Bezüglich der Anthroposophie bedeutet das die Überwindung einer zu Autoritäten aufblickenden Spiritualität, die deren Werk bewahren, auslegen, ritualisieren und institutionalisieren will („Kultus von oben“) zu einer auf individuelle Erfahrung, Aktivität, Ausdruckskraft und Entwicklung ausgerichteten Spiritualität („Kultus von unten“, Witzemann, 1987, S. 46f.). Dieses emanzipative Motiv findet sich bereits in Witzemanns früher Rebellion als Schüler gegen den damals wie heute das Kulturleben dominierenden Intellektualismus, dessen Transformation er nun in seiner philosophisch-anthroposophischen Forschung und Unterrichtstätigkeit anstrebt.

Mit dem Aufweis eines durchgängigen methodischen Ethos in Steiners Werk erhellt Witzemann auch dessen Zusammenhang mit der Entstehung der naturwissenschaftlichen Bewusstseinshaltung seit Beginn der Neuzeit. Denn indem jeder Mensch zum Erforscher und bewussten Mittäter seiner Weltteilhabe werden kann, wird das Prinzip denkender und experimenteller Beobachtung, das in der Naturwissenschaft zunächst nur auf einen begrenzten (materiellen) Seinsbereich bezogen wird, zu seiner vollen kulturschöpferischen Tragweite gesteigert³. So, wie viele Einsichten und Fähigkeiten, die in früheren Kulturepochen nur wenigen Eingeweihten und Gelehrten zugänglich waren, heute zum selbstverständlichen Kanon allgemeiner Schulbildung gehören (z. B. die Ausbildung schriftsprachlicher und mathematischer Fähigkeiten), kann der Grundvorgang menschlicher Erkenntnis- und Bewusstseinsbildung, der sich im naturwissenschaftlichen Experiment bisher erst anfänglich artikuliert, in Zukunft zu einem vollbewussten Kulturgut für alle Menschen werden. Insofern sieht Witzemann in Steiners Werk die konsequente Entfaltung naturwissenschaftlicher Bewusstheit zu einem „neue[n], spirituelle[n] Zivilisationsprinzip“, das in allen Lebensbereichen wirksam werden kann (Witzemann, 1988b, S. 25).

Wissenschaftstheoretisch gesehen liegt in der methodischen Verwandtschaft von Anthroposophie und Naturwissenschaft ein entscheidender Unterschied zur Phänomenologie Husserls, der seinen Ansatz in kritischer Distanz und Abgrenzung zu allen Formen positiver Wissenschaft verstanden hat (Husserl, 1936/1954). Insofern Husserl den Aufstieg über die phänomenologische und eidetische Reduktion bis zur Evidenz des Wesensgesetzes eines Phänomens einseitig favorisiert, verliert er die andere Seite der Realitätskonstitution, die experimentelle Durchdringung des sinnlich Wahrnehmbaren mit ideellem Wesensgehalt, aus dem Blick. Eine vollbewusste, experimentelle Urteilsbildung am Wahrnehmungspol entzieht sich seinem Interesse, weil Sinneswahrnehmung für ihn immer schon von universellem Sinnzusammenhang latent durchdrungen erscheint. Das kommt in seinem „passive[n] universale[n] Seinsglaube[n]“ zum Ausdruck, dessen umfassender Zusammenhang erst in Abwendung von der Sinnessphäre voll zu erschließen sei (Husserl, 1938/1999, S. 24). Dagegen sieht Witzemann in dem sich wechselseitig zwischen dekomponiertem Stimulus und realitätskonstitutivem Begriff entfaltenden, intuitiv-experimentellen Geschehen sein zentrales Forschungsfeld, wie im Folgenden näher zu erläutern ist.

Entsprechend Witzemanns mit Steiners Ausführungen über die „reine Erfahrung“ bzw. den „reinen Beobachtungsinhalt“ übereinstimmenden Befund bietet der rezeptiv auftretende Wahrnehmungsreiz nämlich

3. „Mit der intuitiven Einzigartigkeit der Geistesschöpfung Rudolf Steiners steht es keineswegs im Widerspruch, dass deren Verwirklichung jederzeit und jedenorts möglich ist. Diese Allgemeinverwirklichung beruht auf dem Entwicklungsstand des menschlichen Bewusstseins, den die materialistische Wissens- und Handlungsart heraufgeführt hat. Denn die gegengeistige Bewusstseinsart hat die Wachheitshelligkeit erreicht, welche des Wesens des Bewusstseins inne werden kann.“ (Witzemann, 1988b, S. 28)

nichts, was seine erlebnismäßige oder lebensweltliche Integration nahe legen würde (Steiner, 1924/2003, S. 27 / 1918/1958, S. 42)⁴. Er zeigt sich zunächst als ein krisenhaftes, völlig fragmentiertes und entqualifiziertes Dekomponat, das erst durch aktives Denken und Beobachten aufgearbeitet wird (Witzenmann, 1984b, Wagemann, 2010). Dass Husserl demgegenüber – unwissentlich – einen bereits rekonstruierten Zustand des Wahrnehmungspols anspricht, wird zum Beispiel an folgendem Zitat deutlich: „Was uns vom jeweilig passiv vorgegebenen Hintergrundfeld her affiziert, ist nicht ein völlig leeres Etwas, irgendein Datum (wir haben kein rechtes Wort) noch ohne jeden Sinn, ein Datum absoluter Unbekanntheit. [...] Es hat [...] seinen Leerhorizont einer bekannten Unbekanntheit, der zu beschreiben ist als der Universalhorizont ‚Gegenstand‘ mit besonderen Einzeichnungen oder vielmehr Vorzeichnungen [...]“ (Husserl, 1938/1999, S. 34/35). Die hier anklingenden Ambivalenzen einer „bekannten Unbekanntheit“ (universalisierte Wahrnehmung) und eines „Universalhorizont[s] [...] mit besonderen Einzeichnungen“ (individualisierter Begriff) verweisen auf eine bereits erfolgte, wenngleich unbemerkte Interaktion der beiden Strukturkomponenten Begriff und Wahrnehmung und werden sich im weiteren Verlauf der Ausführungen als erinnerungsartige Reminiszenzen an den eigentlichen Grundvorgang herausstellen (s. 3.3). Insofern dringen Husserl und die sich an ihm orientierenden Ansätze nicht bis zur tiefstmöglichen Durchdringung des Bewusstseinsvorgangs mit beobachtendem Bewusstsein vor, wenngleich die verschiedenen Befunde an vielen Stellen in eine erhellende Korrespondenz gebracht werden können⁵.

3.2 Trinität und menschliches Bewusstsein

Auf dem Weg eigener seelischer Beobachtung eröffnet Witzenmann der Anthroposophie also nicht nur eine neue interne Perspektive emanzipierter und systematischer Weiterentwicklung, sondern erschließt sie zugleich dem Zugang von außen (zum Beispiel bezüglich der philosophischen Phänomenologie). Dieses über einen Inselstatus der Anthroposophie hinausweisende Anliegen hat er, anders als bei führenden Anthroposophen meist üblich, in verschiedenen Formen auch öffentlich vertreten, zum Beispiel durch seine Teilnahme am Philosophenkongress in Mexiko 1963 oder durch eingeladene Artikel zum Thema „Anthroposophie“ im Historischen Wörterbuch der Philosophie⁶ (1966) und im Lexikon des Deutschen Brockhaus (1970). Je vielfältiger sich Witzenmanns inner- und außeranthroposophische Publikationen entfalten, desto auffälliger wird – bei genauerer Betrachtung – dass sie inhaltlich letztlich alle um einen ‚Urgedanken‘ kreisen, der Witzenmann als ‚roter Faden‘ in Steiners Werk gilt – den er aber stets auf originäre Weise darstellt. So knüpft er zum Beispiel für seinen (später zu einem Aufsatz ausgearbeiteten) Kurzvortrag in Mexiko an Motive der zeitgenössischen philosophischen Anthropologie an (z. B. Nicolai Hartmann), anhand derer er das Spannungsfeld von Vielheit und Einheit des Menschen skizziert und aus denen er konsequent, ohne Anleihen an Steiner, die Idee der dreigliedrigen Wesenskonstitution in Geist, Seele und Leib entwickelt (Witzenmann, 1963). Selbst wenn Witzenmann, wie auch in diesem Fall, seine Forschungsergebnisse in äußerst komprimierter Form darstellt, so doch stets so, dass sie für ein aktiv mitvollziehendes Denken logisch evident und beobachtungsleitend werden können: „Ich betone, dass es für das öffentliche (und überhaupt das) Wirken für die Anthroposophie darauf ankomme, nichts zu sagen, was man nicht selbst verstehe, und selbst auf die Gefahr hin, für unverständlich zu gelten, im Hörer nur das Verstehen anzusprechen“ (Hartmann, 2013, S. 67). Die Erfahrung eines ersten Nichtverstehens mögen viele Leser bei der erstmaligen Begegnung mit Witzenmanns Schriften machen, denn diese erfordern ein hohes Maß an Wachheit, Konzentration und lebendig-produktivem, zur seelischen Beobachtung bereitem Denken.

4. Hier besteht ein klarer Bezug zur aktuellen philosophischen (McDowell-Dreyfus-) Debatte über die Frage, ob bzw. inwieweit Wahrnehmungsinhalte von begrifflichen Zusammenhängen durchdrungen sind (z. B. Scheer, 2013). Statt dieses Thema nur argumentativ mit sogenannten Gedankenexperimenten, aber ohne hinreichenden Bezug zu tatsächlichen mentalen Erfahrungen zu behandeln, kann Witzenmanns Ansatz eine Grundlage im Sinne einer empirisch-introspektiven Forschung bieten (Wagemann, 2018; Wagemann, Edelhäuser & Weger, 2018).

5. Weitere Bezüge und Differenzen zwischen philosophischer Phänomenologie und Steiners bzw. Witzenmanns Bewusstseinsphänomenologie werden in Wagemann (2010) diskutiert.

6. Aktuell abrufbar unter: https://www.schwabeonline.ch/schwabe-xaveropp/elibrary/start.xav?start=%2F%2F*%5B%40attr_id%3D%27verw.anthroposophie%27%5D#__elibrary__%2F%2F*%5B%40attr_id%3D%27verw.anthroposophie%27%5D__1515403513044

Ein weiteres Beispiel dieses stets auf den entscheidenden Punkt weisenden didaktischen Prinzips bietet ein Gespräch mit dem Leiter des anthroposophischen Zweiges in Mexiko City: „Garcia beschäftigen stark die kosmologischen Probleme. Er fragt nach dem Wesen der Trinität und ob es eine oder mehrere Trinitäten gäbe. Das letzte könnte man vermuten auf Grund Rudolf Steiners Hinweis, jedes Weltsystem habe seine eigene Trinität. Ich erwidere, dass man sich in Dingen, von denen man über keine Wahrnehmungen verfügt, der Spekulation enthalten solle. Dass jedem System ein trinitarischer Entwurf vorangehe, könne man aber daraus erkennen, dass zu jedem Schaffen ein Über-sich-Hinausgehen des Schöpferischen, zugleich aber auch ein Vermittelndes notwendig sei, durch das es bei sich selbst bliebe. Damit sei auf den trinitarischen Urgrund alles Schaffens hingewiesen. Da dies aber vor Raum und Zeit liege, sei es wohl nicht zugänglich, von vielen Trinitäten zu sprechen. Zwar vervielheitliche sich das trinitarische Urprinzip in jedem Schöpfungsakte, bleibe aber zugleich eines und dasselbe“ (Hartmann, 2013, S. 68). Hinter der logisch konsistenten, frappierend einfachen philosophischen Einsicht liegt freilich die in dieser Aussage eigentlich entscheidende Anregung zur eigenen seelischen Beobachtung: Witzenmann spricht im letzten Satz von „jedem Schöpfungsakte“ und meint damit natürlich auch den sich in jeder menschlichen Bewusstseinsbildung ereignenden und somit individuell beobachtbaren Vorgang als Schöpfungsakt. Die zum Verständnis der größten (kosmologischen) Zusammenhänge nötige Sicherheit sucht und findet Witzenmann im Wahrnehmblichen des eigenen Bewusstseinslebens und dessen Durchdringung mit klaren Begriffen. Damit ist er ein Wegbereiter einer undogmatischen, sich von spirituellen Autoritäten emanzipierenden Anthroposophie, die Steiner selbst intendierte.

3.3 Grundstruktur und strukturelles Erinnern

Den hier am Beispiel zur Trinität angedeuteten, in charakteristischen Erscheinungsformen beobachtbaren Grundvorgang von Schöpfung und Entwicklung bezeichnet Witzenmann später in seinem Buch „Strukturphänomenologie“ (1983) als Grundstruktur: „Die Grundstruktur ist in allen Welterscheinungen nachweisbar, insofern uns diese bewusst werden. Sie ergibt sich aus der Vereinigung von Wahrnehmung und Begriff in dem für den Vereinigungsvorgang charakteristischen Verhältnis“ (Witzenmann, 1983, S. 13). Bezieht sich der Prozess zwischen dem Einen (Schöpferischen, Begriff), dem Anderen (Ge- bzw. Erschöpften, Wahrnehmung) und ihrer Vermittlung beim Beispiel zur Trinität auf eine ontologische bzw. kosmologische Fragestellung, so entwickelt Witzenmann das gleiche Motiv in der Strukturphänomenologie in Bezug auf das menschliche Bewusstsein, also mit epistemologisch-wissenschaftstheoretischem Fokus. Im Untertitel umreißt er den Gegenstandsbereich der Strukturphänomenologie als „vorbewusstes Gestaltbilden im erkennenden Wirklichkeitenthüllen“. Wirklichkeit ist dem Menschen nicht fertig vorgegeben, sondern wird in all ihren bewusstwerdenden Gestaltungen vom Menschen mitgebildet. Dieser menschliche Schöpfungsakt erfolgt zunächst vor- bzw. unterbewusst, wie auch künstlerische Prozesse zumeist, lässt sich aber auch selbst als geschehensförmige Wirklichkeit im Erkennen enthüllen. Anders als in konstruktivistischen Ansätzen hebt Witzenmann also nicht nur die produktive Rolle des Menschen in der Bildung seiner Wirklichkeitsauffassung hervor, sondern begründet darüber hinaus auch die Möglichkeit einer meditativ beobachtenden Realisation dieses Geschehens und damit eines Aufwachens zur vollen Wirklichkeitsteilhabe. Erst das gilt ihm (wie schon Steiner 1924/2003) als volle, weil den Prozess ihrer Entstehung bewusst durchleuchtende, dadurch den Menschen erst vollumfänglich verwirklichende Wirklichkeit⁷.

Bevor der Mensch diese Möglichkeit ergreift und umsetzt, steht er in einem mittelbaren, zunächst nur die Resultate dieses Prozesses bemerkenden und in den Dienst seiner Bedürfnisse stellenden Verhältnis zur Wirklichkeit⁸. Im weiteren Verlauf der „Strukturphänomenologie“ zeigt Witzenmann, dass die im Alltagsbewusstsein verdeckte Teilhabe am Wirklichkeitsgeschehen die strukturelle Qualität einer Erinnerungsvorstellung hat. Das heißt, dass wir im Vermeinen gegenständlicher Gegenwart tatsächlich in Erinnerungen an unseren jeweils vergangenen Mitvollzug der Grundstruktur (der Vereinigung von Begriff

7. „Diesen Bildevorgang vollziehen wir mittels der Bildekräfte des Denkens unterbewusst ständig mit. Doch nur beim seelischen Beobachten des Erkenntnisvorgangs werden wir unseres Anteils der Wirklichkeit voll bewusst. Im Mitgestalten der uns umgebenden Wirklichkeit bauen wir zugleich die Wirklichkeit unseres eigenen geistigen Wesens auf.“ (Witzenmann, 1988a, S. 40)

8. Den gewöhnlichen Bewusstseinszustand bezeichnet Witzenmann auch als „erkenntnisartige[s] [...] Verhalten“ (1983, S. 49).

und Wahrnehmung) leben. Den strukturell erinnernden Bezug auf das Wirklichkeitsgeschehen bezeichnet Witzmann als „aufgelagerte Erinnerungsschicht“, deren phänomenologische Analyse zeigt, dass sie die Spuren einer vorangegangenen Vermittlung zwischen Begriff und Wahrnehmung aufweist (Witzmann, 1983, S.59 f.).

Betrachten wir zum Beispiel einen Apfel in gewohnter Bewusstseinshaltung, so erscheint er uns von vornherein als dieser bestimmte, zu einem bestimmten Zeitpunkt an einem bestimmten Ort vorfindliche Apfel mit einer Reihe spezifischer Eigenschaften (z. B. Größe, Form, Oberflächenbeschaffenheit, Farbe usw.). Nicht der reine, universelle Begriff „Apfel“ (das Apfelartige, das ihn uns – quasi deduktiv – als Sinnstruktur von einer Birne unterscheiden lässt), sondern der individualisierte, auf den vorliegenden Einzelfall zugeschnittene und festgelegte Begriff ist für uns maßgeblich. Andererseits erscheinen uns alle in der fortgesetzten Erkundung des Apfels bewusst werdenden Einzelaspekte als in sein holistisches Gegenstandsfeld eingeordnete Merkmale. Selbst der fehlende Stiel und die in einer leichten Verfärbung sich andeutende faulige Stelle tragen eine unlösbare Bezogenheit auf die sie integrierende Begrifflichkeit des Apfels. Nicht die fragmentarische, zusammenhanglose Einzelheit (reine Wahrnehmung, proximaler Stimulus) ist in unserer Betrachtung wirksam (quasi induktiv), sondern die bereits universalisierte, in einen begrifflichen Horizont eingebettete Wahrnehmung.

Von diesen an beliebigen Gegenständen bzw. deren Beobachtung prüfbar Befunden der Diesheit und Integriertheit ausgehend wird klar, dass dieser Zustand immer schon den Endpunkt eines gestaltbildenden Bewusstseinsprozesses markiert. Wir sind zwar in der Lage unseren beobachtenden Blick über den Apfel als Ganzes und seine Einzelheiten schweifen zu lassen, uns in die Betrachtung seiner Details zu vertiefen oder über die weiteren Bezüge des Apfels zur Welt nachzusinnen. An den eigentlichen Vorgang der perzeptiven Gegenstandsbildung kommen wir auf diese Weise aber nicht heran – der Apfel erscheint uns einfach, wie ohne unser Zutun, als daseiend. Witzmann zeigt nun im Anschluss an Steiners Erkenntniswissenschaft, dass sich die damit charakterisierte, gewohnte Bewusstseinshaltung in einem Ausnahmezustand seelischer Beobachtung in Richtung auf ihre Entstehung erweitern lässt (vgl. Steiner, 1918/1958). Seine entscheidende Entdeckung an dieser Stelle liegt in der auf meditativer Beobachtung beruhenden Einsicht, dass die Verdeckung der Gegenstandsbildung (des epistemischen Schöpfungsvorgangs) von der strukturellen Erinnerungsschicht (dem resultativen Subjekt-Objekt-Alltagsbewusstsein) durch deren Merkmale (die erläuterte Beziehung zwischen individualisierten Begriffen und universalisierten Wahrnehmungen) zugleich einen Bezug zum ursprünglichen Bildungsvorgang (der Grundstruktur) enthält. Das Hemmende, Verstellende, weil vom Erzeugungsprozess Abgesonderte – *die Vor-Stellung* –, bietet über seine dynamisierende Transformation in der seelischen Beobachtung zugleich die Möglichkeit empirisch zu diesem Prozess vorzudringen.

Eine strukturphänomenologische Selbstaufklärung des Bewusstseins ist prinzipiell in allen Momenten unseres wachen Lebens möglich. Damit räumt Witzmann auch mit dem Klischee auf, dass Meditation nur in bestimmten Formen, z. B. unter Ausschluss sinnlicher Wahrnehmung zu erfolgen habe (Witzmann, 1989). Tatsächlich lässt sich die Dynamik der Grundstruktur, der Vereinigung von Begriff und Wahrnehmung, besonders gut in den kleineren und größeren Krisen des Alltags wie z. B. Wahrnehmungsirritationen, sozialen Missverständnissen, spontanen Schrecksituationen, Kunsterfahrungen und mühsam errungenen Einsichtserlebnissen beobachten (z. B. Wagemann, 2017).

3.4 Abstufung und Isomorphie von Erkenntnis- und Seinsstruktur

Durch die explizite Ausarbeitung der bereits in Steiners Grundwerken (1924/2003, 1918/1958) angelegten Durchdringung von Epistemologie und Ontologie hat Witzmann einen Weg zum Verständnis des anthroposophischen Welt- und Menschenbildes als graduellen und entwicklungsorientierten Panpsychismus bzw. –theismus bereitet – eine philosophische Option, an die es aktuelle Annäherungen gibt (z. B. Nagasawa & Wager 2017; Skrbina 2007). Denn die Beobachtung grundstruktureller Übergänge im Bewusstseinsprozess zeigt, dass diese sich nicht abrupt, sondern in vier charakteristischen Stufen vollziehen, die Witzmann als Aktualität, Intentionalität, Metamorphose und Inhärenz bezeichnet (Witzmann, 1983). Diese qualitativen Stufen oder Phasen stellen sich als Beweglichkeitsformen begrifflichen Zusammenhangs im

Übergang zum wahrnehmblichen Stimulus dar. Aktualität bezeichnet die Stufe voller, selbstreferentiell in sich strömend-ruhender Universalität und Evidenz bezüglich einer begrifflichen Eigengesetzlichkeit, während die Intentionalität schon deren Ausrichtung auf ein Wahrnehmungsfeld vollzieht. Bedeutet Aktualität höchste, selbstgenügsame Einsicht in einen Zusammenhang, so Intentionalität dessen Wendung zu einer Suchbewegung nach wahrnehmblichem Korrespondenzmaterial. Ohne eine Anpassung des intentionalisierten Begriffs an ein vorliegendes Wahrnehmungsfeld kommt es aber nicht zu dessen vollständiger Erschließung. Irrtümer und Vorurteile sind möglich, wenn der Übergang auf einer dieser Zwischenstufen abbricht oder willkürlich abgekürzt wird. In der metamorphotischen Anpassung eines Begriffs bis zu seinem völligen Ineinandergreifen mit dem wahrnehmblichen Stimulus umspielt die begriffliche Übergangsbewegung unendlich viele, mehr oder weniger mögliche Varianten, bis sie – im Erfolgsfall – zum inhärenten, auf den Punkt gebrachten Einzelfall vordringt und erstarrt. Dann erst ist ein alltagsbewusst vorstellbares Resultat (Subjekt-Objekt-Relation) entstanden, während die skizzierten Übergangsstufen und –bewegungen üblicherweise unterbewusst verlaufen (Wagemann, 2017b).

Die somit beschriebene, meditativ in Bezug auf jeden erkennbaren Gegenstand nachweisbare Erkenntnisstruktur verzahnt Witzemann mit der ontologischen Perspektive, indem er als Kriterium der Zugehörigkeit eines Erkenntnisobjekts zu einer bestimmten Seinschicht (anorganisch – lebendig – animalisch empfindungsfähig – menschlich selbstbewusst) dessen spezifische, seelisch beobachtbare Fähigkeit zur Resonanz mit der höchstmöglichen Stufe der Erkenntnisdynamik ansetzt. Anders gesagt, werden zwar in jedem Erkenntnis- bzw. Wahrnehmungsvorgang alle vier Übergangsstufen von der Aktualität bis zur Inhärenz durchlaufen, aber nicht jede dieser Stufen kann als einpassbar in den wahrnehmblichen Eigenbestand des individuellen Phänomens oder Wesens erfahren werden. Dies begründet unsere instinktive Unterscheidungsfähigkeit bezüglich Steinen, Pflanzen, Tieren und Menschen. Im Falle eines Kieselsteins oder Plastikdeckels verbleiben die Phasen bzw. Stufen der Aktualität, Intentionalität und Metamorphose ‚außerhalb‘ des zu erkennenden Gegenstands und weisen ihn als rein durch äußere Naturgesetzlichkeit erfassbares Ding aus, während ein Gänseblümchen zusätzlich auch die Metamorphosestufe als immanentes Gestaltprinzip zu integrieren vermag. Entsprechend lässt sich die Stufe der Intentionalität als im Tierreich maßgebliches und damit höchstes Strukturprinzip ausmachen, während die begriffliche Aktualität, die uneingeschränkte Universalität und damit auch freie Verfügbarkeit denkerischen Zusammenhangs und Selbstbezugs nur mit der mentalen Aktivität eines menschlichen Ich zu korrespondieren vermag (Witzemann, 1983; Wagemann, 2010).

Die Welt erscheint uns als qualitativ gegliedert, weil wir uns im Erkenntnisprozess in entsprechenden Qualifizierungsstufen bzw. Aktivitätsformen verhalten. Und wir verhalten uns mental in dieser Weise, weil unser eigenes viergliedriges Schichtengefüge gerade diese Form und diesen Umfang von Weltteilhabe ermöglicht. Und weil der Umfang der epistemisch-ontischen Weltteilhabe des Menschen bis zur höchsten Stufe reicht, ist ihm eine Weiterentwicklung durch Bewusstmachung und Transformation seiner natürlichen Existenzbedingungen sowie auch seiner Erkenntnisfähigkeit möglich: „Hiermit ist die Metamorphose der Welterscheinungen [...] umrissen. Goethe erstrebte die Darstellung dieser Universalmetamorphose, konnte sie aber nur in Teilbereichen durchführen. Der hier angedeutete Umriss lässt erkennen, dass es die gleiche Urform ist, deren Metamorphosen als Weltstruktur, Wesens- (oder Gegenstands-) struktur und menschliche Erkenntnisstruktur erscheinen und dass der Mensch, ausgehend vom Mitvollziehen der Grundstruktur, dieser Urform im eigenen Wesen eine neue Wirkungsweise erteilt“ (Witzemann, 1983, S. 49/50).

4. Zusammenfassung und Ausblick

Die vorangehenden Ausführungen zusammenfassend kann Witzemanns philosophisches Lebenswerk als überaus gelungener, wenngleich noch wenig gewürdigter Versuch gekennzeichnet werden, den Kern der Anthroposophie in einer der aktuellen wissenschaftlichen Bewusstheit zugänglichen Gedankenart und Sprache darzustellen. Dies leistet Witzemann in Anknüpfung an die Werke Steiners und Goethes und durch den Aufweis ihrer impliziten Grundmotive. Dabei rezipiert und interpretiert er nicht einfach, sondern versteht seine Arbeit als Produktivität „innerhalb des Werkes Rudolf Steiners [...], sich an dem Ausbau nur

im Entwurf vorhandener Räume seiner gewaltigen Architektur zu beteiligen“ (Witzenmann, 1988a, S. 14). Einige zentrale Räume dieses Gebäudes, an deren Ausbau Witzenmann gearbeitet hat, wurden hier angesprochen; andere können aus Platzgründen nur kurz angedeutet werden. Auch auf diesen anderen Themenfeldern verfolgt er systematisch den roten Faden der Grundstruktur als Basis menschlichen Bewusstseins und bewusster Weltteilhabe.

An eines seiner frühesten biographischen Motive anknüpfend entwickelt Witzenmann das bereits erwähnte Konzept der „Egomorphose der Sprache“, in dem er sämtliche Formen individueller Sprachäußerung, sei es im literarischen Gesamtwerk, in alltäglicher Rede und geschriebenen Texten, in der Satzstruktur, den Wortarten bis hinunter zum einzelnen, sich in Vokal und Konsonant differenzierenden Laut, auf ein universelles, selbst nicht auf sprachlicher Ebene erscheinendes, aber alle Aspekte durchdringendes Gestaltungsprinzip zurückführt. Dieses Prinzip ist insoweit ‚ich-förmig‘, als in ihm die mental geleisteten bzw. mitvollzogenen Bezugsweisen von Begriff und Wahrnehmung in deren welterkennender und Selbstbewusstsein bildender Durchdringung zum Ausdruck kommen. Den weltbezogenen, phänomenal nachahmenden Aspekt des Sprachprozesses bezeichnet Witzenmann als „Fassung“, den vor allem das Innenerlebnis ausdrückenden als „Haltung“ (Witzenmann, 1978). Aus dem spezifischen Zusammenwirken von (konsonantischer) Fassung und (vokalischer) Haltung erklärt Witzenmann alle Formen menschlicher Sprachschöpfung.

In ähnlicher Weise setzt sich Witzenmann mit künstlerischem Ausdruck und ästhetischer Erkenntnis auseinander, indem er universell und individuell orientierte Prozessanteile im künstlerischen Schaffen identifiziert und an kunsthistorischen Beispielen erläutert: „Die Vereinigung und Durchdringung von selbstportraithaften und stilllebenhaften Prozessen führt [...] zu wahrhaft modernen künstlerischen Übungs- und Gestaltungsformen“ (Witzenmann, 1987, S. 288). Eine besondere Wendung und Zusammenführung dieser ästhetischen Konzeption mit der Egomorphose der Sprache liegt z. B. in Witzenmanns Buch „Die Philosophie der Freiheit als Grundlage künstlerischen Schaffens“ vor, in dem er das Steiner-Buch zum Übungsexempel eines gedankenkünstlerischen Gestaltungsaktes macht und zeigt, wie seine Komposition auf verschiedenen Ebenen als menschenkundlich motiviert erscheint. Damit lenkt er den Blick zugleich auf die sich durch verschiedene Metamorphosen hindurch ziehende konzeptionelle Einheit in Steiners Werk, deren Verschiedenheit er „im wesentlichen als eine solche des darstellerischen Nachdrucks“ charakterisiert (Witzenmann, 1993, S. 148). Insbesondere untersucht Witzenmann die epistemologisch-anthropologischen Korrespondenzen einzelner Werke wie zum Beispiel zwischen der „Philosophie der Freiheit“ und der „Theosophie“. So gesehen zerfällt Steiners Werk nicht in inkommensurable Phasen, sondern harret vielmehr seiner Erschließung anhand der Grundstruktur, die Epistemologie und Ontologie, Evolution und Ethik, Meditation und praktische Welt- und Sozialgestaltung umfasst.

Unter Verzicht auf die Darstellung weiterer Aspekte aus Witzenmanns wissenschaftlichem Werk seien dessen zwei wichtigste Merkmale hier noch einmal zusammengefasst: 1) Die *methodologisch fundierte Forschungshaltung*, deren Ausgangspunkt ein logisch verstehendes und meditativ beobachtungsbereites, sich in blicklenkende Sinnstrukturen einarbeitendes Studium der Anthroposophie bildet und deren Ziel die eigene bewusstseinsphänomenologische Beobachtung und spirituelle Entwicklung ist. 2) Die *Freilegung der Grundstruktur* (prozessuale Vereinigung der im Menschen getrennt auftretenden Wirklichkeitskomponenten Wahrnehmung und Begriff) als Leitmotiv in Steiners Gesamtwerk und die von ihr ausgehenden innovativen Beiträge zu Philosophie (Wissenschaftstheorie, Phänomenologie, Philosophie des Geistes), Psychologie (Perzeption, Kognition, Erinnerung), Ästhetik und Sozialwissenschaft. Damit geht Witzenmann, obgleich produktiv innerhalb Steiners Werkes stehend, deutlich über dieses hinaus und demonstriert so die Möglichkeit und Notwendigkeit einer aktuellen Fortsetzung dieses Werks. Die alte hermeneutische Regel, es gelte einen Schriftsteller besser zu verstehen, als dieser sich selbst verstanden habe, bewahrheitet sich hier nicht in Form einer besserwisserischen Korrekturgeste oder sentimentaler Einfühlung, sondern vielmehr als „Vorgang schöpferischer Fortbildung“, also indem ein wirkliches Neu-Verstehen „seinem innersten Wesen zufolge schon ein Besser-Verstehen wäre“ (Bollnow, 1940, S. 134/132). Da Witzenmanns Werk im Spannungsfeld von thematischer Weite und methodischer Komplexität einerseits und seiner oft skizzenhaft bleibenden Anfänglichkeit andererseits selbst einer in diesem Sinne verstehenden Fortsetzung bedarf, lädt

es zur weiteren selbständigen Erarbeitung der Anthroposophie und weiteren Brückenbildungen zur heutigen Wissenschaftskultur ein.

Mit Blick auf Witzenmanns Biographie kann sein philosophisches Werk als das Ergebnis seines steten Ringens mit Lebenskrisen begriffen werden. Dabei mag das Maß an Energie, das er in seine Kämpfe investiert hat – den „Bücherstreit“ am Goetheanum und die Auseinandersetzungen um eine angemessene Position im Familienunternehmen – vor dem Hintergrund seiner Selbstberufung zur wissenschaftlichen Fortsetzung von Steiners Werk unverständlich erscheinen. Vor allem seine Position zur Bücherfrage und ihre Verteidigung könnten aus heutiger Perspektive, z. B. angesichts der freien Verfügbarkeit im Internet von Steiners Gesamtwerk inklusive der Klassenstunden, womöglich antiquiert wirken. Allerdings ist zu berücksichtigen, dass zu Witzenmanns Zeiten und entsprechend seinen eigenen Erfahrungen es kaum möglich war, eine akademische Laufbahn unter expliziter Anknüpfung an Steiners Anthroposophie ins Auge zu fassen. Daher blieb Witzenmann kaum etwas anderes übrig, als sich mit seinem Lebensmotiv zunächst ganz in den institutionellen Rahmen der Anthroposophischen Gesellschaft zu stellen und deren Schicksal ein Stück weit mitzutragen und mitzugestalten. Witzenmanns Schüler haben sein über die Grenzen dieser Gesellschaft hinaus führendes Werk aufgegriffen und sind dabei es auch im Bereich akademischer Forschung und Lehre weiter zu entwickeln (da Veiga, 1989, Ross, 1995, Schieren, 1998; aktuell z. B. Wagemann, 2017a). Insbesondere liegen heute mit der Gründung und staatlichen Anerkennung anthroposophisch aufgeschlossener Hochschulen günstigere Bedingungen für Witzenmanns Projekt einer wissenschaftlichen Erarbeitung der Anthroposophie vor (da Veiga, 2017). Insofern für Witzenmann nicht die äußere Institution, sondern die in jedem Menschen veranlagte ‚Freie Hochschule‘ maßgeblich war, können diese Entwicklungen als Anknüpfung an sein Werk betrachtet werden (Witzenmann, 1984a, 1988b). Er ist ein Wegbereiter eines existenziellen, aus dem individuellen Menschen hervorgehenden spirituellen Zivilisationsprinzips.

Literatur

- Bollnow, O. F. (1940). Was heißt, einen Schriftsteller besser verstehen, als er sich selber verstanden hat? *Deutsche Vierteljahresschrift*, 18, S. 117-138.
- Goethe, J. W. (1982). *Naturwissenschaftliche Schriften*. Bd. 1-5. R. Steiner (ed.) Dornach: Rudolf Steiner.
- Hartmann, K. (2013). *Herbert Witzemann. Eine Biographie. Teil II (1962-1988)*. Dornach: Gideon Spicker.
- Hartmann, K. (2010). *Herbert Witzemann. Eine Biographie. Teil I (1905-1961)*. Dornach: Gideon Spicker.
- Husserl, E. (1938/1999). *Erfahrung und Urteil*. 7. Aufl., Hamburg: Meiner
- Husserl, E. (1936/1954). *Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie*. W. Biemel (ed.), Den Haag: Martinus Nijhoff.
- Nagasava, Y. & Wager, K. (2017). *Panpsychism and Priority Cosmopsychism*. In: Godehard Gruentrup, G. & Jaskolla, L. (eds.). *Panpsychism: Contemporary Perspectives*, Oxford: University Press, 113-129, 2017.
- Ross, M. (1995). *Soziale Wirklichkeitsbildung. Erkenntnistheoretische, methodologische und anthropologische Grundlagen bei Max Weber und Rudolf Steiner*. Genehmigte Dissertation an der Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Fakultät, Universität Dortmund.
- Schear, J. K. (ed.) (2013). *Mind, Reason, and Being-in-the-World: The McDowell-Dreyfus Debate*, London: Routledge.
- Schieren, J. (1998). *Anschauende Urteilskraft. Methodische und philosophische Grundlagen von Goethes naturwissenschaftlichem Erkennen*. Düsseldorf: Parerga.
- Skrbina, D. (2007). *Panpsychism in the West*. Massachusetts: MIT Press.
- Steiner, R. (1924/2003). *Grundlinien einer Erkenntnistheorie der Goetheschen Weltanschauung*. (Neuaufgabe 1824) GA 2. Dornach: Rudolf Steiner.
- Steiner, R. (1918/1958). *Die Philosophie der Freiheit. Grundzüge einer modernen Weltanschauung. Seelische Beobachtungsergebnisse nach naturwissenschaftlicher Methode*. (Neuaufgabe. 1918). GA 4. Dornach: Rudolf Steiner.
- Traub, H. (2011). *Philosophie und Anthroposophie. Die philosophische Weltanschauung Rudolf Steiners. Grundlegung und Kritik*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Veiga, M. (2017). „Das verkrampfte Verhältnis zur Spiritualität in der Hochschulbildung überwinden“. Interview in: *Die Drei*, 10/2017, S. 8-13.
- Veiga, M. (1989). *Wirklichkeit und Freiheit. Die Bedeutung Johann Gottlieb Fichtes für das philosophische Denken Rudolf Steiners*. Dornach: Gideon Spicker.
- Wagemann, J. (2018). The Confluence of Perceiving and Thinking in Consciousness Phenomenology. *Frontiers in Psychology*, 8, Art. 2313, doi: 10.3389/fpsyg.2017.02313
- Wagemann, J. (2017a). „Die Leistung des Gehirns besteht genau in dem, was man zunächst nicht von ihm vermutet ...“ Interview in: Eckoldt, M.: *Kann sich das Bewusstsein bewusst sein?* Heidelberg: Carl Auer, S. 158-178.
- Wagemann, J. (2017b). Zur Anthropologie der Waldorfpädagogik. Ein bewusstseinsphänomenologischer Zugang. *Research on Steiner Education*, 8/1, S. 1-21.
- Wagemann, J. (2010). *Gehirn und menschliches Bewusstsein – Neuromythos und Strukturphänomenologie*. Aachen: Shaker.
- Wagemann J., Edelhäuser, F., & Weger, U. (2018). Outer and Inner Dimensions of the Brain-Consciousness Relation – Refining and Integrating the Phenomenal Layers. *Advances in Cognitive Psychology*, 14/4, S. 167-185, doi: 10.5709/acp-0248-2.
- Witzenmann, H. (2005). *Lichtmasken. Eine Autobiographie in Briefen aus den Jahren 1969-1971*. Dornach: der Seminarverlag.
- Witzenmann, H. (1993). *Das Rebenschiff. Sinnfindung im Kulturniedergang*. Dornach: Gideon Spicker.
- Witzenmann, H. (1989). *Was ist Meditation?* 2. Aufl., Dornach: Gideon Spicker.

- Witzenmann, H. (1988a). *Die Philosophie der Freiheit als Grundlage künstlerischen Schaffens*. 2. Erw. Aufl., Dornach: Gideon Spicker.
- Witzenmann, H. (1988b). *Der Urgedanke. Rudolf Steiners Zivilisationsprinzip und die Aufgabe der Anthroposophischen Gesellschaft*. Dornach: Gideon Spicker.
- Witzenmann, H. (1987). *Goethes universalästhetischer Impuls. Die Vereinigung der platonischen und aristotelischen Geistesströmung*. Dornach: Gideon Spicker.
- Witzenmann, H. (1985). Eine autobiographische Skizze. *Die Drei*, 2/1985, S. 109-113.
- Witzenmann, H. (1984a). *Idee und Wirklichkeit einer Freien Hochschule*. 2. Aufl., Dornach: Gideon Spicker.
- Witzenmann, H. (1984b). *Vererbung und Wiederverkörperung des Geistes. Die Reinkarnationsidee Rudolf Steiners in geisteswissenschaftlicher Darstellung nach naturwissenschaftlicher Methode*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Witzenmann, H. (1983). *Strukturphänomenologie. Vorbewusstes Gestaltbilden im erkennenden Wirklichkeitenthüllen. Ein neues wissenschaftstheoretisches Konzept im Anschluss an die Erkenntniswissenschaft Rudolf Steiners*. Dornach: Gideon Spicker.
- Witzenmann, H. (1977/1978). *Intuition und Beobachtung. Teil 1: Das Erfassen des Geistes im Erleben des Denkens. Teil 2: Befreiung des Erkennens, Erkennen der Freiheit*. Stuttgart: Freies Geistesleben.
- Witzenmann, H. (1963). *Wirklichkeit und Sittlichkeit. Entwurf einer philosophischen Anthropologie*. *Das Goetheanum*, 48, S. 388-391.
- Zander, H. (2007). *Anthroposophie in Deutschland: Theosophische Weltanschauung und gesellschaftliche Praxis 1884-1945*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Tabula Rasa – El acto performativo y único de la pizarra

Marius Wahl Gran

Rudolf Steiner University College, Oslo/Noruega

RESUMEN: Este artículo trata sobre el uso actual de las pizarras en la educación Waldorf. La pizarra todavía tiene una posición central en la práctica diaria de los maestros. Este artículo se basa en tres ideas principales y mi propia investigación empírica. Primero se analiza la actividad de la pizarra como un acto performativo del maestro. Se entiende al maestro como aquel que realiza un acto performativo en la pizarra en frente de sus alumnos. Acto performativo significa que hay una interacción entre la obra artística, aquel que realiza la actividad (acto de baile, canto, pintura, etc.) y la audiencia. En la segunda idea, la pizarra se entiende como una superficie en la cual el maestro va creando imágenes y textos específicos. Aquí el término único (Benjamin, 2013) es utilizado para referirse al momento en el cual los maestros realizan dibujos a mano con tiza sobre la pizarra. Este concepto destaca la singularidad de las imágenes creadas y las representaciones de texto en un ambiente educativo específico. La tercera idea se basa en la materialidad de la pizarra y su importancia para las relaciones humanas en el contexto educativo. Las características que la pizarra tiene en sí misma junto con los materiales relacionados con ella como la esponja y la tiza son tenidas en cuenta. El concepto de enfoque visual (Sørensen, 2009) es central. En este contexto la pizarra se considera un punto de enfoque en el aula que tiene voz propia. Las características de la pizarra, los materiales y las relaciones entre la pizarra, el maestro y los alumnos son, por lo tanto, fundamentales. En este sentido, los materiales de enseñanza como las pizarras son vistos como compañeros invisibles en las actividades educativas.

Palabras clave: Acto performativo, materialidad, pizarra, teorías del aprendizaje, educación Waldorf

Introducción

Muchos de nosotros tenemos recuerdos de los días escolares. Muchos recordamos la presencia de la pizarra como una pared de color oscuro, siempre allí detrás del maestro en el salón de clase. En esa pared oscura, como un cosmos negro, se desarrollaba en constante cambio un drama de signos, texto, color e imágenes. El maestro era como un conductor de orquesta con un trozo de tiza y una esponja en la mano. Los alumnos participábamos en la orquesta, con sus posibilidades y talentos diferentes. Recuerdo claramente el sonido de la tiza bailando sobre la pizarra rítmica y mágicamente, al igual que el insoportable y molesto ruido de las uñas del maestro al estar en contacto con la superficie. También recuerdo la esponja húmeda borrando el texto y las figuras, moviéndose sobre la superficie negra como un pincel, dejando la pizarra aún más negra.

Para una persona externa a la educación Waldorf, gran parte de la enseñanza de la pizarra que se lleva a cabo en la escuela Waldorf parece estar basada en una tradición didáctica. Este artículo es un intento por investigar si la pizarra es todavía una ayuda relevante de enseñanza en la educación Waldorf y en otras

instituciones educativas. La siguiente cita fue tomada de la edición de 2013 de la revista de educación Escuela Waldorf/Steiner, Revista de Pedagogía, Sociedad y Cultura:

En todas las escuelas Waldorf del mundo, la pizarra, la tiza y los dibujos de los maestros son un importante medio de comunicación. Así es como se visualiza y se elabora un nuevo tema. Sin embargo, se ha realizado poca (o ninguna) investigación sobre esta práctica, a pesar de su larga historia y difusión a nivel mundial. Tampoco encontramos mucha información sobre ilustraciones de pizarra en las obras de Steiner. (Tronsmo, 2013, p.11)

El hecho de que la investigación sobre el uso de la pizarra y las experiencias relacionadas en la educación Waldorf sea muy limitada, hace necesario también recurrir a ideas de otros campos distintos a la teoría de la educación, por ejemplo, del arte y la estética. Estas son las ideas que deseo presentar aquí. Este artículo consta de dos partes. Comienza con una parte teórica que comprende tres subcapítulos en los que considero el uso de la pizarra en tres contextos teóricos diferentes. El artículo concluye con una parte empírica en la que reflexiono sobre mis hallazgos a la luz de una investigación sobre el uso de la pizarra que realicé en conexión con mi tesis de maestría.

El acto performativo y en desarrollo

En este subcapítulo, pretendo demostrar que el maestro puede ser considerado como la persona que realiza un acto performativo en desarrollo sobre la pizarra. La actividad de la pizarra se clasifica bajo el término general “performance” (Benschnitt, 2007). Un acto performativo significa que hay interacción entre la obra artística, o la persona que la realiza (sea un acto de baile, canto, pintura o similar), y la audiencia, en donde la línea divisoria entre la obra artística o el artista (el maestro) y la audiencia (los alumnos) se desvanece. Esto permite a la audiencia (los alumnos) ser participante en la obra artística. Un acto performativo se centra en el aquí y el ahora (la enseñanza en sí misma) y siempre implica la realidad a través de la presencia de las personas (los alumnos y el maestro).

El acto performativo es un concepto que está abierto a diferentes interpretaciones. Históricamente, el concepto de performatividad proviene del filósofo del lenguaje Austin (Hermanson & Rudeke, 2007) y sus ideas sobre el lenguaje como acción. Más recientemente, Butler (2007) ha sido uno de los que ha utilizado el concepto en relación con las teorías del género, la sexualidad y la subjetividad como algo crucial para el discurso. En ambos casos, el tema es sobre qué constituye el lenguaje, según Hermanson y Rudeke (2007). También hay otro enfoque del concepto de acto performativo, uno que está más claramente vinculado al arte y más relevante en este contexto:

un campo artístico extendido, un “giro performativo”, que realmente ganó impulso con el desarrollo de la acción y la realización artística en la década de 1960. La relajación de las líneas divisorias anteriores entre los géneros también cambió el límite entre el trabajo y el espectador, haciendo que la audiencia participara en mayor medida que antes. (Hermanson & Rudeke, 2007, p. 20)

El arte performativo se describe aquí como la interacción entre una obra de arte o el individuo que la realiza, y el público. También describe cómo la línea divisoria entre la obra de arte o el artista (el maestro) y la audiencia (los alumnos) se desvanece. Otro rasgo característico del acto performativo es el hecho de que es un evento único específico, una actividad que tiene lugar en interacción entre los diferentes actores. Benschnitt (2007) describe el concepto de acto performativo de esta manera:

En cuanto a la literatura (o la música, el arte) como acción en una situación concreta, significa que estamos hablando tanto de sucesos excepcionales como actos únicos. Entre otras cosas, esto conduce a una problematización de la relación sujeto-objeto de la obra de arte clásica: en lugar de ver al lector/oyente/espectador y la obra de arte como dos entidades esencialmente diferentes, la investigación del acto performativo ve un solo contexto, un evento artístico que se crea a través de la interacción de varios participantes. Los participantes no son receptores pasivos, externos, sino que participan en el acto artístico.” (Benschnitt, 2007, p. 37)

Benschnitt describe las situaciones de arte concretas como actos excepcionales y únicos (situaciones de enseñanza) en los que tanto los espectadores (alumnos) como los realizadores (maestros) participan en un “acto performativo” diferenciado (2007). La investigación del acto performativo está interesada en lo que ocurre

durante la interacción real entre estas partes. Los participantes no son pasivos, sino actores contribuyentes e iguales en el desempeño mismo. Esto implica la problematización de la clásica relación sujeto-objeto en el desempeño en sí mismo. Schechner (2013) también afirma que muchos eventos cotidianos pueden describirse dentro del marco del acto performativo o de producción. El punto de partida de Schechner es que el acto en sí está enmarcado o resaltado de una manera específica y se lleva a cabo en un entorno social determinado, por ejemplo, la enseñanza y la interacción maestro-alumno utilizando la pizarra en el aula.

Un aspecto importante del acto performativo es que tiene lugar en un momento único. Phelan (2008) define este momento como una representación sin reproducción. Esto significa que este acto siempre se basa en lo que está sucediendo en el ahora. Por lo tanto, este acto no se puede grabar en una película, ya que eso solo sería una forma de documentación de la acción realizada. De esta manera, el acto performativo se lleva a cabo durante un tiempo que no se puede repetir, afirma Phelan. Una actuación se centra en el aquí y el ahora, y la actuación siempre involucra al mundo real a través de la presencia del cuerpo humano. Los espectadores tienen que asimilar todo lo que sucede a través de su mirada y prestar atención a lo que está ocurriendo. Phelan (2008) llama a esto un "presente extremo". Lo que es exclusivo a este acto, según Phelan, es la idea de que, en un momento o lugar determinado, un número limitado de personas puede compartir una experiencia valiosa que no deja rastro de sí misma, así como cuando una pizarra queda en blanco después de que una lección de clase ha terminado.

La enseñanza como acto performativo

En la serie de conferencias sobre los aspectos metodológicos y didácticos de la educación, Steiner explica qué puede hacer un maestro con la pizarra junto con sus alumnos el primer día de clases. Esto es tomado de *Pedagogisk kunst* (2011), la traducción noruega de Steiner's Practical Advice to Teachers - Consejos prácticos de Steiner para maestros. El objetivo es darle a los alumnos una relación con los principios de formas rectas y curvas en el mundo. En dicha conferencia, el evento se describe como un evento excepcionalmente único entre el maestro, los alumnos y la pizarra. El acto performativo se describe como un ritual ceremonial, cuidadoso y sensorial. Es una secuencia única imaginada de actos que involucran a un maestro, una pizarra y sus alumnos. A través de este acto, se espera que los alumnos desarrollen una conciencia de tener manos con las que trabajar. No solo deben saber que tienen manos, sino que deben darse cuenta de este hecho a través del acto en sí mismo:

'Mírame hacer esto' (se traza una línea recta). 'Ahora hazlo con tu propia mano'. Luego se les permite a los niños que hagan lo mismo, tan lentamente como sea posible. Esto será un proceso muy lento en caso de que se les llame uno por uno con el fin de permitirles trazar la línea en la pizarra y volver a su lugar. La correcta asimilación de la enseñanza en este caso es de gran importancia. Después de esto, se le puede decir al niño: 'Ahora estoy haciendo esto (se dibuja una línea curva); ahora haz lo mismo con tu mano'. Entonces cada niño también lo hace. Cuando esto termine, se les dice: 'Esta línea es una línea recta, y la otra es una línea curva; así que ahora, con sus manos, se ha hecho una línea recta y una línea curva'. Posteriormente se ayuda a los niños que son torpes con sus manos, observando cuidadosamente que cada niño, desde el principio, realice su tarea con cierta perfección. (Steiner, 2011, p. 44)

El texto anterior describe una interacción entre la pizarra, los alumnos y el maestro. Cada alumno se dirige al pizarrón y dibuja una línea curva y una recta. Este es un proceso lento y laborioso, ya que todos los alumnos deben completar la acción de la mejor manera posible. Se dice que la asimilación correcta es importante y, a través del acto en sí mismo y el ritual, los alumnos pueden darse cuenta de que pueden dibujar dos formas con sus propias manos. Todos los alumnos participan en el proceso, incluso aquellos que tienen dificultades para realizar la acción con tiza en la pizarra.

En *Manuales de enseñanza y la pizarra*, Wylie (2011) describe cómo se realizó la enseñanza de la pizarra en el siglo XIX. Durante las clases de ciencias, se pretendía que los alumnos aprendieran de la naturaleza misma observando una rana o una planta en el escritorio del maestro. En la pizarra, por otro lado, el maestro podía dibujar bocetos rápidos para ilustrar partes de la rana o de la planta que no eran observables.

El objetivo de los dibujos en la pizarra no era necesariamente de carácter realista, sino más bien llamar la atención e ilustrar lo que dice el maestro y lo que observan los niños. Los dibujos deben hacerse rápidamente y en el momento, para atraer la atención de los alumnos con un sentido de acto performativo dinámico. (Wylie, 2011, p. 269)

El acto performativo de la pizarra del maestro fue considerada importante para el aprendizaje de los alumnos. No era esencial que los dibujos del maestro fueran exactos; lo importante era la actividad de la pizarra en sí misma. Wylie llama esto un “acto performativo dinámico” (p. 269). Esto implicaba dibujar rápidamente imágenes en la pizarra, un acto realizado por el maestro frente a sus alumnos. Se pretendía que los alumnos no solo copiaran de los libros de texto, sino que observaran lo que el maestro estaba haciendo aquí y ahora en la pizarra que tenían en frente: “Ellos intentan escribir letras o palabras hechas en su presencia sobre la pizarra con mayor facilidad que intentar copiar letras de la página impresa” (p. 269). Wylie afirma que los alumnos parecían aprender mejor cuando las palabras eran escritas por el maestro sobre la pizarra que simplemente copiándolas de un libro.

El estudio *La Tiza: Materiales y conceptos en la investigación matemática* por Barany y MacKenzie (2014) también describe la actividad performativa de la pizarra y la tiza como un instrumento importante en la enseñanza de las matemáticas. Los términos “inscripción” y “representación” (p. 4) son importantes aquí. Esto significa que el acto performativo real de las fórmulas matemáticas es la escritura con tiza visual y que la representación es importante para que los alumnos puedan seguir la argumentación de sus maestros durante las lecciones. La visualización física con tiza es crucial porque se lleva a cabo en el aquí y el ahora, como un acto de ejecución de cálculos matemáticos. Esto se caracteriza por dos propiedades educativas que son importantes para la comprensión de los alumnos: “seguir el argumento” y “descubrir” (p. 14). Esto significa poder seguir un argumento, lo que puede desencadenar la comprensión en los alumnos, ya que pueden seguir lo que se está desarrollando en la pizarra. Durante este acto, los números emergen y los alumnos participan en el proceso mientras el maestro muestra los números en la pizarra, y los argumentos se muestran válidos y transparentes a través del acto performativo. Los números son visibles para el maestro y, a través del acto del maestro, se consideran válidos, a diferencia de los números o texto que ya están impresos en los libros o que se muestran con un proyector. El truco es poder usar la pizarra como una superficie visual y ser sistemáticos y claros al componer lo que se realiza en la pizarra. El profesor Borovik (2010) también describe la relación con la pizarra y la tiza que usa en su enseñanza. Es como una actuación, o una forma de baile con la pizarra con la tiza en mano:

Quiero poder hacerlo rápido: tan rápido como pienso; tan rápido como hablo. Deseo poder enseñar con todo mi cuerpo, usar el gesto, emplear la pausa para ilustrar matices, hacerme uno con la pizarra; convertirme, en esos raros momentos de concentración máxima, en bailarín y baile. En la actualidad el tablero dicta que, en lugar de hacer piruetas, girar y entusiasmar, presione un botón rígido. (Borovik, 2010, p. 1)

Borovik escribe que ya no puede realizar un acto performativo ni bailar su enseñanza de manera que involucre todo el cuerpo y que le permita entrar en un estado de “concentración máxima” en el que él y la pizarra se conviertan en una entidad. Los proyectores se han convertido en la herramienta estándar en situaciones de enseñanza en la actualidad, y el maestro simplemente presiona un botón rígido en una máquina. El proyector no está adecuado para enseñar matemáticas, ya que la tarea de un maestro de matemáticas no es solo transmitir información, sino que también les está enseñando a sus alumnos a pensar matemáticamente. Por lo tanto, es crucial tener un control completo sobre el tiempo y el ritmo de la narrativa. Si una clase involucra cálculos, lo cual es inevitable en la mayoría de las disciplinas matemáticas, es crucial que los alumnos sientan el juego sutil de los ritmos y los puntos de ramificación en el procedimiento, afirma Borovik (2010). En la enseñanza actual de las matemáticas, él necesita poder hablar y escribir en la pizarra al mismo tiempo. Borovik (2010) escribe que nunca se dirige a la audiencia cuando está frente a la pizarra, sino que se gira para mirar a sus alumnos cada vez que tiene algo que decir. Aquí, la enseñanza sobre la pizarra es una forma de arte performativo, como el drama o el ballet, y la superficie de la pizarra por lo tanto debe ser de la más alta calidad posible, de la misma manera que el piso del escenario para una bailarina de ballet o el lienzo para un pintor.

La pizarra como imagen única en el salón de clase

En este subcapítulo, el término “único” (Benjamin, 2013) se utiliza como punto de partida para comprender la posición de la pizarra en el salón de clase como un lugar donde se crean imágenes únicas. Basándose en la comprensión de las imágenes de Benjamin, los dibujos a mano del maestro en la pizarra con tiza se ven como imágenes únicas y representaciones textuales en contextos educativos específicos. Tomando esto como mi punto de partida, primero brindaré información sobre la descripción de la comprensión de las imágenes de Benjamin, y luego daré algunos ejemplos de cómo esto puede transferirse a la enseñanza de la pizarra en el salón de clase.

El ensayo *La obra de arte en la era de la reproducción mecánica* (2013) esclarece los aspectos de la imagen única. El ensayo describe la relación entre nuestros sentidos y las tecnologías de percepción, con un enfoque particular en la fotografía, el cine y sus transformaciones en la era de la producción en masa. El ensayo también analiza el papel del arte en una sociedad que se centra en el producto, y la relación entre la cultura superior y la cultura de masas. Benjamin también menciona la relación entre arte, tecnología y política. El texto se usa aquí para resaltar una cierta comprensión de las imágenes que ilustra la imagen en la pizarra como una característica específica, única y notable en el salón de clase. Ha sido posible reproducir artefactos desde la antigüedad, y quizás incluso antes. La revolución industrial trajo nuevas posibilidades para la reproducción mecánica de artefactos utilizando máquinas. Los antiguos griegos dominaron el arte de fundir y estampar en bronce y terracota, entre otros materiales. Otras obras, como esculturas y pinturas, fueron únicas en la antigüedad. Con el tiempo, la impresión se desarrolló en China. La impresión permitió la reproducción masiva de textos e imágenes. La invención de la fotografía liberó repentinamente a la mano humana de su función artística en el proceso de reproducción pictórica. De aquí en adelante, el ojo humano está mirando la lente de una cámara, y el ojo está haciendo el trabajo en lugar de la mano. Benjamin cita a Valéry, quien dio una descripción casi profética de nuestra era virtual:

Al igual que el agua, el gas y la electricidad llegan a nuestras casas desde lejos para satisfacer nuestras necesidades en respuesta a un esfuerzo mínimo, también se nos proporcionarán imágenes visuales o auditivas, que aparecerán y desaparecerán con un simple movimiento de la mano, apenas con un movimiento (2013, p. 216).

Valéry describe el momento en que las imágenes, el texto o la música se crean mediante simples movimientos de la mano a través y mediante la tecnología. Este flujo de información e imágenes puede desaparecer tan rápidamente como resultado de un nuevo movimiento de la mano, como hacer clic con el ratón de la computadora.

Benjamin afirma que surge una dificultad en relación con la reproducción técnica. La existencia única de un objeto y el original mismo, “su presencia en el tiempo y el espacio” (p. 216), forman el concepto de autenticidad. Al mismo tiempo, la reproducción técnica ofrece nuevas oportunidades a través del desarrollo de la fotografía y el cine. Las innovaciones técnicas ponen la información a disposición del público en general, con todas las posibilidades que esto conlleva para la iluminación, la información y la manipulación, escribe Benjamin. Él resume lo que se pierde a través de la producción técnica de imágenes en el concepto de “aura” (p. 218). Según Benjamin, solo la imagen única tiene aura. Para Benjamin, la desintegración del aura significa que “lo único” (p. 216) desaparece. Las cosas se vuelven iguales. Lo explica de la siguiente manera: ‘Sacar un objeto de su caparazón, destruir su aura, es la marca de una percepción cuyo “sentido de la igualdad universal de las cosas” se ha incrementado hasta tal punto que lo extrae incluso desde un objeto único mediante la reproducción’ (p. 219). Su explicación para esto es que el aura única ya no está presente en una imagen producida a través de la reproducción técnica. El aura no solo está presente en obras de arte u objetos históricos como pinturas, esculturas u otros objetos de arte, este concepto también se puede aplicar a fenómenos y experiencias sensoriales en la naturaleza.

Definimos el aura del último como el fenómeno único de perspectiva, incluso si se encuentra cerca. Si uno mientras descansa en una tarde de verano, sigue con los ojos una serie de montañas en el horizonte o una rama que proyecta su sombra sobre uno, se experimenta el aura de esas montañas, de esa rama (p. 219).

El aspecto extraordinario de las experiencias con la naturaleza es siempre diferente y único en su revelación, y esto es lo que da la experiencia del aura en sí misma. Lo que caracteriza los orígenes en el culto. Esto adquiere un valor de uso a través del ritual y lo mágico, escribe Benjamin. Este valor se transfirió posteriormente a contextos religiosos e instituciones como la iglesia cristiana. Durante el Renacimiento, el arte gradualmente adquirió una posición más secular, y la fotografía se inventó trescientos años más tarde. La reproducción mecánica es lo que caracteriza el medio de la fotografía, y posteriormente del cine. La fotografía y el cine son medios que están diseñados para su reproducción. Pedir una copia auténtica no tiene sentido. Con la fotografía y el cine, la pintura ya no es para eventos documentales o políticos. A partir de entonces, el arte de pintar ya no estaba ligado a la tradición de representación. El impresionismo y el expresionismo son claros ejemplos de esto. Benjamin en su análisis describe cómo el aura se reintroduce en el cine a través de la estrella de cine; lo que él llama una 'personalidad' (p. 228). Aquí, Benjamin explica que esto aplica a la producción de productos como Apple y Coca-Cola. Benjamin describe la percepción de la imagen única en el momento frente a la imagen producida en masa de la siguiente manera: 'Un hombre que se concentra ante una obra de arte es absorbido por ella. Él se sumerge en esta obra de arte como cuando una leyenda cuenta sobre el pintor chino observando su pintura terminada. En contraste, la imagen en masa absorbe la obra de arte' (p. 236).

La imagen única

Con la ayuda de Benjamin, la pizarra se puede considerar como un lugar donde se crean imágenes únicas de los maestros en el salón de clase que pueden dar a la enseñanza y al salón de clase su identidad educativa única. La pizarra puede ser mucho más que una ayuda tecnológica inferior reemplazada por imágenes proyectadas. Krause (2000) describe cómo se introdujo la pizarra como una ayuda técnica en los salones de clase hace casi 200 años. La posibilidad de fabricar pizarras industrialmente condujo a una revolución técnica y educativa en la enseñanza. Por primera vez, los maestros pudieron comunicar imágenes únicas en el momento a un gran número de alumnos utilizando la pizarra en el salón de clase. Todos los alumnos pudieron ver las imágenes o signos únicos que se muestran en la pizarra al mismo tiempo. Esto creó un entorno completamente nuevo para actividades de enseñanza mediante las cuales un maestro podía comunicar sus propios pensamientos directamente mediante técnicas visuales. Por lo tanto, la pizarra se veía como un espejo en un escenario donde los pensamientos e ideas que existían en la conciencia del maestro podían presentarse en gran formato directamente a los alumnos en el salón de clase. Wylie (2011) también describe cómo los maestros, con la ayuda de la pizarra y la tiza, podían explicar, demostrar y corregir fácilmente: "Con una gran superficie que permitía la escritura y el dibujo espontáneo, los maestros podían hacer que sus explicaciones y correcciones fueran claras y atractivas para muchos estudiantes a la vez" (Wylie, 2011, p. 261). Wylie afirma que, como medios de comunicación técnica, la pizarra y la tiza permitieron una enseñanza más espontánea y directa para grandes grupos de alumnos al mismo tiempo.

En un contexto educativo Waldorf, Johnson describe en *El dibujo sobre la pizarra en el salón de clase Waldorf* (2011) sus propias reflexiones y experiencia de trabajar sobre la pizarra. Johnson señala la pizarra como una característica única o un indicador de lo que fue único de la educación Waldorf, de modo que donde quiera que uno vaya en el mundo, se tendrá "el mismo sentido de "hogar" que es distintivo de los salones de clase Waldorf" (p. 5). La pizarra ayuda a hacer que el aula se sienta como un hogar; un lugar seguro y familiar. Johnson observó cómo los niños demostraron curiosidad y alegría cuando entraban al salón por la mañana y miraban la pizarra para ver si allí había nuevas imágenes únicas. El enfoque artístico adoptado en la pizarra puede dar lugar a la alegría y al compromiso de los alumnos si el maestro actúa desde una verdadera convicción interna, afirma Johnson. Las actividades sobre la pizarra realizadas por el maestro le otorgan una autoridad natural y real como maestro:

El niño exige todo de una manera artística y creativa. Los maestros y educadores que se encuentran en contacto con el niño deben presentar todo desde la perspectiva de un artista... Todo lo que vive en nuestros pensamientos sobre la naturaleza debe volar en las alas de la inspiración artística y transformarse en imágenes (p. 10).

Según Johnson, el arte de la pizarra del maestro puede desencadenar y cultivar el intelecto y los sentimientos de los alumnos. Esto puede fortalecer su conexión con el contenido de las lecciones y con el maestro, afirma. En su artículo, Johnson señala cómo la imagen única sobre la pizarra puede ser un regalo diario y una sorpresa amorosa del maestro a sus alumnos, independientemente del talento artístico del maestro. Algunos maestros eligen dibujar en la pizarra mientras los alumnos están presentes en el aula, otros dibujan cuando los niños no están allí. Es el gesto interno, el movimiento y la dinámica lo que es importante, afirma Johnson, no el hecho de que las imágenes en la pizarra sean perfectas o detalladas. La falta de talento no debe ser un obstáculo para el maestro. La práctica hace la perfección, en la manera única de cada uno.

En *Espacio para pensar: La dimensión espacial de la Educación Waldorf* (2014), Bjørnholt también afirma que los dibujos sobre la pizarra son una característica única del salón de clase, ya que las creaciones del propio maestro otorgan al salón una identidad personal a través de la imagen única. Esto crea lo que Bjørnholt llama “el carácter de un hogar” (p. 120). Otra frase clave en este contexto es “crear un sentido de pertenencia” (p. 121). La pizarra pertenece a la clase específica y lo utiliza el propio maestro: “Se siente como si fuera mío” (p. 121). La pizarra es la plataforma visual del maestro, y en ella, él deja su marca estética. De esta manera, el maestro posee y gestiona lo que sucede en la pizarra. La imagen se convierte en parte del salón, lo que le otorga una identidad y un aura visual y única. El esfuerzo puesto en los dibujos de la pizarra está dirigido a los niños, pero también es una salida para la creatividad y el orgullo profesional de los maestros. La pizarra permite al maestro crear un salón personal y único, afirma Bjørnholt. La pizarra le da al salón de clase una cualidad que Bjørnholt llama “familiaridad escolar” (p. 121). La familiaridad aquí no significa hacer la escuela como un hogar privado, sino un hogar escolar donde los alumnos y el maestro pueden sentirse como en casa. Bjørnholt también describe las imágenes que permanecen durante períodos prolongados sobre la pizarra, y explica el motivo de esta práctica:

La idea de tener la misma imagen en la pizarra, evolucionando y refinándose durante varios días o semanas como soporte visual para la educación, así como un elemento decorativo y artístico en el salón de clase, tiene conexiones con la idea de los efectos a través de la ‘simple exposición’ (p. 121).

Bjørnholt afirma que las imágenes y el texto que permanecen en la pizarra durante un tiempo pueden tener un efecto de exposición en los alumnos, lo que significa que se relacionan a nivel subconsciente con una ilustración o dibujo dejado en la pizarra a lo largo del tiempo. Bjørnholt concluye que la imagen de la pizarra puede proporcionar apoyo visual para el proceso de aprendizaje al comprometer las emociones y los sentidos de los alumnos.

La pizarra como elemento de enfoque en el salón de clase

Este subcapítulo toma como punto de partida los aspectos de la pizarra como actor independiente y de uso en el salón, y su relación con los alumnos y maestros en el contexto educativo. Esto incluye las propiedades que son parte integral de la pizarra en virtud de las características de una pizarra y de los materiales relacionados como esponjas y tiza. El concepto de “enfoque visual” (Sørensen, 2009) es importante aquí. En este contexto, la pizarra es un enfoque visual en el salón y tiene una voz propia. Las propiedades y los materiales de la pizarra y las relaciones que existen entre la pizarra, el maestro y los alumnos son importantes en este contexto. Las ayudas didácticas como las pizarras suelen ser compañeros invisibles porque se dan por hecho como parte del contexto escolar y la enseñanza. Brindaré algunos ejemplos sobre la pizarra como enfoque visual y actor material activo de la enseñanza.

Kalthoff y Roehl (2011) describen cómo los materiales didácticos, los objetos en sí mismos, son a menudo socios invisibles en el contexto de la enseñanza, entendiéndolo aquí que tales objetos son invisibles en el sentido de que son fácilmente pasados por alto por ser instrumentos educativos y enseñanza evidentes. La gran pizarra omnipresente es una parte natural de los artefactos del salón de clase. Desde esta perspectiva, todas las partes son actores en la situación de enseñanza y surge un compañerismo entre el maestro, los alumnos y los objetos de enseñanza, que en este caso son la pizarra, la tiza y la esponja. Este punto de partida teórico se refiere a los diferentes roles y relaciones entre las partes como actores iguales en el contexto de la enseñanza. Este compañerismo en conjunto con el maestro, los alumnos y la pizarra pueden describirse de

la siguiente manera: “Por ejemplo, una pizarra en un salón de clase requiere que los maestros usen tiza de manera competente para escribir y dibujar algo sobre ella, mientras dirigen la atención de los alumnos a su superficie” (Kalthoff & Roehl, 2011 p. 454). En este contexto, la pizarra tiene diferentes funciones y es parte de diferentes relaciones dependiendo si es el maestro o el alumno quien se relaciona con ella. La pizarra debe cumplir la función de ser leída o dibujada y moldeada por el maestro, mientras que al mismo tiempo tiene la función de atraer la atención de los alumnos. Los objetos de enseñanza aquí desempeñan una función o papel diferente para el maestro y para los alumnos en la situación real de enseñanza. La pizarra es un objeto capaz de atraer la atención de los alumnos cuando el maestro dibuja sobre ella y los alumnos se levantan para ver mejor desde atrás:

...Los estudiantes tienden a copiar la representación en la pizarra en sus libretas, porque “lo que está en la pizarra es oficial” (del maestro). Esta actitud refleja el significado que los maestros atribuyen a los “hechos” visualizados. Los estudiantes se dan cuenta de lo importantes que son los ‘hechos’ y quieren afianzarlos. En contraste con la fluidez y la vaguedad parcial de la enseñanza oral en el salón de clase, estos parecen ser “hechos concretos”. (2011 p. 461)

Lo que está escrito sobre la pizarra son hechos que son copiados por los alumnos en sus libretas, por lo que se hacen visibles allí. Los alumnos están atentos a lo que el maestro escribe sobre la pizarra, a diferencia de lo que el maestro dice o las observaciones de los alumnos que no requieren escritura. Kalthoff y Roehl describen esta característica de la pizarra en relación con los alumnos como “los ojos están “pegados” a la pizarra” (p. 462). Este fenómeno surge cuando el maestro ha escrito algo en la pizarra, y los alumnos lo consultan después y lo recuerdan más fácilmente. Kalthoff y Roehl llaman a esta propiedad de la pizarra “un efecto performativo” (p. 462). El efecto performativo como propiedad de la pizarra se puede describir de la siguiente manera: “El conocimiento en la pizarra es público y compartido porque se presentó ante un público; dura poco y está en progreso porque se puede corregir y borrar de forma constante” (p. 466). Lo que está escrito en la pizarra es conocimiento público y compartido porque se presenta en un contexto social en presencia de una audiencia. Su contenido se caracteriza por ser de corta duración, ligero y fugaz, ya que puede borrarse o modificarse fácilmente.

Sørensen (2007) también explora la relación maestro-pizarra-alumno a través de estudios de campo en su artículo *Imaginarios espaciales de la tecnología*. Ella observó la relación en la que la pizarra y el maestro forman una entidad y la pizarra y los alumnos otra, a lo que ella llama “relación uno-a-muchos” (p. 22). Es decir, una “relación de uno a muchos” con la pizarra y cómo lo que está escrito en ella se asocia directamente con el maestro. Cuando los alumnos cantaban juntos una canción, ella observó cómo los niños formaban un grupo homogéneo. También observó cómo los alumnos prestaban atención a los ligeros movimientos de la tiza que la maestra hacía en la pizarra. Sørensen describe esto como si los alumnos fueran títeres en un espectáculo en el que la pizarra era un gran campo visual controlado en el salón de clase. Sørensen llama a este fenómeno “autoridad frente a los alumnos” (p. 22). El salón de clase parecía estar dividido en dos áreas: El área que contiene los pupitres de los alumnos y el área donde están el maestro y la pizarra. La pizarra representó y formó el límite de lo que la autora describe como el ‘aquí’ y el ‘allí’ (p. 22) del salón de clase: El ‘aquí’ y ‘allí’ se crearon a través de la pizarra y los niños que participan en las letras estaban “allí” [o viceversa, según la perspectiva] (...) la distancia geográfica también fue acentuada con las palabras “ven a la pizarra” y “puedes volver a su asiento” (p. 22). Las diferentes áreas del salón de clase se presentan cuando el maestro dice “ven a la pizarra” y “puedes volver a tu asiento”. La pizarra representa un tipo de materialidad que crea un límite entre dos zonas interpersonales en el salón de clase.

En este contexto, el área de la pizarra es un área visual y territorial del salón de clase que pertenece al maestro y es considerada por los niños como una zona asociada con las actividades de la pizarra del maestro y su integridad. Los alumnos pueden ser invitados a esta área por el maestro en ocasiones especiales. Cuando a uno de los alumnos se le permitió demostrar algo en la pizarra, los otros alumnos aplaudieron. Esto nunca sucedió cuando los alumnos hacían cosas similares en sus pupitres. Los alumnos recibieron un estatus elevado por parte de los otros alumnos quienes aplaudieron. Aquí, el área de la pizarra no solo tiene el estatus de un área vinculada a la autoridad natural del maestro, sino también a la posición expuesta y la vulnerabilidad del maestro.

En *La materialidad del aprendizaje*, Sørensen (2009) también describe cómo la canción del alfabeto creó una sensación de compañerismo entre los alumnos en relación con la enseñanza de la pizarra. En sus palabras, los alumnos “realizaron un acto performativo colectivo” (p. 142), lo que significa que los alumnos se convirtieron en un grupo homogéneo a través de la canción: “Con su cuerpo frente a la pizarra, la maestra se gira hacia la clase y pregunta: “¿Están listos?” (...) Todos aparentemente saben lo que va a pasar” (p. 140). La maestra se dirigió a la pizarra y escribió la canción del alfabeto mientras los alumnos cantaban juntos las letras. Todos los alumnos sabían lo que iba a pasar en la pizarra. A través de la canción, lo que Sørensen llama “aquí y ahora” surgió (p. 143). La pizarra como plataforma visual ayudó a crear el evento, los ojos de los alumnos estaban en lo que estaba sucediendo en la pizarra como un lugar externo. “La materialidad visual de las letras que aparecían en la pizarra constituía un lugar geográfico donde se fijaba la mirada de los niños” (p. 140). En este contexto, la pizarra funciona como lo que Sørensen llama una “enfoque visual” (p. 140). Esto significa que la pizarra tiene una propiedad inherente; tiene una función de enfoque material que se atenuó a través de la canción.

El concepto de “posibilidad de acción” de *La teoría de los ofrecimientos estimulables* (2015) de Gibson puede ayudarnos a entender la pizarra y la tiza como socios materiales. La posibilidad de acción es el fenómeno que surge entre un objeto, natural o creado por el hombre, cuando invita a los seres humanos o animales a participar en ciertas formas de interacción. A través de este concepto, una pizarra puede interpretarse como un facilitador de ciertas acciones con la tiza o la esponja. Gibson toma un ejemplo de la arquitectura sobre la función formal de un nicho en relación con una escultura: “En arquitectura, un nicho es un lugar adecuado para una pieza estatuaria, un lugar en el que el objeto encaja” (p. 121). Esto significa que la función del nicho es relativa a la escultura y requiere la escultura. Gibson describe los objetos naturales en el mundo de esta manera, los objetos que forman parte de un contexto natural y no pueden ser movidos sin perder su contexto: ‘pero con los muebles de la tierra, algunos de los cuales están adheridos y no pueden moverse sin él sin ocasionar rotura’ (p. 124). Los objetos tienen su lugar en un contexto natural específico, y pierden su función original si se mueven. Las cosas interactúan entre sí y se relacionan entre sí de una manera única y dejan huellas de una manera determinada:

Una herramienta de mano de enorme importancia es aquella que, cuando se aplica a una superficie, deja huellas y, por lo tanto, permite hacer trazas. La herramienta puede ser un lápiz, pincel, crayón, pluma o lápiz, pero si marca la superficie, se puede usar para representar y escribir, para representar escenas y para especificar palabras. (p. 125)

La función de la tiza es hacer trazos en la superficie de una pizarra, lo que significa que la tiza necesita la pizarra, a través de la cual la tiza cumple su función y significado natural. Esto es lo que Gibson llama “dejar huellas” (p. 125) como una oportunidad brindada a la tiza. Gibson proporciona los siguientes ejemplos de la relación entre objetos: “Cada cosa dice lo que es ... una fruta dice “cómeme”; el agua dice “bébeme”; el trueno dice: “témeme”; y la mujer dice “ámame” (...) El buzón de cartas “invita” al envío de una carta, el asa “quiere” ser agarrada”, y las cosas “nos dicen qué hacer con ellas” (p. 130). Hay una conexión natural entre los objetos. Por ejemplo, un buzón de correos nos invita a depositar una carta en él. Gibson describe cómo los objetos están en “una relación dinámica con el yo” (p. 131). Esto significa que la forma y el contexto de un objeto muestran de forma natural cómo debe ser utilizado por las personas. A través de su forma, la pizarra invita a dibujar con tiza o a lavarla con una esponja húmeda, e invita a los maestros y alumnos a mirarla.

En un contexto educativo Waldorf, la pizarra es una superficie visual, un objeto material que ofrece una acción potencial para los maestros y sus alumnos de diferentes maneras. Johnson (2011) describe la pizarra como un punto focal visual compartido entre el maestro y los alumnos: “un punto focal: un hermoso dibujo hecho con tiza en la parte frontal del salón de clase” (p. 5). La pizarra se convierte en un punto focal o un enfoque visual en la parte frontal del salón. Arriba, en la pizarra, desde la perspectiva de los alumnos, pueden aparecer los dibujos de tiza del maestro. Es importante aquí que el maestro sea consciente de la similitud entre su propia tiza de color y los lápices de cera de los niños. Johnson afirma que puede ayudar a los alumnos si el maestro dibuja un marco visual alrededor de la imagen en la pizarra. De esa manera, los alumnos pueden comprender la conexión entre los límites de la pizarra y los bordes de las hojas en sus libros

de ejercicios. Esto creará una conexión natural entre lo que sucede en la pizarra y lo que los alumnos hacen en sus libros de ejercicios.

Barany y MacKenzie (2014) también describen las pizarras como material omnipresente. La pizarra sin texto en ella también sirve como una función: “Como superficies sin letras, las pizarras están cargadas de significado, como superficies temáticas de posible inscripción” (p. 11). La pizarra es una gran superficie negra en el salón de clase, un tablero robusto que siempre está disponible. La pizarra está ahí, esperando la interacción. De esta manera, la pizarra exige atención, y uno puede escuchar la característica del sonido cuando alguien escribe sobre ella con una tiza. A menudo ocurre que los maestros que comparten oficinas usan la pizarra de manera diferente cuando los colegas están presentes en el salón de clase, como si ellos estuvieran en un escenario. Para el maestro, la pizarra es el compañero físico: ‘Como tecnología semiótica, la pizarra es tanto una etapa como una superficie de escritura. (...) Con frecuencia los oradores dramatizaban fenómenos matemáticos particulares usando un tablero, escenario o telón de fondo’ (p. 12). La pizarra no es solo una superficie para escribir cosas sobre ella, también es un telón de fondo para la persona que enseña y se convierte en un escenario frente a los alumnos, el lugar donde suceden las cosas. Krause (2000) describe la pizarra como una parte integral del salón de clase y la enseñanza en sí misma, y por lo tanto, casi una extensión del cuerpo humano: “Las pizarras son dispositivos simples, que incluso se pueden replicar razonablemente con éxito en la naturaleza con un trozo de tierra y un palo” (p. 7).

Reflexiones basadas en investigación propia

En esta segunda parte del artículo, presentaré algunas reflexiones basadas en mi propia investigación empírica en relación con tres perspectivas teóricas ya descritas: acto performativo, lo único y el enfoque visual. He elegido presentar los resultados empíricos de esta manera porque existe muy poca investigación sobre la actividad de la pizarra y la ciencia de la educación.

Mis hallazgos son descritos para aclarar algunos aspectos del campo de la práctica en lugar de discutir las teorías en relación con este. Las preguntas de mi investigación se refieren al hecho de cómo tres maestros trabajan y usan la pizarra en diferentes escuelas Waldorf. La observación de video y las entrevistas fueron elegidas como base de análisis para el estudio. Una de las preguntas de la investigación fue: ¿Cómo los maestros de escuela Waldorf usan la pizarra en su enseñanza? Se eligió la observación de video porque se trata de lo que el maestro hace y practica en un momento y lugar determinado. La segunda parte del proceso de investigación consistió en entrevistas con los maestros observados teniendo en cuenta el material de video que se recopiló, transcribió y analizó. Implementé entrevistas para indagar la segunda pregunta de investigación: ¿Qué experiencia el maestro ha adquirido y cuáles son sus reflexiones como maestros con respecto al trabajo sobre la pizarra? Basándome en estas preguntas de investigación, elegí un método de investigación cualitativo para mi estudio. Los hallazgos se presentan a continuación bajo tres categorías teóricas, incluyendo los hallazgos de la observación y luego lo que surgió durante las entrevistas.

La enseñanza sobre la pizarra como acto performativo

Las observaciones de los videos muestran la pizarra como escenario visual para imágenes pequeñas, esbozos abstractos, diagramas o textos. Lo que sobresalió de estas observaciones fue lo expresiva y dinámica que fue la actividad en sí misma. El maestro a menudo se enfrentaba a la pizarra en silencio, como si estuviera comprometido en crear una pintura expresiva dinámica o en realizar una danza expresionista en profunda concentración y con un enfoque intenso. Si tuviera que elegir un término del arte visual para describirlo, una buena opción podría ser “pintura en acción”, en la que la actividad de la pizarra se basa en gran medida en movimientos dinámicos donde los gestos corporales son prominentes y la tiza se maneja rápida y fugazmente. Las observaciones en video también revelaron que las actividades de la pizarra presentaban pausas contemplativas. Al hacer una pausa me refero a que el maestro estaba en frente de la pizarra y de espaldas a sus alumnos, dando lugar a una expectativa tranquila y presente en el salón de clase, como una audiencia que observa una actuación en curso. Limpiar la pizarra con la esponja fue una de las acciones que

generó tales pausas, ya que la función de la limpieza es quitar la tiza de la pizarra y dejar espacio para que surja algo nuevo. El agua realizó una función importante en este contexto, porque la humedad de la esponja hizo que la pizarra se volviera aún más negra. La evaporación del agua de la superficie de la pizarra dio lugar a un proceso en el tiempo en el que la pizarra gradualmente se volvió más oscura. El proceso de limpieza adquirió una calidad contemplativa por ser una actividad cotidiana familiar que debe realizarse para obtener una pizarra limpia y vacía. El ritual de la pizarra evoca el proceso de hacer hermosas huellas en grava con un rastrillo, donde el acto en sí crea huellas físicas que emergen y desaparecen gradualmente. Fui testigo de cómo la pizarra se borró en un proceso continuo en el tiempo que estaba teniendo lugar en un aquí y ahora.

La perspectiva de los maestros sobre el acto performativo

Ser maestro no se trata de ser un artista en virtud de su profesión, sino más bien de ser un artista de la comunicación. La pizarra es la herramienta del maestro, a través de la cual es posible que el maestro imparta impulsos a sus alumnos. Esto significa que los maestros pueden realizar actividades en la pizarra en forma de enseñanza. Las actividades de enseñanza se desarrollan en la pizarra como un proceso visual en el tiempo. La actividad de la pizarra, en la que el texto o los signos emergen gradualmente, permite a los alumnos seguir el proceso. De esta manera, el maestro organiza las cosas de manera que el enfoque y la atención de los alumnos se dirijan a la pizarra, ya que allí se realizan nuevas actividades todo el tiempo. ¿Los alumnos no se preocupan de cometer errores cuando dibujan? En un viaje de pizarra tan dinámico, los alumnos no pueden observar el material terminado, pero se les da la oportunidad de participar en un viaje de descubrimiento. Un aspecto importante de esta forma de actividad de pizarra es que el maestro debe ser el “capitán” y conocer bien el tema. Esto le permite al maestro una mayor libertad para improvisar basándose en su experiencia y conocimiento sobre el tema. Por ejemplo, si el maestro recibe preguntas que no estaban previstas, él puede usar la pizarra para establecer otro curso y navegar para mostrar el tema desde otra perspectiva. Esto se puede comparar con dominar una forma de improvisación. Un maestro que conoce su tema en profundidad se convierte en un puente. Desde esta perspectiva, es importante que el educador desarrolle una buena visión coreográfica de la superficie de la pizarra. Es fácil para los maestros sentirse expuestos y vulnerables cuando comparan su propio rendimiento sobre la pizarra con el de sus colegas, porque esto puede introducir un elemento de incertidumbre y hacer que los maestros no se atrevan a participar en la actividad de pizarra en la misma medida. La incertidumbre se puede superar si los maestros desarrollan su propia relación con la pizarra como instrumento. Según los maestros, los alumnos no juzgaban sus actividades de pizarra. La clave de las habilidades para usar la pizarra es utilizar la pizarra con humildad y sentir que lo que se está haciendo es de importancia en el mundo. Las habilidades para usar la pizarra se pueden lograr a través de la práctica, lo que le permite al maestro hacerse amigo de la pizarra y los materiales asociados a ella, pero esto requiere tiempo, humildad y práctica para aprender a tocar un nuevo instrumento.

La pizarra como imagen única

En las observaciones de video, la pizarra sirvió como superficie para imágenes únicas y propias de los maestros en el salón de clase. Las imágenes dieron la apariencia de pinturas terminadas bien pensadas, creadas en gran parte por el maestro en ausencia de los alumnos. Las pinturas fueron elementos detallados, energéticos y coloridos. Las imágenes de tiza no se borraron de inmediato, sino que se usaron como ilustraciones que guiaron la enseñanza en el transcurso del tiempo. Las imágenes de guía que los maestros dibujaron en la pizarra en la presencia de sus alumnos fueron más simples y fragmentadas. Para elegir una descripción del campo del arte visual, las imágenes pueden considerarse como frescos que visualizan el tema que se enseña. Los alumnos podrían preguntar cuánto tiempo permanecerían las pinturas en la pizarra, como si estuvieran describiendo la temporalidad inherente de las pinturas de tiza. ¿Tal vez ellos sabían que la tiza solo puede permanecer en la pizarra durante un cierto período de tiempo y que la pizarra tiene que dar paso a nuevas obras? En las observaciones en video, la limpieza de la pizarra tuvo la apariencia de una superficie oscura pintada con un rodillo. Se limpió metódicamente en varias rondas y, por lo tanto, se veía tan oscura como una pared pintada de negro.

La perspectiva de los maestros sobre las imágenes únicas

Es un desafío pedagógico que los alumnos fotografíen las pinturas terminadas del maestro en la pizarra con sus teléfonos móviles en lugar de dibujar y procesar el material haciendo sus propias ilustraciones de la asignatura. Lo especial de una imagen en la pizarra es su naturaleza transitoria. ¿Tal vez es por eso que los alumnos fotografían la pizarra para poder conservar la memoria de las imágenes? Puede ser una expresión del espíritu de nuestra era, una época en la que las experiencias se documentan, comparten y presentan a través de las redes sociales. La imagen de la pizarra no está construida, sino que está creada por una persona, el maestro, que estaba físicamente presente en el salón y creó sus propias pinturas en el momento. Los maestros crean al dibujar sobre la pizarra, en lugar de usar láminas para enseñar. Las láminas, por otro lado, están “establecidas”, son ilustraciones y modelos de la realidad realizadas por un extraño. En cambio, los maestros crean pinturas por sí mismos, viven y, por lo tanto, hacen posible que los alumnos entiendan permitiéndoles observar la aparición visual sobre la pizarra. Un proceso de imagen gestionado sobre la pizarra se realiza mezclando los colores, lo que permite a los alumnos involucrarse en el proceso de coloración y experimentar en tiempo real qué colores van de la mano. El maestro también puede desafiar a los alumnos diciéndoles lo difícil que es dibujar lo que está tratando de visualizar en la pizarra. Esto puede estimular el compromiso de los alumnos y la presencia en sus propios procesos de imagen. La precisión es un aspecto importante del dibujo aquí, particularmente en temas de ciencias. Los alumnos pueden practicar sus habilidades de observación, y el maestro puede ayudar en este proceso describiendo continuamente cómo está dibujando. La contribución visual de los alumnos de la imagen de la pizarra se puede convertir en una experiencia propia si ellos mismos llevan a cabo el proceso de dibujar. Una pintura sobre la pizarra en el salón de clase puede ilustrar a los demás que la enseñanza tiene lugar en cualquier momento. El maestro se identifica con la pizarra como si fuera suya y la pizarra como si fuera del grupo, ya que las escuelas Waldorf a menudo tienen “aulas compartidas”. De este modo, la pizarra se percibe como la impresión visual de la propia enseñanza del maestro. Las imágenes se convierten en parte del salón de clase y le dan su identidad visual, y el contenido de la pizarra está dirigido a los alumnos. Si los alumnos no participan en la creación de la imagen en la pizarra, las imágenes pueden aparecer como sorpresas, como trabajos terminados en una exposición de arte en una galería. Estas obras de arte pueden deleitar y sorprender a los alumnos.

La pizarra como enfoque visual

La actividad sobre la pizarra fue documentada por medio de la observación de video. El maestro dibujó una línea divisoria simple, un contorno de tiza sobre la pizarra que los alumnos podían usar como ayuda de orientación visual. El contorno en la pizarra era visualmente análogo a la hoja en los libros de ejercicios de los alumnos. De esta manera, la pizarra y la tiza se convirtieron en los símbolos de los libros y los lápices en las manos de los alumnos. Las canciones también eran un subelemento claro en el trabajo sobre la pizarra. A través del canto grupal, los alumnos se convirtieron en un grupo homogéneo, lo cual creó una atmósfera de trabajo y un enfoque que tomaba lugar sobre la pizarra. La concentración y el enfoque se mantuvieron en la medida que la actividad se centraba sobre la pizarra. De esta manera, los alumnos permanecieron atentos y enfocados sobre lo que estaban escribiendo y trabajando junto con el maestro. La pizarra era el eje desde donde se presentaba la actividad; era como si la función y el movimiento de la tiza sobre la pizarra se asemejara a la batuta de un director de orquesta, y que cada alumno fuera un músico. El maestro era el director de orquesta, la pizarra era el atril con la partitura, y los libros de ejercicios y lápices eran los instrumentos individuales de los alumnos. En este contexto, la pizarra era un objeto y un enfoque visual en el salón de clase.

La perspectiva de los maestros sobre el enfoque visual

La pizarra no se nota fácilmente porque es muy silenciosa. Es una parte tan evidente del entorno que se convierte casi en una superficie muda en el contexto de la enseñanza. Pero cuando los maestros escriben sobre la pizarra, ella habla. Lo que está en la pizarra es escrito por los alumnos en sus libros de ejercicios en

mayor proporción que las cosas que el maestro simplemente dice, las cuales no son escritas por los alumnos de la misma manera. Los alumnos pueden tener dificultades para recordar una copia en papel que se les entrega, pero una imagen en una pizarra es algo de lo que aún pueden estar hablando mucho más tarde. De esta manera, la pizarra es más atractiva visualmente que una hoja de papel. La pizarra es materialmente más pesada que la hoja de papel, ¿no es así? La pizarra pertenece al maestro y debe haber un límite en el salón de clase para resaltar esto. El límite se da forma física a través y por la pizarra. El área de la pizarra pertenece al maestro y su integridad, pero también a su posición expuesta como maestro. A veces, el maestro deja que los alumnos participen en la pizarra, pero solo en circunstancias especiales, y es importante que los alumnos experimenten un encuentro cercano con la pizarra. La pizarra también es respetada por los alumnos como un espacio perteneciente al maestro, la enseñanza y la expresión estética. La posición de la pizarra que invita a la interacción se manifiesta en cierta medida en cómo los alumnos esperan que algo suceda en la pizarra. Durante las actividades de enseñanza no relacionadas con la pizarra, el maestro no quiere que la pizarra sea visible como una distracción visual. La pizarra se puede cubrir con dos paneles laterales y, por lo tanto, se “retira” del salón de clase. Se trata de limitar la atención de los alumnos, pero también se puede hacer lo contrario: La pizarra puede hacerse visible si el maestro quiere que los alumnos vean lo que está escrito en ella. La pizarra se convierte en el enfoque visual en la parte de adelante del salón, y los maestros pueden sentir cómo la pizarra demanda que sus hermosos dibujos sean mostrados a sus alumnos. Cuando se trata de los aspectos prácticos del uso de la pizarra, es importante tener en cuenta el papel y el efecto visual de la pizarra al guiar a los alumnos a través de un proceso de dibujo: Las tizas de colores pueden funcionar como códigos de colores visuales donde los alumnos pueden aprender que los colores tienen diferentes significados como en un sistema de notación musical. La calidad sensorial y material de las tizas y la pizarra están interconectados con la dinámica de la superficie negra, donde el maestro puede iluminar la superficie oscura coloreando y creando hermosas imágenes, en contraste con las líneas secas e informativas hechas sobre tableros para marcador borrable. En la relación del maestro o la historia de amor con la pizarra, es importante que esta se mantenga limpia, para que pueda cumplir su propósito como Tabula Rasa.

Referencias

- Barany, J. M. & MacKenzie, D. (2014). Chalk: Materials and concepts in mathematics research. *Representation in scientific practice revisited* (pp. 107–129).
- Benjamin, W. (2013). Kunstverket i reproduksjonstidsalderen. Bale K. and Bø-Rygg A. (eds.) *Estetisk teori – En antologi*. (pp. 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*. Tomado de <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* (pp. 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*. Tomado de <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.

Vocational education in Waldorf-contexts – a developmental path of the Waldorf curriculum

Ruhi Tyson

Waldorf University College & Department of Education, Stockholm University

ABSTRACT. The Waldorf curriculum has seen various developments over the decades one being in the field of vocational education. Most of this has happened in Germany and Switzerland and although much of it has been discussed in writing little is available in English and there is an absence of a complete review where the various initiatives are compared. The main purpose of this article is to review the literature on the topic as well as the practice in the field and these two elements make up the two major portions of the article. The result of this is at least threefold. First, it provides an orientation on the topic making further research and the development of practice easier. Second, it provides a good example of the flexibility of the Waldorf curriculum and access to some of the most extensive work done in developing aspects of it further. Third, it expands on the already established understanding of what the practical (craft) subjects contribute in the Waldorf context, creating a deeper concept of practical Bildung and opening it to a non-German speaking audience.

Keywords: Curriculum; Steiner/Waldorf education; Vocational education; Social development; Bildung

Introduction

Within the German-speaking Steiner- or Waldorf-education (henceforth Waldorf) movement there has been significant developments after WWII in which vocational education or elements of it have been integrated into upper secondary school. The most well-known of these is the Hibernia school (founded by Klaus Fintelmann) which grew out of the apprenticeship-training at the Hibernia chemistry works in the 1950s (Rist & Schneider, 1977 [reprinted 1990]/1979). Other major developments were made at the Waldorf schools in Kassel, Nürnberg and Gröbenzell and the past 20 years have seen further development. Erhard Fucke (in connection to Kassel) and Michael Brater (together with associates) have also been responsible for extensive theoretical and empirical writing on the topic (Brater & Büchele, 1985; Brater et al. 2011, 1988, 1987, 1986, 1985; Brater & Wagner, 2011; Fucke 1996, 1981, 1977, 1976). However, apart from a Unesco study of the Hibernia school (Rist & Schneider 1979), none of this, as well as other, writing is available in English even though, at least quantitatively, this seems to be the most significant development and change of the original Waldorf curriculum that has occurred in Germany and Switzerland.

The majority of these initiatives have been undertaken as part of a striving to expand the concept and enactment of practical Bildung. The concept of Bildung has a long and varied history reaching back to antiquity. In the English-speaking world the closest educational tradition, that also draws on many shared roots, is that of liberal education. From the start both Bildung and liberal education have often been thought of in contrast with vocational education, the former understood as an education for autonomy, understanding and wisdom and the latter as education characterized by instrumentality and narrowness

(eg. in the philosophy of Plato and Humboldt, see Tyson, 2015, p. 25). However, at least since the Swiss educational reformer Heinrich Pestalozzi (1746-1827) there have been some counters to this view of Bildung. Pestalozzi became known for emphasizing the need to educate not just the “head” but also the “heart and hand”. Looking even further back, the monastic tradition of “ora et labora” (work and prayer), can also be considered a precursor to more contemporary ideas of practical Bildung. Steiner was one of several educational reformers in Germany (others were eg. Georg Kerschensteiner and Hugo Gaudig, see Tyson, 2015, pp. 25-31 for a brief discussion) who at the beginning of the 20th century argued for an expanded idea of Bildung and a curriculum where practical (craft) subjects were given extended room both for themselves and integrated into other subjects. It is, for the most part, this element of the Waldorf curriculum that has been developed further in theory and practice within the mentioned initiatives.

The main purpose of this article is to review the literature on the topic as well as the practice in the field of integrating vocational education and training (VET) into the Waldorf curriculum in order to give an international audience an up to date and comprehensive overview. The value of this is at least threefold. First, it provides an orientation on the topic making further research and the development of practice easier. Second, it provides a good example of the flexibility of the Waldorf curriculum and access to some of the most extensive work done in developing aspects of it further. This, in turn, counterbalances any notion that there is one singular curriculum something that is equally important for practitioners and researchers to be aware of (this is more generally argued in Tyson forthcoming). Third, it expands on the already established understanding of what the practical (craft) subjects contribute in the Waldorf context, creating a deeper concept of practical Bildung and opening it to a non-German speaking audience.

Following this introduction, a short comparison of how VET is structured in various countries at the upper secondary level (approximately grades 9/10-12 in the Waldorf curriculum) is provided as context for the different initiatives described. After this, brief outlines of the various initiatives will be given, including the above-mentioned and several others. Thereafter a review of the theoretical literature as well as empirical research relating to VET and Waldorf education will make out the main portion of the article. It will cover Fucke’s writing on practical Bildung as well as Fintelmann’s (1992, 1990, 1985), Brater’s and others divided into sections on theory, descriptions of practice and empirical research. Finally, the article will conclude with a discussion on the relevance of these developments for the international Waldorf school movement and for researchers engaging in studies of the Waldorf curriculum.

National differences in organizing vocational education and training

To understand the development of VET as part of the Waldorf curriculum it helps to have a rough outline of the differences between VET-systems in different countries. Few aspects of education differ as widely as the way in which VET is organized nationally. This, in turn, is connected to the way in which labor-markets and certification systems are organized.

To begin with, vocational education and training normally refers to vocational education that is non-academic. Academic vocational education, for instance in medicine or jurisprudence, is generally not considered part of a nation’s VET. This is reflected in many countries’ upper secondary school systems which tend to sort into academic preparation tracks and vocational education tracks. It is also tied to if VET is mainly school-based or mainly workplace-based. In Sweden, for example, upper secondary education (beginning after 9 years of compulsory school) is presently separated into a few tracks (so-called programs) that prepare for academic studies and a larger number that focus on vocational education. Historically, Swedish VET has been largely school-based with a limited amount of time spent doing practicums at workplaces. Similarly, Germany also has a track preparing for academic studies through the Abitur and further ones preparing for the so-called Fachhochschule as well as other institutions that are not universities but provide advanced technical and other vocational training. The most common VET in Germany is apprenticeship-based and although it is common for students to complete 10th grade and receive a so-called Hauptschulabschluss and then to go into an apprenticeship it is not uncommon to find students with higher degrees such as the Abitur

take on an apprenticeship after finishing 12th grade. Apprentices normally spend 4 days a week learning at a firm with 1 day in vocational school.

The difference between Germany and Sweden represent outliers on a spectrum where variations between and in countries are plentiful. Connected to this are also the above-mentioned national certification systems, part of how labor markets are regulated. Again, Germany is comparatively regulated where an apprenticeship certificate is required to work in many vocations and a master's certificate in order to run a business. Sweden together with most of the English-speaking countries are relatively unregulated when it comes to who may work in a vocation. One doesn't need a carpenter's certificate to work as a carpenter for example. On the other hand, Sweden and Germany share strongly regulated labor markets in other regards whereas Britain and the US have labor markets that are generally deregulated (see further in eg. Buttler et al. 1995; Hall & Soskice, 2001; Thelen, 2004).

This brief review is meant to clarify how much VET systems differ in countries, something that in turn impacts how VET can be integrated into the Waldorf curriculum. As an example of this, a VET track in a Swedish Waldorf school (the only one thus far) is included below. Furthermore, from the above outline, the focus on apprenticeships at the Hibernia school and the Waldorf schools in Kassel and Nürnberg can be assumed to be less relevant in countries where apprenticeships are a more marginal part of VET and where the labor-market is less regulated so that it becomes less important to have a certification. This, however, should not lead one to immediately dismiss these schools and their contributions as irrelevant to an international audience. Much of their work on theory and practice relating to practical Bildung remains highly relevant even outside of an apprenticeship-context. Consider also that the three schools mentioned above have their apprentice-workshops integrated into the school so that they are less typical of the average German apprenticeship-environment and in many ways more akin to Swedish and other more school-based VET systems. In effect, one needs to separate the different national certification systems from the way that these schools have organized and structured VET. It is the latter issue that is most interesting from an educational point of view (certification is more of a political matter with consequences for how education is organized).

Finally, it is important to note that the discussion regarding vocational Bildung is not limited to Waldorf contexts in Germany but stands in a wider context of VET philosophy and research. The initiatives and publications referenced below therefore appear more unique than they are in practice (see eg. Dederling, 1996 and Meyer-Dohm & Schneider, 1991 for publications that are more generally oriented in the field of VET but that advance similar arguments to those considered here and where the Waldorf-specific innovations are mentioned or discussed).

Survey of the different initiatives

This survey is first presented as an outline and then the various initiatives are discussed individually. The survey is based on publications covering the topic from a recent conference in 2018, *Lernend arbeiten – arbeitend Lernen*, at the Hibernia school in cooperation with the Alanus University and a similar publication from a conference in 1998 (Erziehungskunst 1998), as well as personal visits to the Hibernia school, the Waldorf school in Kassel, the Regionale Oberstufe Jurasüdfuss and Järna Naturbruksgymnasium. It is limited to initiatives at the upper secondary level (normally classes 9/10-12 in the Waldorf curriculum) although there are some publications that also deal with adult VET from a Waldorf/anthroposophical perspective (cf. eg. Brater & Bockemühl, 1988; Brater & Wagner, 2011; Brater et al., 2011). There are also some publications dealing with the incorporation of elements from the Waldorf curriculum in apprenticeship-training at firms (Brater et al. 1987, 1986, 1985) that I will mention briefly in the section covering the literature.

Name	Founded	Main characteristic
Hiberniaschule	1952-56 Fintelmann begins working with the Hibernia factory apprentices. School founded in 1957.	Integrated apprenticeship training in upper secondary school
Freie Waldorfschule Kassel	1930 (VET from 1969)	Apprenticeship training in upper secondary school
Freie Waldorfschule Nürnberg	1946 (VET from 1954)	Apprenticeship training in upper secondary school
Freie Waldorfschule Gröbenzell	1981 (cooperation since late 80s or early 90s)	Cooperation with craft workshops
Emil Molt Akademie Berlin	2008	Vocational school (Fachoberschule, Berufsfachschule, Fachschule)
Waldorf Berufskolleg (several instances)	After 2000	Vocational school (Fachoberschule)
Rudolf Steiner Schule Nordheide	1984	Vocational practica in 11 th and 12 th grade
Rudolf Steiner Schule München-Schwabing	1947 (workshop since 2016)	Repair-workshop

VET initiatives outside of Germany (This cannot be regarded as a systematic survey but is limited to a few examples)

Regionale Oberstufe Jurasüdfuss (ROJ), Switzerland	1992 (closed in 2017)	Extended workplace-based education
Järna Naturbruksgymnasium, Sweden	1999	Agricultural VET track

The Hibernia school remains the most well-documented and thorough integration of vocational education in the Waldorf curriculum. It is also the only one with some documentation in English, in particular a Unesco study from 1979 (Rist & Schneider, there is also a brief discussion in Tyson forthcoming) which is largely a translation of a German text (Rist & Schneider, 1977). Given this, I will keep my discussion comparatively short.

The school began as an apprentice training at the Hibernia chemistry works in 1952. Klaus Fintelmann was made responsible for the general education of the apprentices and his introduction of elements from the Waldorf curriculum and methodology proved so successful that it was possible to reduce the time needed for the practical part of the training. The school was amended to this apprentice training and the vocations were expanded to include carpenter, toolmaker, electrician, tailor and child care. The fundamental change to the standard Waldorf curriculum (apart from the apprenticeships) was a stronger emphasis on the crafts in grades 7-9 where the basics of all the vocations taught were provided. This part of the curriculum, although not strictly vocational but rather a kind of practical general Bildung has been highly influential on other Waldorf schools even if they have not proceeded to actual VET or have done it differently (for example the Waldorf school in Nordheide). This general practical education culminates in 10th grade where a more extensive introduction to each craft is given so that when the students then begin specializing in 11th grade, they are considered finished with the first apprenticeship year in all of the crafts. Thus, not only do the students learn a vocation, they also achieve the basic training of all the trades offered. They then finish 12th grade with a journeyman's test in order to earn their journeyman's certificate. For those who so wish it is

then possible to stay for two more years at the Hibernia Kolleg where it is possible to complete the Abitur. The basic principle is that each student leaves school with a vocational certificate while still partaking in most elements of the standard Waldorf curriculum (something that does lead to relatively long days in upper secondary school). As such it remains one of the most far-reaching changes to the curriculum. I will return to some of the theoretical arguments made in the publications connected to the Hibernia school in the next section. For those interested in the detailed curriculum and set-up I refer to the Unesco study by Rist & Schneider (1979) which is freely available as a pdf at the Unesco website.

The Waldorf schools in Kassel and Nürnberg both include apprentice training as part of their curriculum but it is not obligatory. Instead some students take the apprenticeship path and some the path to the Abitur and they study the core parts of the Waldorf curriculum together in the mornings. In some cases where a student has shown the capacity, it has been possible to do both at the same time but this remains the exception given the workload it represents. In Kassel this began in 1969, in Nürnberg it began in 1954. In Kassel the central person responsible for instituting this was Erhard Fucke who, together with Fintelmann at the Hibernia school and Michael Brater at the GAB in Munich have written most extensively on the topic of VET as an expanded part of general education or practical Bildung.

All of the schools mentioned thus far are characterized by having their workshops integrated into the school. The strength in this is that their productive capacity can contribute to the school. For example, the students at the Hibernia-workshops contributed extensively to the school as it was built, installing all its electrical wiring and more. However, it has not been easy to fully unfold this potential because the worlds of education and production are relatively far apart. Both teachers and workshop-masters have had difficulties fully understanding the cultures and conceptual spaces of the other (at least this was the impression I received from several conversations at both the Hibernia school and the school in Kassel). The main issues seem to be two. First that it is not always easy for schools to coexist with firms and to find ways to regulate this coexistence. Second that it is simply very expensive to build a workshop and buy the machines and materials.

The Waldorf school in Gröbenzell has developed a different approach than the previous ones (see Brater & Munz, 1996, for an extensive presentation and evaluation). Instead of having its own workshops it has a network of craft-firms that it cooperates with, most of which are located close to the school. Instead of integrating the world of work into the school the aim has been to place some of the schooling in the actual world of work. In many ways this is much closer to how traditional apprenticeships work. Originally it was structured so that students in grades 9 & 10 would visit and work in a craft workshop one full day per week. Today this has been reduced so that it is only the students in grade 9 (according to their website, accessed 2019-08-06). In its original form the students in grade 9, distributed into groups of approximately 6 students in each, would move to a new workshop every 5 weeks, thereby achieving a full week of work in each. The workshops have shifted over time, today they are: smithy, bakery, carpentry, bookbinding, handsetting (for printing), gardening, graphic design and leather working. In 10th grade the time in each workshop was doubled so that the shift to a new one occurred every 10 weeks. Thus in 9th grade, the students experienced most of the workshops and their work-contexts, in 10th grade this was more specialized. This way of organizing the curriculum is in many ways similar to the way the Hibernia-school organizes it in grades 7-10, achieving a kind of basic general practical Bildung. It also highlights a complicated distinction, that between practical and vocational Bildung. Practical Bildung can be understood as a general education in the field of manual work-processes and the tools and materials that these require. Vocational Bildung is connected to the kinds of experience made possible through the development of the level of skill and competence needed to become proficient in a profession, normally something that requires about three years of practice and education. It is important not to confuse these two even though many of the capabilities, competencies and similar characteristics that can develop overlap between them. This is the reason the Hibernia school occupies such a unique position in this context, it is, to my knowledge, the institution where *both* practical and vocational Bildung have been most extensively integrated into the Waldorf curriculum.

The Waldorf school in Nordheide appears as a variation of Hibernia and Gröbenzell (see Erziehungskunst, 1998, p. 842-849 for a brief description). In grades 7-10 they have an expanded practical curriculum that is similar to, and inspired by, Hibernia. In grade 10 and then again in grade 11 the students spend 1+3x4 full

weeks working in one of the affiliated workshop-firms. Thus at the end of 11th grade a student has worked 12 weeks in a firm and thus come to learn the basics of the chosen trade. Originally, this repeated again in 12th grade for 3x4 weeks (Erziehungskunst, 1998, p. 845f.) but this seems to have been discontinued according to the current webpage of the school (accessed 2019-08-06).

The Emil Molt Academy and the various Waldorf Berufskolleg-schools represent a comparatively new development in which Waldorf schools have branched out into the field of vocational schools (briefly described in Alanus Hochschule 2017, extensively in Schneider & Enderle, 2012). These are upper secondary schools in Germany that provide vocational education through a different route than apprenticeships generally ending in a vocational qualification and one of the various qualifications for further study, mostly the Fachhochschulreife (Fachhochschule is often translated as senior technical college). Since Germany has a wide variety of upper secondary vocational school forms, the Berufskolleg even differs in part between various states (Bundesländer), it is not possible to give a brief overview of the different initiatives. Also, given the significant differences in curricula and structure between countries when it comes to school-based VET the specific forms of the different initiatives are perhaps not as significant as the general model. Common to all is that the state curriculum of a Berufskolleg is enriched with elements from the Waldorf curriculum (the state curricula are flexible enough to allow this). The professional fields that are offered differ widely, from the technical through the social and the practical. The Berufskolleg runs parallel to the final two years of Abitur studies and encompasses one year of practicum in a relevant firm and one year of school-based education which includes both general subjects and vocational subjects.

The Waldorf school in München-Schwabingen has recently, 2016, opened a repair-workshop (actually distributed across several spaces like the physics-rooms for electronic repairs and the wood-workshop for corresponding repairs) as a new and innovative form of general practical Bildung (described in Kraus et al., 2018). It has been made part of the curriculum from grade 5 through grade 11 (obligatory from grade 9, voluntary before that). The basis is a workshop where students (at 6 workstations working in pairs) repair various objects that people have brought there. They are generally responsible for the whole process, from receiving the object from a client through diagnosing and then repairing. The aim of this is to maximize the explorative aspect of the learning process as well as the need to drive it oneself as well as developing a creative capacity to deal with unexpected forms of repair. The repairs are done without requiring any remuneration from those bringing their things to the workshop and when necessary the students can ask for help from one of the reparation-coaches who work there on an honorary capacity (ie. unsalaried). Although it is not part of VET I think it is a relevant initiative to include here because of its unique focus, where all the previous ones concentrate on the production of something new. Especially, and this is explicitly mentioned in Kraus et al., given our need to be more mindful of the environmental impact of our production and consumption.

The Regionale Oberstufe Jura-Südfuß (ROJ) was a Swiss upper secondary school for grades 11 and 12 that combined resources from three of the Waldorf schools in the area (Biel, Langenthal and Solothurn). Their students were given an extensive workplace learning curriculum where they spent two days a week at a workplace and three in the school (see Brater 2000, for an extensive presentation and evaluation). The school had a wide network of participating firms that continuously grew guided by the interests of the students. Agreements with the firms were made for 6 months at a time so that students who wanted to could change to a different one once per year. Those who remained with the same firm throughout, progressed far towards a completed apprenticeship in those cases where the vocation in question was connected to one. Generally, the students were expected to find the firm they wanted to practice at themselves, however, the school also had a teacher who was employed full-time to assist students with these matters. The ROJ is perhaps the Waldorf school in which the most radical form of workplace-based learning as part of general education has been realized. These are not “pedagogical firms”, nor are they limited to crafts and industrial crafts as the case is to a large degree with the previously described initiatives. Instead the form of this workplace-based learning is entirely up to the firm and the way the firm is organized, the only condition is that the students are treated as coworkers and are able to participate in the daily work of the firm.

Järna Naturbruksgymnasium, founded by Heiner Lohrmann, is based on the agricultural vocational track in the Swedish state curriculum but integrates large elements of the Waldorf curriculum as well as organic

and biodynamic practices. Its location in Järna, the center of the Swedish anthroposophical movement and a rural community with several organic and biodynamic farms makes this possible. This form of organization makes it similar to the previously described Berufskolleg schools.

Review of literature and research

The review is based on 14 years of continuous collection and cross-referencing where Frielingsdorf's (2012) recent review of Waldorf education in scientific publications, Bauer & Schneider's (2006) general look at Waldorf education in dialogue with science and finally the conference proceedings from 1998 and 2018 (Erziehungskunst and Alanus Hochschule, respectively) have been especially helpful. Frielingsdorf also has references to a number of journal articles that have not been included here but which deal with these issues. Although Bauer & Schneider are not explicitly focused on the vocational it is one of the few recent volumes dealing with Waldorf education more generally that goes beyond mentioning this aspect. In particular Schneider's contributions (not surprisingly considering his long association with the Hibernia school) delve into this from a general perspective. He goes as far as to argue that the Waldorf movement has developed in a one-sided way, prioritizing the cognitive-artistic over the practical and technical to the detriment not only of a holistic Bildung for the students but also in conflict with its roots in the wider movement for social threefolding and societal transformation (Bauer & Schneider, 2006, pp. 112-116). In doing this he echoes similar, earlier, critiques by both Fintelmann and Fucke.

The literature on the subject of VET in Waldorf education can be categorized in three overlapping groups: general theoretical perspectives, descriptions and evaluations of concrete initiatives and biographical research relating to initiatives.

The first category consists of several works by Erhard Fucke in Kassel (Fucke, 1996, 1981, 1977, 1976), Michael Brater and associates in Munich (Brater & Munz, 1994; Brater et al., 1988) and Klaus Fintelmann and associates in the Ruhr area (Alanus Hochschule 2018; Fintelmann, 1992, 1990; Edding et al., 1985; Rist & Schneider, 1977). The second category consists of books and pamphlets describing (and sometimes evaluating) the Hibernia school, the Waldorf school in Gröbenzell, the repair workshops at the Rudolf Steiner School in München-Schwabingen, the Emil Molt academy and Waldorf Berufskolleg, some initiatives that incorporated elements of the Waldorf curriculum at Firms as well as the ROJ (Alanus University 2016; Brater 2000; Brater & Munz, 1996; Brater et al. 1987, 1986, 1985; Fintelmann 1990, 1968; Kraus et al., 2018; Rist & Schneider 1977; Rudolf Steiner school Nürnberg 2004; Schneider & Enderle, 2012). In the third category we find several studies, both scientific and popular, of the biographical trajectories of former vocational students (Gessler, 1988; Kröger & Traue, 2016; Stöckli & Wepfer, 1997). Although this category remains small, the implications of its research are foundational for much of the theoretical arguments advanced. A fourth and fifth category deserve mention although they are not a direct part of this survey. One covers the topic of various disabilities and practical Bildung (cf. eg. Brater, 1988; Brater & Büchele, 1985; Dackweiler, 1996) and the other deals with the expansion of vocational education to include various artistic practices (Brater et al., 2011; Brater & Wagner, 2011; Schmalenbach, 2011).

To reiterate, these categories are far from watertight and most publications contain at least elements of all of them, particularly the first two. However, the groupings at least give a rough indication of where the main emphasis of a publication can be found.

Theoretical perspectives on practical and vocational education/Bildung

Klaus Fintelmann and those associated with him and the Hibernia school have produced an extensive theoretical literature relating to vocational Bildung (Alanus Hochschule, 2018; Fintelmann, 1992, 1990; Edding et al., 1985; Rist & Schneider, 1977). Fintelmann's fundamental ideal was that vocational education contains an important potential for Bildung. In this he included several levels of perspective (Fintelmann, 1990, Rist & Schneider, 1977):

1. That training of manual skills is a general education of the will (where arts, humanities and sciences tend to involve a general cognitive and emotional education).
2. That (manual or crafts) vocational education for all students is a path of overcoming the social division of labor.
3. That vocational education is a way to introduce a biographical relationship towards work and of supporting both the transition to work after school and the capacity for self-directed lifelong learning.

These perspectives are the main focus of the theoretically oriented literature. Fintelmann's book *Hibernia: Modell einer anderen Schule* (1990, Hibernia: Model of a different school) is largely aimed at discussing these questions using the Hibernia school as an example. In a short text from 1992, *Die Mission der Arbeit im Prozess der Menschwerdung* (The mission of work in the process of becoming human) Fintelmann provides one of his most concise and striking arguments regarding the second and third points above writing (1992, p. 18ff.):¹

[Consider] how a vocational path could look that was biographically founded and that reached its destination, in some cases, with the profession of doctor. I am convinced - this is more thoroughly explained in my pedagogical writings -, that every young person after his or her 18th year to begin with should enter a practical vocational activity. In the medical field this could mean working as a care-taker; in any case it should be an activity that involves an immediate contact with the suffering individual who is moving through the process of illness. It needs to be more than just a brief "practicum", a real vocational activity that deeply involves the individual in the vocational field. During this time the person in case is still carrying out the immediate care of the patient and learns through constant daily experience. A further level could then be to become therapeutically active oneself - in the anthroposophical field this includes the multitude of art-therapies as well as the different physical therapies (massage, Kneipp-treatment, etc.) - and finally to take a leading role in shaping the care of a patient. When these two levels of vocational activity are to be introduced needs to be considered against the biography of the individual as well as the possibilities at hand socially. A third level of vocational activity would then be to move into being an actual doctor working with the diagnosing of individual patients and the prescription of therapy. This means taking a step back from being directly active in curative work. If the care-taker often remains with the patient around the clock and thereby is fully exposed to the workings of a particular therapy and the possible curative crisis that the therapy causes the doctor in charge of diagnosing needs the care-takers reports of this for his or her judgement. I know from my friends working as doctors how often they speak gratefully about how their colleagues working in immediate therapy, ie. working as a masseur or curative eurhythmist, provide experiences that further their diagnosis substantially. Such a diagnostic conversation between those working in care, in therapy and the doctors is almost impossible today. It would be a different picture if one were to take the path I have described here before becoming a doctor. Naturally one would then also be differently, more extensively, prepared for the activities at the various levels mentioned than is usually the case today. We could say something similar concerning the path that a person should travel before becoming a teacher so that he or she doesn't speak to the children about a world that he or she only knows about through reading...

...What today hangs above the working individual like a Damocles sword - perhaps being forced to change workplace, the threat of being without a paying job, to need to re-educate oneself - is the caricature of an important part of today's vocational life: *that working and learning are life-long activities that remain in a constant living interchange with each other* and that precisely because of this, the biographical development of the individual is given an important stamp or impression.

Fintelmann, in effect, argues that any work leading and organizing a field of activity should be preceded by working more immediately in the field and experiencing the ways in which leadership and organization influence how the work can proceed.

Rist & Schneider (1977, translated to English 1979 and available as a pdf-file from Unesco's website) is a comprehensive publication that covers the historical development and idea of the Hibernia school together with some evaluative studies and theoretical considerations relating to the curriculum developed. Edding et al., (1985) is a collection of scientific essays covering the theoretical ideas that have inspired the Hibernia

1. Unless otherwise noted all translations from the German are mine.

curriculum as well as discussions regarding practice and some wider views on the Hibernia curriculum in the context of education and work. Finally, the recent congress *Lernend arbeiten – arbeitend lernen* that took place at the Hibernia school in cooperation with the Alanus University has published the various lectures given (Alanus Hochschule, 2018) which, similar to Edding et al., deal with theory, practice and the wider context of the Hibernia pedagogy.

One of the central texts in developing the theory of vocational Bildung is *Berufsbildung und Persönlichkeitsentwicklung* (Vocational Bildung and personality-development, Brater et al., 1988). In it a general discussion is pursued regarding vocational education as a form of Bildung, in particular the way it contributes to personal development. It also deals with various education methods that further the development of so-called key qualifications described by Brater et. al. (1988:72), as involving the following in connection with craft-oriented education:

- Reliability, patience, endurance, exactness
- Self-sufficiency, capacity for problem solving, readiness to take responsibility, flexibility, acting out of insight
- Analytical thought, anticipatory skill, planning capacity, mobility of thought
- Awareness, attention, perceptive skill, capacity for overview and concentration and the skill to understand and take into account complex situations
- Transfer capacity, decisiveness, capacity for improvisation, openness to the unforeseen, presence, learning capacity and interest, being able to adapt to new circumstances
- Information readiness, cooperative capacity, social trust, being able to work out of other people's intention, critical capacity and ability to perceive others, ability to make oneself understood.

There is, furthermore, a review of ways in which working and learning in the workshop can be combined with artistic practice. The book ends with a discussion of the pedagogical value in learning from real tasks, ie. workplace-based learning.

Brater & Munz (1994) have also published a book on the topic of the pedagogical value of learning book-keeping. This is not, strictly speaking, a publication on vocational education but book-keeping is an important part of any firm and an extensive discussion from the perspective of Waldorf education is highly relevant. Beyond a general, theoretical and historical consideration it also contains guidelines and suggestions for how to include book-keeping in the Waldorf curriculum and methodological reflections on how to teach it.

Finally, Brater et al. (2011) contains an extensive examination of the ways in which artistic practices can contribute to vocational education as well as vocational practice. The publication does not explicitly deal with matters pertaining to the integration of vocational education in the Waldorf curriculum but instead offers a deep exploration of how the already established artistic practices in the curriculum might be of value to a vocational program.

In the four volumes that Erhard Fucke published on the topic of vocational Bildung (Fucke, 1996, 1981, 1977, 1976) he has attempted to present a general case for practical and vocational (especially crafts) subjects in education. This began in the 70s with two volumes arguing for the value of integrating vocational and general Bildung, *Berufliche und allgemeine Bildung in der Sekundarstufe II* (Vocational and general Bildung at the upper secondary level, 1976), and *Mehr Chancen durch Mehrfach-qualifikationen* (More chances with integrated qualifications, 1977). The former is a description of the integration as modelled by the Waldorf school in Kassel after its first seven years, presented as conceptual framework with some discussions of the strengths and issues connected to it. The main argument is that the cognitively oriented education of today focuses too one-sidedly on emancipation and that we need a parallel focus on developing the capacity to identify with, or participate in, society and nature. Such identification/participation can be supported through artistic and practical subjects. This is similar to the philosophical argument of Owen Barfield

(1988) who presents a coherent argument that our culture, especially with the enlightenment, has achieved a degree of non-participation for the individual that sets us apart from earlier cultures characterized by a high degree of participation (identification) in the world and its processes. Non-participation is necessary for emancipation but pushed far enough brings estrangement, isolation and the inability to experience the other. What Barfield calls for on the philosophical level, a new participation nourished by the fruits of the previous (and ongoing) experiences of non-participation is here considered from a practical, pedagogical point of view. In the latter book Fucke, using empirical studies, widens his scope to outline several fields of vocational activity and their biographical impact, discussing the problems with strictly academic vocational education and the value that cross-vocational education brings. The argument here is similar to that made from the studies of the biographical trajectories of Hibernia students and I will return to the issue in discussing that literature. In 1981 he published one of the central works in this field, *Lernziel: Handeln können. Erfahrungen und Überlegungen zu einem erweiterten Bildungskonzept* (Educational aim: learning to do or to act. Experiences and reflections regarding an expanded conception of Bildung). In this and the equally important *Der Bildungswert praktischer Arbeit. Gedanken zu einer Lebensschule* (The Bildung-value of practical work. Thoughts regarding a life-oriented school, 1996) Fucke aims at a comprehensive discussion of what practical work, especially in the crafts, can achieve pedagogically. There is little written elsewhere that isn't covered in these publications. The main focus of the former, again based on the example of the Waldorf school in Kassel, is to discuss the various ways that crafts in general, and as part of a vocational training, can contribute to the affective and volitional (feeling and will) education of students. In effect, Fucke makes an extensive argument that cognitive or intellectual education has a very limited influence on our emotional and volitional development and that the education of these is best done via the medium of crafts. In this he presents a pedagogical model for philosophical issues that date back at least to Aristotle (2009) who differentiated between character-traits and the intellectual ability to conceive of how to act wisely based on these traits. A person who is not generous can know infinitely much about generosity on an intellectual level but still hardly act generously. To develop the actual affective and volitional disposition to be generous is only possible through actually practicing generosity (cf. Tyson, 2015 for a more extensive discussion of the Aristotelian argument). Finally, the latter publication presents a full discussion of the various ways that practical work contributes to a full education. As an example, Fucke writes (1996, p. 73):

For the disposition of a young person, the correction of error through the work itself contributes strongly to his or her well-being. Correction by adults is far less effective and is sometimes even rejected outright. The aversion against “foreign” judgements arises out of the striving in puberty for autonomy. This is to be welcomed but the results should not end in complete arbitrariness. ... Thought often becomes personalized instead of objectified in passive on-looker classes/teaching. ... The encounter with a product of one's work moves the formation of judgement in the direction of objectivity. The thing itself speaks and not the (crafts-)master (teacher).

Its overarching structure discusses practical work as a path to self-education, what making a product can mean pedagogically, the rhythm between the poles of thinking and acting (and the general lack of education relating to the will) as practical considerations for the creation of schools that integrate more practical and vocational elements in their curriculum.

From the theoretical literature discussed above, the publications by Brater et al. (1988), Fintelmann (1990, 1992) and Fucke (1981, 1996) can be considered the most important in advancing a theory of practical and vocational Bildung. One might also add the dissertation of Wilfried Gabriel (1996) which develops an extensive theoretical foundation for the relationship between Bildung, Waldorf education and vocational Bildung. Finally, the proceedings from the 1998 conference *Was hat Schule mit dem Leben zu tun?* (Erziehungskunst, 1998) contain brief outlines of most VET initiatives as well as essays by both Fucke and Fintelmann introducing their views on vocational/practical Bildung. A similar special issue of *Erziehungskunst* was published in connection with the above-mentioned conference *Arbeitend lernen – lernend arbeiten* containing several articles regarding this thematic (Erziehungskunst, 2018).

Literature discussing and outlining practice

An important consideration to bear in mind when it comes to the practice-aspects are the previously mentioned particularities of the German educational system especially as it relates to vocational education. Thus the conception of the Hibernia school is so closely tied to the particular regulations in place in the state of Nordrhein-Westfalen during the 1950s and 60s when it developed, that a major reason there are no other schools that have copied its curriculum outright is not a lack of interest but because regulations made it practically impossible (at least this is what I was told repeatedly in conversation with teachers when visiting schools in Germany). In an international context it can be expected that significant elements of the Hibernia curriculum would need to be modified in order to fit within the regulatory structures of a different country. The case is similar when it comes to the Waldorf-Berufskolleg which is a particular form of VET institution that may not have any immediate parallel outside of Germany. The importance of these more or less detailed descriptions of practice for an international audience (disregarding their value from a research perspective) lies less then, in the potential to simply copy their curricula and more in how they provide a Waldorf educational perspective on vocational education and how this can inspire nationally relevant initiatives.

For all of these initiatives (apart from the now defunct ROJ) there are also web-resources available such as the websites of the various schools where brief information about their approaches, structures etc. can be accessed. I have not included this below.

The two books most directly concerned with outlining the concrete curriculum and practice of the Hibernia school are the previously mentioned Rist & Schneider (1977) and an earlier publication by Fintelmann *Die Hiberniaschule als Modell einer Gesamtschule des beruflichen Bildungsweges* (1968, The Hibernia school as a model for a comprehensive school for vocational education). Both contain outlines of the curriculum for each grade.

As previously noted, Fucke (1976, 1981) contains discussions on the structures of the Waldorf school in Kassel. The Waldorf school in Nürnberg has, to my knowledge never been more extensively documented (although it can be assumed that there are manuscript publications and other more internal texts that I am not aware of) only a pamphlet celebrating the carpentry-workshop's 50th year (Rudolf Steiner-Schule Nürnberg, 2004).

Michael Brater and associates have been involved in several descriptions and evaluations of practical initiatives. Brater & Munz (1996) are behind an extensive text on the Waldorf school in Gröbenzell and its cooperation with craft workshops. Through a close examination of the activities and learning-affordances of the workshops they cover both the practice of Gröbenzell as well as the theoretical implications, to a degree that makes the publication equally relevant as a theoretical one together with those in the above category. The Regionale Oberstufe Jurasüdfuss has also been described and evaluated by Brater (2000). There are three older publications from Brater et al. (1987, 1986, 1985) that are not directly concerned with vocational elements integrated into the Waldorf curriculum but rather with the artistic elements of the Waldorf curriculum and their contributions to firm-run VET. Brater et al. (1985) is a brief study and evaluation of artistic practice as part of the youth-support program (Jugendförderungsprogramm) of the Ford-plants in Köln. Brater et al. (1986) is a similar text but here it is the firm Voith in Heidenheim that runs the program. Finally, Brater et al. (1987) is a more extensive description and evaluation of the value of integrating artistic practices in the apprentice training of the firm *Baugesellschaft für elektrische Anlagen* in Düsseldorf.

Finally, Kraus et al. (2018) are responsible for the “praxis-guide” to the repair-workshops of Rudolf-Steiner-school in München-Schwabingen covering the idea, documenting experiences and giving suggestions to those interested in establishing something similar.

Biographical studies

Although some of the above-mentioned literature is evaluative most of it presents more principled arguments or remains largely descriptive of practices. The main exception is the Hibernia school were some more

systematic evaluative research has been done based on the biographical trajectories of former students. The most in-depth published work is Gessler (1988) which contains a number of extensive life-history interviews as well as an evaluation of the class of 1983 and their experiences of attending the school. Gessler mentions a companion study by Hüffell (1983) that unfortunately remains an unpublished manuscript. A few biographical studies are also included in Rist & Schneider (1979) and Tyson (2015) includes a translation of the main parts of one of the biographies presented in Gessler. A less scientific biography study was published in 2016 for the 50th anniversary of the Hibernia Kolleg (Kröger & Traue, 2016). Currently a further scientific study of former Hibernia students is underway with some preliminary findings having been reported (Peters in Alanus Hochschule, 2018). Stöckli & Wepfer (1997) have published a book presenting experiences of students with the curriculum at the ROJ. Finally, Brater (1998) has published a brief text discussing vocations and their biographical impact. Since it is not empirical one could just as well place it in the first category but it deals with much the same issues that are dealt with empirically in the previously mentioned publications.

Conclusions

Compared to the number of schools involved, the amount of writing and research on the topic of practical Bildung and VET as part of the Waldorf curriculum is significant. This hints at the impact that some of these initiatives and those involved in them have had, not just inside of the Waldorf educational movement but also outside of it.

Regarding practical Bildung there is a wealth of theory and practice to be gleaned from the outlined publications and institutions that can inform and transform the curriculum not just at the upper secondary level but at least from about 6th grade onwards. A more extensive publication in English on this topic is long overdue. Still, this emphasis on practical Bildung remains part of a general education aiming at affording students a holistic development. The point with integrating actual vocational education (apart from being an extension of practical Bildung) in the Waldorf curriculum is to also afford students a more extended connection to, or capacity for participation in, society. That this is both important and successful is at least suggested by the biographical studies from the Hibernia school. The critique offered by Schneider, Fintelmann and others that the Waldorf educational movement has, at least in part, been unable to fulfil its part in the movement for social threefolding cannot (or should not) be overlooked. However, two further critical viewpoints can be added here in the concluding discussion. First, professor Wolfgang Keim, in Edding et al., writes (1985, p. 272f.):

Here, at the latest, the question must also be raised to which extent the whole human being can be realized solely through educational processes without a fundamental reorganization of the capitalist production and economic systems. The danger cannot be overlooked, that such a purely pedagogical concept [the Hibernia model], where the societal relationships of production and distribution are disregarded, in the final run might contribute to upholding the status quo. However, these relationships of production are in contradiction to the postulated holistic perspective on the human being, as far as they are only meant to serve the accumulation of capital and subordinate all other aims to this single one. Regarding such critical questions one finds, unfortunately, thus far no real answer in the extensive literature about the Hibernia School.

This critique matches that from Tyson (forthcoming) where the main issue is that vocational education too often (and to my knowledge always at the institutions discussed) is organized along conventional lines. The other, and in many ways more intense, form of participatory education is in the field of social development and there is no real reason why vocational education in a Waldorf context could not be organized so that at least part of it was not integrated into normal processes of production but instead went towards social and cultural development. One might argue that the repair workshops in München-Schwabing is an exception here and as such they are laudable, however, consider the productive potential of the workshops at the schools in Kassel and Nürnberg as well as the Hibernia school and the potential capacity for social development starts to emerge. To give just one example discussed more extensively in Tyson (forthcoming), Wilfried Kessler, eurythmy teacher at the Waldorf school in Ulm, Römerstrasse, has, since the early 90s, run a social

development project in a little village in Rumania named Masloc where he and students from the school have been instrumental in the construction of an anthroposophical clinic and other developments. This was done within the scope of the standard curriculum leading to tensions because there is little place for it there other than at the cost of the regular subjects. The situation would be entirely different if a Waldorf school ran a vocational program in construction and made such projects part of the curriculum.

Perhaps one reason that this has not happened is precisely owing to the strength of German VET, its curricula and traditions. It might well be more difficult in practice than a superficial glance suggests, to fit such elements into the apprenticeship training. Perhaps one of the greatest potentials for further development into hybrid VET and social development curricula is in those countries where VET is comparatively unregulated. Consider the possibilities inherent in combining eg. a potter's or weaver's training with basic nursing or some other care-oriented profession. Here the combination of arts, crafts and social work could be realized in a curriculum that not only provided education for vocations that already exist but for ones that are more or less suggested from research and practice but haven't been fully articulated. The point being that Waldorf education has more to offer beyond the integration of VET into the Waldorf curriculum. From anthroposophically inspired work in the fields of care, education, social banking, agriculture, etc. there is a wealth of experience to draw on regarding combinations and developments of vocations and practices. From the field of social and cultural development there is an extensive practice to draw on in order to combine it with VET. This has the potential to contribute to answering the critiques of Keim and Schneider by turning our schools into centers for development and social participation. Perhaps the greatest value of the initiatives and publications discussed here is their contribution to our pedagogical imagination when we strive to conceive of further elaborations and changes to Waldorf education and the Waldorf curriculum.

References

- Alanus Hochschule. (2018). *Lernend arbeiten – arbeitend lernen. Die Bildungsidee der Waldorfschule*. Alfter: Alanus Hochschule.
- Alanus Hochschule. (2017). *Waldorf-Berufskolleg. Pädagogisches Konzept und Grundlagen*. Alfter: Alanus Hochschule.
- Aristotle. (2009). *The Nichomachean Ethics*. Oxford: Oxford University Press.
- Barfield, O. (1988 [1957]). *Saving the appearances. A study in idolatry*. Middletown: Wesleyan University Press.
- Bauer, H. P. & Schneider, P. (Eds.). (2006). *Waldorfpädagogik. Perspektiven eines wissenschaftlichen Dialoges*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Brater, M. (2000). *Die Regionale Oberstufe Jurasüdfuss. Evaluation im Schuljahr 1998/99*. Eriswil: Förderverein der Regionalen Oberstufe Jurasüdfuss.
- Brater, M. (1998). *Beruf und Biographie*. Esslingen: Gesundheitspflege initiativ.
- Brater, M. (1988). *Eingliederung durch Arbeit*. Wuppertal: Edition Bingenheim.
- Brater, M. & Bockemühl, M. (1988). *Studium und Arbeit. Lernen im vierten Jahrsiebt*. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.
- Brater, M. & Büchele, U. (1985). *Sozialpädagogische Arbeit im Betrieb*. München: Rainer Hampp.
- Brater, M., Büchele, U. & Englert, M. (1987). *Fachausbildung + Künstlerische Übungen. Ein Weg zur Förderung beruflicher Handlungsfähigkeit*. München: Rainer Hampp.
- Brater, M., Büchele, U., Fucke, E. & Herz, G. (1988). *Berufsbildung und Persönlichkeitsentwicklung*. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.
- Brater, M., Büchele, U. & Reuter, M. (1985). *Fachübergreifende qualifizierung durch künstlerische Übungen*. München: Rainer Hampp.
- Brater, M., Elsässer, P., Herz, G. & Herzer, H. (1986). *Brücke zwischen Schule und Beruf. Der Förderlehrgang Voith*. München: Rainer Hampp.
- Brater, M., Freygarten, S., Rahmann, E. & Rainer M. (2011). *Kunst als Handeln – Handeln als Kunst. Was die Arbeitswelt und Berufsbildung von Künstlern lernen können*. München: Bertelsmann.
- Brater, M. & Munz, C. (1996). *Zusammenarbeit von Schule und Handwerk. Chancen und Wirkungen einer Öffnung von Schule für die Arbeitswelt*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Brater, M. & Munz, C. (1994). *Die pädagogische Bedeutung der Buchführung. Überlegungen und Erfahrungen zu ihrem Einsatz in der Waldorfschule*. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.
- Brater, M. & Wagner, J. (2011). *Künstlerische Aufgabenstellungen in der Erwachsenenbildung*. München: Rainer Hampp.
- Buttler, F., Franz, W., Schettkat, R. & Soskice, D. (Eds.). (1995). *Institutional frameworks and labor market performance. Comparative views on the U.S. and German economies*. London: Routledge.
- Dackweiler, H. (1996). *Gedanken zum Wesen handwerklicher Arbeit*. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.
- Dederig, H. (Ed.). (1996). *Handbuch zur arbeitsorientierten Bildung*. München: R. Oldenbourg Verlag.
- Edding, F., Mattern, C. & Schneider, P. (Eds.). (1985). *Praktisches Lernen in der Hibernia-Pädagogik*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Erziehungskunst (2018). *Erziehungskunst*, 01/02 2018.
- Erziehungskunst (1998). *Was hat Schule mit dem Leben zu tun?* Downloaded 2019-08-05 from: https://www.erziehungskunst.de/fileadmin/archiv_alt/1998/ez07_08_1998.pdf
- Fintelman, K. J. (1992). *Die Mission der Arbeit im Prozess der Menschwerdung*. Stuttgart: Urachhaus.
- Fintelman, K. J. (1990). *Hibernia: Modell einer anderen Schule*. Stuttgart: Klett-Cotta.

- Fintelman, K. J. (1968). *Die Hiberniaschule als Modell einer Gesamtschule des beruflichen Bildungsweges*. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.
- Fucke, E. (1996). *Der Bildungswert praktischer Arbeit*. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.
- Fucke, E. (1981). *Lernziel: Handeln können. Erfahrungen und Überlegungen zu einem erweiterten Bildungskonzept*. Frankfurt: Fischer Verlag.
- Fucke, E. (1977). *Mehr Chancen durch Mehrfach-qualifikationen*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Fucke, E. (1976). *Berufliche und allgemeine Bildung in der Sekundarstufe II*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Gabriel, W. (1996). *Personale Pädagogik in der Informationsgesellschaft – Berufliche Bildung, Selbstbildung und Selbstorganisation in der Pädagogik Rudolf Steiners*. Frankfurt: Peter Lang Verlag.
- Gessler, L. (1988). *Bildungserfolg im Spiegel von Bildungsbiographien*. Frankfurt: Peter Lang Verlag.
- Hall, P. & Soskice, D. (Eds.). (2001). *Varieties of capitalism. The institutional foundations of comparative advantage*. Oxford: Oxford university press.
- Hüffell, A. (1983). *Fürs Leben gelernt. Ehemalige Hiberniaschüler berichten von ihrer Schul- und Lebenserfahrungen*. Unpublished manuscript.
- Keim, W. (1985). Praktisch-berufliches Lernen als Teil der Allgemeinbildung – Eine historisch-systematische Studie. In Edding, F., Mattern, C. & Schneider, P. (Eds.). *Praktisches Lernen in der Hibernia-Pädagogik*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Kraus, W., Munz, C., Escales, E. & Ueblacker, M. (2018). *Reparieren macht Schule. Die Schüler-Reparaturwerkstatt an der Rudolf-Steiner-Schule München-Schwabing*. München: Schüler-Reparaturwerkstatt der Rudolf-Steiner-Schule München-Schwabing.
- Kröger, J. & Traue, T. (2016). *Hibernia-Kolleg 1966-2016. Wie es weiterging – Ehemalige berichten*. No publisher specified.
- Meyer-Dohm, P. & Schneider, P. (Eds.). (1991). *Berufliche Bildung im lernenden Unternehmen. Neue Wege zur beruflichen Qualifizierung*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Rist, G. & Schneider, P. (1979). *Integrating vocational and general education: a Rudolf Steiner school*. Hamburg: Unesco institute for education.
- Rist, G. & Schneider, P. (1977). *Die Hiberniaschule – von der Lehrwerkstatt zur Gesamtschule: eine Waldorfschule integriert berufliches und allgemeines Lernen*. Hamburg: Rowohlt.
- Rudolf Steiner-Schule Nürnberg. (2004). *50 Jahre Schreiner-Lehrwerkstatt der Rudolf Steiner-Schule Nürnberg*. Osterby: Willmann Werbeagentur.
- Schmalenbach, B. (2011). *Kunst in der Ausbildung sozialer Berufe*. München: Kopaed.
- Schneider, P. & Enderle, I. (2012). *Das Waldorf-Berufskolleg. Entwicklung und Ergebnisse einer neuen Oberstufengestaltung der Waldorfschule*. Frankfurt: Peter Lang.
- Stöckli, T. & Wepfer, R. (Eds.). (1997). *Die Schule am Wildbach. Die Verbindung von Schule und Beruf als Chance für die Zukunft*. Jugendberichte. Dornach: Verlag am Goetheanum.
- Thelen, K. (2004). *How institutions evolve. The political economy of skills in Germany, Britain, the United States, and Japan*. Cambridge: Cambridge university press.
- Tyson, R. (forthcoming). One pedagogy – many practices: variations on formal and enacted curricula in Steiner/Waldorf schools. *RoSE - Research on Steiner education*.
- Tyson, R. (2015). *Vocational Bildung in action*. Licentiate thesis, Stockholm University Department of Education.

Bildende Kunst an Waldorfschulen – quo vadis?

Ergebnisse einer empirischen Studie zu Stellenwert und Entwicklungsperspektiven des Faches Bildende Kunst aus der Sicht von Waldorflehrkräften

Svenja Hoyer¹, Olga Schiefer²

¹ *Freie Hochschule Stuttgart / Seminar für Waldorfpädagogik, Abteilung für Empirische Bildungsforschung*

² *Freie Hochschule Stuttgart / Seminar für Waldorfpädagogik*

ABSTRACT. This study carried out for the Department of Visual Arts at the Freie Hochschule Stuttgart examines the importance of visual arts at Waldorf Schools based on a representative sample of N=115 Waldorf teachers. It was examined (1) what importance the pedagogical actors attribute to the subject, (2) how the subject is embedded in the main lessons with regard to time and content (3) to what extent the teachers orientate themselves on the developmentally curriculum for Waldorf schools, (4) how 'visible' the subject is at Waldorf schools and (5) how the study participants rate the value of their teacher training in Waldorf education within the subject visual arts. The research results show a decreasing importance of the subject. Various influencing factors could be identified: insufficient anchoring of the subject referred to time and content in class, communication structures within the teaching staff and professional skills of class teachers (in particular concerning lesson content of the intermediate level). Based on the results of the study developmental prospects for school educational praxis and for Waldorf teacher education and training within the subject visual arts are derived.

Keywords: art, visual arts at Waldorf schools, empirical research, teacher training in Waldorf education, professional skills

ZUSAMMENFASSUNG. Die Studie vom Fachbereich Bildende Kunst der Freien Hochschule Stuttgart untersucht anhand einer repräsentativen Stichprobe von N=115 Waldorflehrkräften verschiedene Aspekte des Stellenwertes des Faches Bildende Kunst an Waldorfschulen. Untersucht wurde, (1) welchen Stellenwert die pädagogischen Akteure dem Fach zuschreiben, (2) wie das Fach im Hauptunterricht der Unter- und Mittelstufe inhaltlich und zeitlich verankert ist, (3) inwiefern sich die Lehrkräfte an den entwicklungsorientierten Lehrplan für Waldorfschulen halten, (4) wie „sichtbar“ das Fach an den Waldorfschulen ist und (5) wie die Studienteilnehmer(innen) den Nutzen ihrer waldorfpädagogischen Ausbildung im Fach Bildende Kunst bewerten. Die Untersuchungsergebnisse zeigen, dass der Stellenwert des Faches sinkt. Es konnten verschiedene Einflussfaktoren hierfür herausgearbeitet werden: unzureichende inhaltliche wie zeitliche Verankerung des Faches im Unterricht, Kommunikationsstrukturen innerhalb der Lehrerkollegien und fachliche Kompetenzen der Klassenlehrkräfte (vor allem bezogen auf die Unterrichtsinhalte der Mittelstufe). Aus den Studienergebnissen

werden Entwicklungsperspektiven für die schulische Praxis und die waldorfpädagogische Aus- und Weiterbildung im Fach Bildende Kunst abgeleitet.

Schlüsselwörter: Bildende Kunst an Waldorfschulen, Stellenwert der Kunst, Waldorfpädagogik, pädagogische Schlüsselkompetenzen, Lehrerbildung

1. Einleitung

„Im Begreifen der Natur und ihrer Gesetze reift der Mensch zum Können, in der künstlerischen Betätigung dagegen zum freien Schaffen, das nicht auf einen Zweck hin orientiert ist. Das Kind erlebt sich durch das künstlerische Schaffen in seinem Seelischen, in seinem Empfinden ergriffen. Es sollte also das Künstlerische nie für sich als etwas, das neben dem Unterricht steht, vorkommen.“

(Richter, 2016, S. 584)

Innerhalb des Selbstbildes der Waldorfpädagogik steht die Kunst im Mittelpunkt, worauf auch das vorangegangene Zitat aus einem Lehrplan der Waldorfschule verweist. Die Bildende Kunst ist ein integraler Bestandteil des von den Klassenlehrer(innen) erteilten Hauptunterrichts in der Unter- und Mittelstufe (Klassenstufe 1-8¹) und wird in der Regel erst ab der Oberstufe (Klassenstufe 9) als eigenständiges Fach durch Fachlehrkräfte unterrichtet.

In den vergangenen zwei Jahrzehnten trugen gesellschaftliche und bildungspolitische Prozesse zu strukturellen Veränderungen bei, die eine zeitliche Verkürzung der künstlerischen Unterrichtsinhalte in der Unter- und Mittelstufe zur Folge hatten. Beispielsweise kam es im Zuge bildungspolitischer Reformen (unter anderem ausgelöst durch die öffentliche Publikation der Ergebnisse der PISA-Vergleichsstudien) und bedingt durch Forderungen der freien Wirtschaft (Fachkräftemangel in „MINT-Bereichen“²) an allgemeinbildenden Schulen zu einer Stärkung naturwissenschaftlicher Fächer. Diese Entwicklung auf Kosten der künstlerischen Unterrichtsinhalte ging auch an den Waldorfschulen nicht spurlos vorbei. Zudem erfuhr das Fach Bildende Kunst durch die Einführung der 5-Tage-Woche – Wegfall des Unterrichts am Samstag – einschneidende Kürzungen, da an diesem Tag traditionell das von der Klassenlehrkraft angeleitete Malen stattfand.

Die aktuelle Diskussion auf waldorfpädagogischen Fachkongressen kreist um die Beobachtung von Oberstufen-Lehrkräften im Fach Bildende Kunst, dass der an der Entwicklung der Kinder orientierte Lehrplan aufgrund der zeitlichen Verknappung des Faches in der Unter- und Mittelstufe nicht mehr eingehalten werden kann – erkennbar daran, dass viele Schüler(innen) in der Oberstufe Defizite im Fach Bildende Kunst aufweisen würden. In der Regel müssten deshalb in der Oberstufe zuerst Grundlagen nachgeholt werden, bevor Themen bzw. Techniken folgen können, die dem Entwicklungsstand der Schüler(innen) entsprechen.

Ob diese in der schulischen Praxis beobachteten Defizite der Oberstufenschüler(innen) im Fach Bildende Kunst mit der reformbedingten zeitlichen Verkürzung des Kunstunterrichts in der Unter- und Mittelstufe in Zusammenhang stehen oder ob andere Faktoren ursächlich hierfür sind – wie z.B. die inhaltliche Ausrichtung der waldorfpädagogischen Lehrerbildung, ein Wandel in der Unterrichtsmethodik/-didaktik oder ein verändertes Lernverhalten auf Seiten der Schüler(innen) – wurde bislang noch nicht empirisch untersucht. Aus diesem Grund gab der Fachbereich Bildende Kunst der (...) Hochschule den Impuls für diese Studie. Aussagekräftige Forschungsergebnisse zu diesem Thema werden als elementar für weitere Entwicklungen bezüglich der Unterrichtsgestaltung der Waldorfschulen sowie für die Aus- und Weiterbildung der angehenden und praktizierenden Waldorf-Lehrkräfte angesehen.

Im Rahmen dieser Studie wird der übergeordneten Forschungsfrage nachgegangen, welchen Stellenwert das Fach Bildende Kunst heutzutage aus der Perspektive der pädagogischen Akteure an

1. An Waldorfschulen findet während der ersten beiden Stunden eines jeden Schultags der sogenannte Hauptunterricht bzw. Epochenunterricht statt, der in den Klassenstufen 1-8 vom Klassenlehrer bzw. der Klassenlehrerin erteilt wird. Hierbei wird intensiv und über mehrere Wochen an jeweils einem Hauptfach gearbeitet. Die nachfolgenden Stunden werden von Fachlehrkräften unterrichtet. (Kullak-Ublick, 2016, S. 7)

2. MINT = Mathematik, Informatik, Naturwissenschaft und Technik

Waldorfschulen hat. Zur Beantwortung dieser Frage wurden n=115 Waldorf-Lehrkräfte mit einem selbst entwickelten teilstandardisierten Fragebogen befragt. Der Schwerpunkt der Befragung lag auf den unterschiedlichen Facetten des Stellenwertes des Faches Bildende Kunst an Waldorfschulen. Einbezogen wurde die inhaltliche und zeitliche Ausgestaltung des Faches, die Orientierung der Klassenlehrkräfte an dem entwicklungsorientierten Lehrplan (Richter, 2016), die Außendarstellung bzw. „Sichtbarkeit“ des Faches (z.B. auf Elternabenden und innerhalb der schulinternen Kommunikation) sowie die subjektiv erlebte Qualität der waldorfpädagogischen Ausbildung im Fach Bildende Kunst. Darüber hinaus wurde untersucht, welche Anregungen für die zukünftige Gestaltung des Faches Bildende Kunst an Waldorfschulen und für die waldorfpädagogische Lehrerbildung von den Lehrkräften selbst gegeben werden, um die Diskussion zu diesem Thema innerhalb der Waldorfschulbewegung anzuregen.

Einschränkend sei hinzugefügt, dass in diesem Beitrag auf Bezüge zum Kunstunterricht an staatlichen Schulen verzichtet wurde, da dies ein eigenständiges Thema darstellt, das den zeitlichen Rahmen der vorliegenden Untersuchung überstiegen hätte.

Der folgende Beitrag ist in vier Abschnitte aufgeteilt. Nach einer theoretischen Einführung in die inhaltliche und zeitliche Organisation des Faches Bildende Kunst an Waldorfschulen wird die Methodik der durchgeführten Studie dargestellt. Daraufaufgehend werden die Untersuchungsergebnisse vorgestellt und abschließend zusammenfassend – auch im Hinblick auf Entwicklungsperspektiven im Fach Bildende Kunst – diskutiert.

2. Theoretischer Hintergrund

Wie ist „Bildende Kunst“ definiert? Der Begriff stammt aus dem frühen 19. Jahrhundert und wird im deutschen Sprachraum als Sammelbegriff für die visuell gestaltenden Künste verwendet. Ursprünglich zählten dazu Baukunst, Bildhauerei, Malerei, Zeichnung, Grafik und Kunsthandwerk. Aufgrund der fortschreitenden Entwicklung des Kunstbegriffs im 20. Jahrhundert fand jedoch eine Erweiterung des Begriffs statt (z.B. im Hinblick auf abstrakte Kunst). Im Vergleich zu den darstellenden Künsten, die sich im Moment bzw. im zeitlichen Ablauf realisieren (z.B. Theater, Tanz oder Musik) hat die Bildende Kunst als gestaltende Kunst eine räumliche Erscheinung. Das Kunstwerk existiert als körperlich-räumliches Gebilde (z.B. in Form einer Zeichnung oder einer Skulptur), das durch sich selbst wirkt und bei der Betrachtung durch „Sehen“ und „Erkennen“ erfahrbar wird. An allgemeinbildenden Schulen wie auch an Waldorfschulen liegt der Schwerpunkt in dem Schulfach „Kunst“ auf der Bildenden Kunst.

2.1 Bildende Kunst im Hauptunterricht der Waldorfschule – inhaltliche Gestaltung

Nachfolgend wird ein kurzer Einblick in die drei inhaltlichen Bereiche „Malen“, „Zeichnen“ und „Plastizieren“ des Faches Bildende Kunst an Waldorfschulen gegeben. Ergänzend wird die dazugehörige Entwicklungstheorie angesprochen, um ein lebendiges Bild der Inhalte dieses Faches und der erwarteten Wirkung auf die Entwicklung des Kindes zu vermitteln.

1.) Durch das „Malen“ soll beim Kind eine Sinnesschulung im Bereich der Farbwahrnehmung angeregt werden. Unterschieden wird zwischen dem „erzählenden oder zeichnenden Malen“, das mit Wachsböcken, Wachs- oder Ölkreiden, später mit Buntstiften ausgeführt wird (und alle Unterrichtsfächer sach- und themenbezogen durchzieht) und dem „Aquarellieren“ mit Wasserfarben, das in der Regel während des vom Klassenlehrer unterrichteten Hauptunterrichts stattfindet (vgl. Richter, 2016, S. 583 f.). Die Verankerung im Hauptunterricht wird als wichtig erachtet, damit das Künstlerische nicht „neben“ dem üblichen Unterricht steht, sondern seinen Platz darin findet. Orientiert an Goethes Farbenlehre soll dem Kind im didaktischen Teil des Malunterrichts, innerhalb dessen die Bilder besprochen werden, „(...) der objektiv seelische (sittliche) Eindruck, den eine Farbwahrnehmung hervorruft und vermittelt, erfahrbar werden“ (ebd., S. 584). Die Inhalte und die Maltechniken richten sich hierbei nach dem Entwicklungsstand bzw. den Entwicklungsaufgaben der Kinder innerhalb der jeweiligen Entwicklungsphase. Bei den jüngeren

Kindern ab Klassenstufe 1 zielt das Aquarellieren beispielsweise auf die Sinnesschulung ab, indem die verschiedenen Farben in ihrer Wirkung kennengelernt werden (dabei steht das „nicht-nachahmende“-Malen im Vordergrund). Älteren Kindern wird die führende Rolle der sinnlichen Erscheinung innerhalb der Bildgestaltung nahegebracht. Hierbei kann sowohl mit der „Nass in Nass-Technik“ oder (ab Klassenstufe 7) mit der Schichttechnik gearbeitet werden. Letztere fördert bei den Schüler(innen) Zurückhaltung und die Fähigkeit, abwarten zu können (bis die Farbschicht getrocknet ist). Zudem ergeben sich durch diese Technik „(...) neue vielfältige Möglichkeiten des Farbdifferenzierens und der Farbtiefe“ (ebd., S. 594).

2.) Beim „Zeichnen“ werden konkrete Objekte oder abstrakte Abbildungen mit Hilfe von Linien und Strichen dargestellt und hierbei von dem „durch das Auge gehenden Willen“ korrigiert und geführt (Richter, 2016, S. 625).

Die gezeichnete Form ist stets Resultat, etwas zur Ruhe Gekommenes, und kann so, radikaler ausgedrückt, auch als etwas „Abgestorbenes“ angeschaut werden (Steiner, 1990, S. 41). Es geht aber im Zeichenunterricht nicht primär um dieses Resultat, sondern vor allem um den Prozess, um die Fertigkeit und die durch diese Tätigkeit entstehende Empfindung. Die Empfindung hängt aber mit der Form zusammen, weil sie durch diese ausgelöst und gebildet wird. (Richter, 2016, S. 604).

Besondere Bedeutung kommt hier dem „Formenzeichnen“ zu, welches als einziger inhaltlicher Bereich der Bildenden Kunst in festgelegten Epochen im Hauptunterricht angeboten wird. Hierdurch sollen die Kinder allmählich die Fähigkeit für eine „innerlich regsame Formauffassung“ entwickeln (auch: „Formsinn“ genannt), die es ihnen ermöglicht, die reichhaltige Welt der Formgebärden innerhalb der Natur zu erfassen (vgl. ebd.). Zudem dient das Formenzeichnen bei jüngeren Kindern als Vorbereitung für die Kulturtechniken Schreiben und Lesen. Ab der 5. Klassenstufe geht das Formenzeichnen ganz in der Geometrie auf und wird zum „geometrischen Zeichnen“ (ebd., S. 606). Zentrale Unterrichtsinhalte des Zeichenunterrichts für ältere Kinder ab Klassenstufe 6 sind das Anfertigen von Schwarz-Weiß-Zeichnungen (z.B. mit Kohle) und entsprechend zu dem weiter entwickelten räumlichen Vorstellungsvermögen der Schüler(innen) Schattenlehre, Perspektive sowie das Zeichnen von Gegenständen.

3.) Das „Plastizieren“ wird aus dem Zusammenspiel der Hände, die einen Innenraum (Hohlhand) bilden, entwickelt. Die Hand wird zum Wahrnehmungs- und Gestaltungsorgan (Richter, 2016, S. 624 f.). Aus einer Gesamtheit (Kugel) – die beispielsweise aus Ton, Lehm, Wachs oder Plastilin besteht –, gestalten die Schüler(innen) im Unterricht durch Druck und Gegendruck Flächenformen, Körper oder Plastiken. Während in der Unterstufe nach Richter (2016) der Schwerpunkt auf dem Plastizieren von einfachen Körpern (Kugel, Pyramide, Würfel) oder Tierkörpern liegt, wird das Plastizieren in der Mittelstufe beispielsweise mit dem Unterrichtsfach Geographie verknüpft und unterschiedliche Gebirgsformen oder Raumformen aus dem kristallinen Formenreichtum hergestellt. Ab der Klassenstufe 7 wird das Plastizieren im Zusammenhang mit der Projektions- und Schattenlehre oder mit der Geometrie unterrichtet (erstellen von Raumkörpern). Dem Plastizieren wird eine große Bedeutung für die Sensibilisierung beider Hände bzw. Handinnenflächen und eine Pflege des Tastsinnes zugesprochen. Differenzierte und komplexe Vorgänge wie das Plastizieren sollen sensible feinmotorische Fähigkeiten fördern und auf diesem Weg die Intelligenzentwicklung und die Konzentrations- und Aufmerksamkeitsfähigkeiten anregen (Richter, 2016, S. 625). Rudolf Steiner kam bezüglich des Plastizierens zu dem Schluss: „Es sollte also mit dem plastisch-bildnerischen Element im Unterricht nicht gespart werden“ (Steiner, 1990, S. 42).

Wie aus diesen kurzen Einblicken in die drei inhaltlichen Bereiche des Faches Bildende Kunst an Waldorfschulen erkennbar wird, besteht dessen Besonderheit darin, dass es während der Klassenlehrerzeit (Klassenstufe 1-8) integraler Bestandteil des vom Klassenlehrer erteilten Hauptunterrichts ist. Die Bildende Kunst eröffnet den Schüler(innen) künstlerisch-ästhetische Erlebnis- und Gestaltungsräume, die sowohl an den Inhalten der verschiedenen im Hauptunterricht verankerten Unterrichtsfächer als auch am Entwicklungsstand der Schüler(innen) orientiert sind. Die Orientierung an den verschiedenen Unterrichtsinhalten des Hauptunterrichts dient nicht nur dazu, den Schüler(innen) dabei zu helfen, den theoretischen Stoff künstlerisch zu verarbeiten. Vielmehr wird angenommen, dass die Kunst fähigkeits- und persönlichkeitsbildend wirkt und somit maßgeblich einer Unterstützung der „Ich-Welt“ Beziehung dient.

Röh & Thomas (2015, S. 51) betonen in ihren Arbeitshilfen zur Unterrichtsgestaltung an Waldorfschulen: „Der Weg, den das Kind vom ersten ins zweite Jahrsiebt geht, wirkt sich für die Entwicklung negativ aus, wenn er nicht künstlerisch angelegt wird“. Von den Klassenlehrkräften erfordert das Unterrichten in Bildender Kunst nicht nur eigene handwerklich-künstlerische, sondern insbesondere auch pädagogisch-psychologische Kompetenzen, um die Unterrichtsinhalte sensibel auf den jeweiligen Entwicklungsstand der Kinder abstimmen zu können. Letzteres stellt nicht zuletzt angesichts zunehmender Heterogenität von Seiten der Schüler(innen) im Zuge von Inklusion eine pädagogische Herausforderung dar.

2.2 Bildende Kunst an Waldorfschulen – zeitliche Gestaltung

Zwei Faktoren unterscheiden die Bildende Kunst von anderen in den Hauptunterricht integrierten künstlerischen Fächern wie z.B. Musik oder Rezitation. Erstens wird Bildende Kunst in den Klassenstufen 1-8 nicht zusätzlich zum Hauptunterricht des Klassenlehrers in Form von fest im Stundenplan verankerten Fachstunden durch Fachlehrkräfte unterrichtet. In der Regel wird Bildende Kunst erst ab der Oberstufe (Klassenstufe 9) als eigenständiges Fach von Fachlehrkräften erteilt. Zweitens wird Bildende Kunst im Gegensatz zu anderen Fächern – wie z.B. Mathematik oder Deutsch –im Hauptunterricht überwiegend nicht in festgelegten Epochen unterrichtet³. Zeitliche Vorgaben zum Umfang des Unterrichts in Bildender Kunst im Hauptunterricht sind im Lehrplan für Waldorfschulen eher vage formuliert.

Richter (2016, S. 583) gibt zum inhaltlichen Bereich „Malen“ beispielsweise an: „*Der Malunterricht ist vom 1. bis zum 8. Schuljahr in den Hauptunterricht integriert und liegt somit in den Händen der Klassenlehrerin bzw. des Klassenlehrers*“. Das erzählende oder zeichnende Malen mit Wachsböcken, Wachs- oder Ölkreiden und später Buntstiften „*durchzieht viele Unterrichtsfächer und findet also sach- und themenbezogen fortlaufend statt*“ (ebd., S. 584). Exakte zeitliche Angaben finden sich nur zum Malen mit Wasserfarben (Aquarellieren), das in der Regel „*einmal wöchentlich innerhalb der Hauptunterrichtszeit oder in einer dafür eingerichteten Fachstunde durchgeführt*“ werden sollte (ebd.). Zum inhaltlichen Bereich „Zeichnen“ finden sich im Richter-Lehrplan (2016, S. 608 ff.) eine Reihe von zeitlichen Vorgaben. Es werden Anregungen für Unterrichtsepochen im Formenzeichnen gegeben, so dass das „Zeichnen“ fest im Unterrichts-Zeitplan der Unterstufe verankert wird, bis es ab Klassenstufe 5 in das geometrische Zeichnen übergeht. Weitere Vorschläge zur zeitlichen Gestaltung des Zeichnens in der Mittelstufe finden sich im Lehrplan nicht. In Bezug auf den inhaltlichen Bereich „Plastizieren“ werden keine genauen Zeitvorschläge gemacht. Laut Richter (ebd., S. 624) sollte dieses in den ersten drei Schuljahren immer dann angeboten werden, „*wo es sich im Rahmen des Hauptunterrichts anbietet*“. Für die weiteren Klassenstufen werden vielfältige Anregungen für Unterrichtseinheiten zum Plastizieren gegeben, jedoch ohne konkrete zeitliche Vorgaben.

Bei Stockmeyer (1988, S. 301) findet sich eine Empfehlung zur zeitlichen Gestaltung im Fach Bildende Kunst, die alle drei Inhaltsbereiche einschließt. Seiner Ansicht nach sollten diese „[...] *vom 1. bis zum 8. Schuljahr im Rahmen des Hauptunterrichts und wo irgend möglich in der Hand des Klassenlehrers einmal in der Woche je 2 Stunden [...]*“ unterrichtet werden.

3. Methodik der Studie

Die empirische Studie zum Stellenwert des Faches Bildende Kunst an Waldorfschulen wurde vom Fachbereich Bildende Kunst der (...) Hochschule in Zusammenarbeit mit der Abteilung für Empirische Bildungsforschung dieser Einrichtung im Frühjahr 2017 in Form einer schriftlichen Querschnitts-Befragung an 22 Waldorfschulen in Deutschland durchgeführt. Die Lehrerkollegien von 16 der 22 angeschriebenen Waldorfschulen nahmen an der Befragung teil. Dies entspricht einer Rücklaufquote von 73%.

3. Eine Ausnahme bildet das „Formenzeichnen“, das in der Unterstufe in Epochen unterrichtet wird, um das Erlernen der Kulturtechniken Lesen und Schreiben zu fördern.

3.1 Untersuchungsleitende Fragestellungen und Hypothesen

3.1.1 Fragestellungen

1. Welchen Stellenwert hat das Fach Bildende Kunst aus der Perspektive von Waldorflehrkräften?
 - 1.1 Wie ist das Fach Bildende Kunst inhaltlich und zeitlich im Hauptunterricht der Unter- und Mittelstufe verankert?
 - 1.2 Orientieren sich Waldorflehrkräfte an dem entwicklungsorientierten Lehrplan für das Fach Bildende Kunst?
 - 1.3 Wie sichtbar ist das Fach Bildende Kunst in der Außendarstellung an Waldorfschulen?
 - 1.4 Wie bewerten die Waldorflehrkräfte rückblickend die Qualität der absolvierten Lehramts-Ausbildung im Fach Bildende Kunst?

3.1.2 Hypothesen

Obwohl diese Studie überwiegend explorativen Charakter hat (da sie sich auf ein bis dato empirisch noch weitgehend unerforschtes Gebiet bezieht), wird ihr eine Hypothese vorangestellt, die aus den aktuellen Problemstellungen im Fach Bildende Kunst an Waldorfschulen und den damit verbundenen bildungspolitischen Gegebenheiten im Untersuchungsfeld abgeleitet wurde (vgl. Kapitel 1 dieses Beitrags). Es wird angenommen, dass sich der Stellenwert des Faches Bildende Kunst an Waldorfschulen in den vergangenen Jahren verringert hat – erkennbar einerseits an der subjektiven Einschätzung des Stellenwertes durch die befragten Waldorflehrkräfte und andererseits daran, dass die aktuelle inhaltliche und zeitliche Verankerung des Faches im Hauptunterricht an Waldorfschulen nicht mit dem entwicklungsorientierten Lehrplan im Fach Bildende Kunst übereinstimmt.

3.2 Operationalisierung der Variablen

Die vorliegende Studie untersucht mit der abhängigen Variable „Stellenwert des Faches Bildende Kunst an Waldorfschulen aus der Perspektive von Waldorflehrkräften“ die Bedeutung, die die pädagogischen Akteure innerhalb des Bezugssystems Waldorfschule diesem Fach zusprechen. Der „Stellenwert“ eines Unterrichtsfaches ist ein vielschichtiges und schwer messbares Konstrukt, da dieser – je nach Perspektive des Betrachters – von einer Vielzahl unterschiedlicher Einflussfaktoren abhängen kann (z.B. der inhaltlichen Qualität des Unterrichts, dem zeitlichen Umfang des Faches, dem Lernerfolg der Schüler(innen), der Außendarstellung des Faches an der jeweiligen Schule oder der fachlichen Expertise der Lehrkräfte).

Einzelne Faktoren (unabhängige Variablen), denen ein Einfluss auf den „Stellenwert des Faches Bildende Kunst an Waldorfschulen“ zugesprochen wird, wurden innerhalb der vorliegenden Studie folgendermaßen operationalisiert:

1. Inhaltliche Bereiche des Faches Bildende Kunst: Anteil der inhaltlichen Bereiche „Malen“, „Zeichnen“ und „Plastizieren“ im Hauptunterricht der Unter- und Mittelstufe.
2. Zeitlicher Umfang des Faches Bildende Kunst: Häufigkeit der Unterrichtseinheiten pro Woche / Monat im Hauptunterricht der Unter- und Mittelstufe.
3. Orientierung an dem entwicklungsorientierten Lehrplan: Grad der Zustimmung der Lehrkräfte zu der Aussage, dass eine Orientierung an dem entwicklungsorientierten Lehrplan wichtig ist.
4. Aspekte der Außendarstellung / Sichtbarkeit des Faches innerhalb der Waldorfschule: Grad der Zustimmung der Lehrkräfte zu der Aussage, dass Bildende Kunst auf Elternabenden und im Rahmen der schulinternen Kommunikation innerhalb der Lehrerkollegien thematisiert wird.

5. Ausbildungsqualität an den waldorfpädagogischen Seminaren aus der Perspektive der Waldorflehrkräfte.

Kontrolliert wurde darüber hinaus, ob die Variablen „Alter“, „Geschlecht“, „Lehrerfahrung“ und „persönliche schulische Bildung der Waldorflehrkräfte (Waldorfschule / staatliche Schule)“ Einfluss auf die Einschätzung des Stellenwertes des Faches Bildende Kunst durch die Waldorflehrkräfte haben.

3.3 Stichproben

Die Gesamtstichprobe setzt sich aus $n=115$ Waldorflehrkräften (85 Klassenlehrkräften und 30 Oberstufen-Lehrkräften im Fach Bildende Kunst) zusammen.

3.3.1 Beschreibung der Stichprobe der Klassenlehrkräfte

Die Stichprobe der Klassenlehrkräfte ($n=85$) besteht aus 37 Lehrern und 48 Lehrerinnen im Alter von 26-67 Jahren ($M=49$, $SD = 11.40$). 41% der Befragten ($n=34$) haben als Kind selbst eine Waldorfschule besucht. Im Mittel unterrichten die Studienteilnehmer(innen) seit 14,6 Jahren als Klassenlehrer(in) an einer Waldorfschule (*min.* 1 Jahr, *max.* 38 Jahre, $SD = 10,75$). Ein Drittel der Befragten unterrichtet seit weniger als acht Jahren. Die Studienteilnehmer(innen) sind in sechs verschiedenen Bundesländern als Lehrkraft tätig. 59 Studienteilnehmer(innen) (70%) unterrichten in Baden-Württemberg. Die übrigen 25 (30%) sind in Bayern, Hessen, Hamburg, dem Saarland und Sachsen-Anhalt als Klassenlehrkraft tätig. Mehr als die Hälfte der Befragten (56%) wurde an der Freien Hochschule Stuttgart/ Seminar für Waldorfpädagogik zum Waldorf-Klassenlehrer ausgebildet. Die übrigen Studienteilnehmer(innen) haben ihre Ausbildung an folgenden Standorten absolviert: Mannheim (12%), Witten-Annen (7%), Hamburg (6%), Nürnberg, Kiel und Nordbayrisches Wanderseminar (jeweils 2%) sowie „Sonstige Ausbildungsstätten mit Waldorfbezug“ (12%).

3.3.2 Beschreibung der Stichprobe der Oberstufen-Lehrkräfte im Fach Bildende Kunst

Die Stichprobe der Oberstufenlehrkräfte ($n=30$) besteht aus 13 Lehrern und 17 Lehrerinnen im Alter von 31-65 Jahren ($M=51.2$, $SD = 9.4$). 12 Oberstufen-Lehrkräfte (40%) gaben an, als Kind selbst eine Waldorfschule besucht zu haben. Die Befragten unterrichten im Mittel seit 14,2 Jahren als Fachlehrkraft an einer Waldorfschule (*min.* ein Jahr, *max.* 37 Jahre, $SD=11,09$) und diese Waldorfschulen befinden sich in sieben verschiedenen Bundesländern. Knapp die Hälfte der Befragten ($n=14$, 47%) ist in Baden-Württemberg tätig. Die zweitgrößte Gruppe ($n=6$, 20%) arbeitet in Bayern und die übrigen $n=10$ Befragten (43%) in Berlin, Hamburg, Hessen, Saarland oder Sachsen-Anhalt. Unter den waldorfpädagogischen Seminaren, an denen die Oberstufen-Lehrkräfte ausgebildet wurden, rangiert an erster Stelle die Freie Hochschule Stuttgart / Seminar für Waldorfpädagogik mit $n=9$ (35%) der Befragten, gefolgt von Dornach ($n=8$), Witten-Annen ($n=8$) und dem Nordbayrischen Wanderseminar ($n=4$). Die übrigen 12 Studienteilnehmer(innen) (46%) verteilen sich auf andere Ausbildungsstätten (davon nur $n=3$ mit Waldorfbezug).

3.4 Erhebungsinstrumente

Für die Studie wurden zwei teilstandardisierte Fragebogeninstrumente selbst entwickelt.

3.4.1 Fragebogen für Klassenlehrkräfte

Der Fragebogen für Klassenlehrkräfte enthält 22 Items, die in fünf Bereiche aufgeteilt sind:

(1) Soziodemografische Angaben, (2) Fragen zur Waldorf-Ausbildung, (3) Inhaltliche und zeitliche Aspekte des Faches Bildende Kunst innerhalb der Klassenstufen 1-8, (4) Stellenwert des Faches Kunst und (5) Persönliche Einstellungen und Überzeugungen zu dem Thema Bildende Kunst.

Die standardisierten Fragen in diesem Fragebogen wurden durch offene Fragenformate ergänzt, die den Studienteilnehmenden Raum für schriftliche Kommentare zu den verschiedenen Themengebieten geben.

3.4.2 Fragebogen für Oberstufen-Lehrkräfte im Fach Bildende Kunst

Der Fragebogen für Oberstufen-Lehrkräfte, bestehend aus 17 Items, folgt dem gleichen Aufbau wie der Fragebogen für Klassenlehrkräfte (siehe 3.4.1), jedoch ohne den Bereich 3 (inhaltliche und zeitliche Aspekte des Faches Bildende Kunst innerhalb der Klassenstufen 1-8) und mit einer reduzierten Anzahl von Items im Bereich 5 (Persönliche Einstellungen und Überzeugungen zu dem Thema Bildende Kunst).

3.5 Datenauswertung

Die deskriptive und explorative Datenauswertung der standardisierten Items wurde mit dem Statistikprogramm SPSS durchgeführt. Zum Zweck der Überprüfung der vorab formulierten Hypothesen kamen korrelations- und inferenzstatistische Verfahren (Produkt-Moment-Korrelation nach Pearson, *t-Test* für unabhängige Stichproben, χ^2 -*Test*) zum Einsatz. Die schriftlichen Antworten der Studienteilnehmenden auf die offenen Fragen wurden inhaltsanalytisch ausgewertet („Zusammenfassende Inhaltsanalyse“ nach Mayring, 1994). Inhaltstragende Textstellen wurden paraphrasiert und durch Selektion und Streichen bedeutungsgleicher Paraphrasen eine Reduktion vorgenommen. Abschließend wurden die neuen Aussagen gebündelt und als Kategoriensystem zusammengestellt.

4. Studienergebnisse

Dieses Kapitel ist in zwei Abschnitte aufgeteilt. Unter Abschnitt 4.1 werden die Ergebnisse der Befragung der Klassenlehrkräfte und unter Abschnitt 4.2 die Ergebnisse der Befragung der Oberstufen-Lehrkräfte im Fach Bildende Kunst dargestellt.

4.1 Ergebnis Klassenlehrkräfte

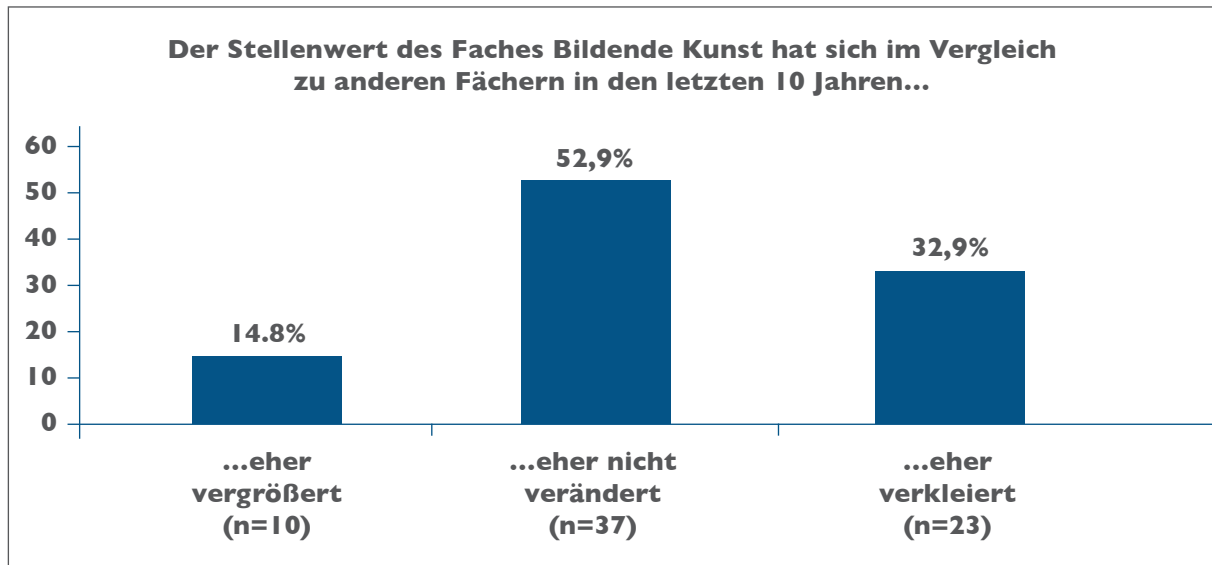
4.1.1 Stellenwert des Faches Bildende Kunst an Waldorfschulen

Die übergeordnete Kriteriumsfrage:

„Hat sich der von Ihnen wahrgenommene Stellenwert des Faches Kunst an Ihrer Waldorfschule (im Vergleich zu anderen Fächern) in den vergangenen zehn Jahren eher vergrößert?eher nicht verändert“?eher verkleinert? (**Item 13**)

wurde von $n=70$ Klassenlehrkräften beantwortet. Ergebnis: Auf der Antwortskala von 1-3 (wobei gilt: Je höher der Wert, desto geringer der subjektiv wahrgenommene Stellenwert des Faches) erzielen die Klassenlehrkräfte einen Mittelwert von $M=2.20$ ($min.=1$, $max.=3$, $SD=.66$). Der in dieser Studie vorgefundene Trend deutet somit auf eine Verringerung des Stellenwerts des Faches Kunst aus der Perspektive der Klassenlehrkräfte hin (siehe Abb. 1).

Abb. 1: Ergebnis Item 13 (n=70 Klassenlehrkräfte)



Statistisch signifikante Zusammenhänge zeigten sich weder zwischen den Variablen „Stellenwert des Faches Bildende Kunst“ und „Alter der Klassenlehrkräfte“ ($r(67) = .07$, $p > .05$) noch zwischen den Variablen „Stellenwert des Faches Bildende Kunst“ und „Lehrerfahrung der Klassenlehrkräfte“ ($r(67) = .09$, $p > .05$). *T-tests für unabhängige Stichproben* ergaben außerdem keine signifikanten Effekte bezüglich des Geschlechts ($t(67) = .08$; $p > .05$) und bezüglich der persönlichen schulischen Laufbahn (Waldorfschule versus staatliche Schule) der Studienteilnehmenden ($t(67) = -1,27$; $p > .05$).

Die Gelegenheit, eigene Anmerkungen zum Thema „Stellenwert des Faches Bildende Kunst“ hinzuzufügen (**Item 14**), nutzten $n=12$ Klassenlehrkräfte. Die Antworten lassen sich zwei Oberkategorien zuordnen: (1) „Der Stellenwert sinkt, da der Kunstunterricht für andere Fächer geopfert wird“ und (2) „Der Stellenwert ist abhängig von den Lehrkräften“ (siehe Tab. 1).

Tab. 1 Zusammenfassende Inhaltsanalyse Item 14

Item 14: Freie Angaben zum Stellenwert des Faches Bildende Kunst an Waldorfschulen	
Kategorie	Generalisierung (mit Ankerbeispielen)
Kategorie (1): Der Stellenwert sinkt, da der Kunstunterricht für andere Fächer „geopfert“ wird ($n=8$)	Der Stellenwert des Faches Bildende Kunst sinkt, da im Hauptunterricht der Unter- und Mittelstufe naturwissenschaftliche und sprachliche Fächer im Vordergrund stehen. Beispiele: <ul style="list-style-type: none"> • „Die Überlastung ist größer aufgrund der steigenden Anforderungen. Dadurch sinkt die Wichtigkeit der Kunst gegenüber bspw. Fremdsprachen und/oder Naturwissenschaften.“ * • „Den MINT-Fächern fällt leider vieles zum Opfer.„Sog des gesellschaftlichen Entwicklungsvorgangs zu Gunsten der Kognition.“
Kategorie (2): Der Stellenwert ist abhängig von den Lehrkräften ($n=4$)	Der Stellenwert des Faches Kunst hängt mit dem Können / den Fähigkeiten der jeweiligen Lehrkräfte in Verbindung. Beispiele: <ul style="list-style-type: none"> • „Immer weniger Lehrer mit eigenen Ideen, die auch was können.“ • „Einige Kollegen vernachlässigen Malen komplett.“

* Originalzitate sind kursiv hervorgehoben

Die Frage:

„Würden Sie es befürworten, wenn ab Klassenstufe 6 das Fach Bildende Kunst durch einen Fachlehrer unterrichtet werden würde?“

(Item 15, Antwortkategorie: 1=Ja / 0=Nein) wurde von n=77 Klassenlehrkräften beantwortet: Etwa die Hälfte der Befragten (n=39; 50,6%) würde es befürworten, wenn das Fach bereits ab Klassenstufe 6 durch Fachlehrkräfte unterrichtet werden würde, während die andere Hälfte der Befragten (n=38; 49,4%) sich dagegen aussprach (*min.* = 0, *max.* = 1, *M*=.51, *SD*=.50).

Die Möglichkeit zu einer schriftlichen Begründung zu diesem Thema (**Item 16**) nutzten n=43 Klassenlehrkräfte. Die Äußerungen lassen sich in drei Oberkategorien einteilen. „Befürworter“, „Ablehner“ und „Kompromisslösung“, die im Folgenden näher beschrieben werden (Originalzitate der Klassenlehrkräfte sind kursiv hervorgehoben).

Kategorie (1): „Befürworter“ (n=19)

In diese übergeordnete Kategorie wurden Angaben von Klassenlehrkräften aufgenommen, die die Einrichtung von Fachunterricht in Bildender Kunst bereits ab Klassenstufe 6 befürworten. Aus den Begründungen ließen sich sechs verschiedene Unterkategorien herausarbeiten.

1.1 Überlastung Klassenlehrer(in) (n= 6)

Beispiele: *„Vorbereitung des Kunstunterrichts nimmt viel Zeit in Anspruch.“*, *„Der Klassenlehrer hat viele andere Bereiche abzudecken, sodass dieses Fach in den Kl. 6-8 stets zu kurz kommt.“*

1.2 Fachlehrer(innen) sind kompetenter (n=6)

Den Fachlehrkräften wird eine *„höhere Kompetenz“* oder *„mehr Expertise“* auf dem Gebiet der Bildenden Kunst zugeschrieben.

1.3 Fachliche Defizite auf Seiten der Klassenlehrer (n=2)

Beispiele: *„Mangelndes eigenes Talent.“*, *„Auf Grund der fehlenden Ausbildung“*.

1.4 Bedürfnis der Kinder nach qualifizierter Anleitung (n=2)

Aus der Perspektive der Schüler(innen) wird für die Einrichtung von Fachunterricht in „Bildender Kunst“ ab Klasse 6 argumentiert. Beispiel: *„Weil dann alle Schüler durch kompetente Arbeit eines Fachmanns an Bildende Kunst herangeführt werden (es ist nicht jeder Klassenlehrer gleichermaßen begabt).“*

1.5 Fachlehrer ab Klasse 6 bereits umgesetzt (n=2)

Zwei Klassenlehrer(innen) gaben an, dass sie deshalb dafür stimmen, weil Fachunterricht in Bildender Kunst ab Klasse 6 an ihrer Schule bereits erfolgreich umgesetzt wurde und sie gute Erfahrungen damit gemacht hätten.

1.6 Gleichwertigkeit Bildende Kunst und andere künstlerisch-praktische Fächer (n=1)

Beispiel: *„Handarbeit, Werken, Musik hat von Anfang an Fachlehrer. Die Bildende Kunst wird spätestens in der Mittelstufe nicht mehr gleichwertig behandelt.“*

Kategorie (2). „Ablehner“ (n=11)

Zu dieser übergeordneten Kategorie wurden Äußerungen von Klassenlehrkräften gezählt, die eine Ablehnung der Einrichtung von Fachunterricht in Bildender Kunst bereits ab Klassenstufe 6 erkennen lassen. Aus den Begründungen lassen sich vier verschiedene Unterkategorien herausarbeiten:

2.1 Klassenlehrer(innen) sollten Bildende Kunst selbst unterrichten (n=10)

In diese Unterkategorie wurden Angaben von Klassenlehrkräften aufgenommen, die ihre Ablehnung eines Fachunterrichts in BK bereits ab Klasse 6 damit begründen, dass Klassenlehrkräfte das Fach BK selbst unterrichten sollten. Beispiele.

- *Der Klassenlehrer bedarf der Bildenden Kunst ebenso, wie die Schüler, d.h. eine Auslagerung des Faches würde das Berufsbild Klassenlehrer ‚ernüchtern‘ lassen.*“
- *„Die Beziehung des Klassenlehrers zu seiner Klasse sollte auch in der Bildenden Kunst im Vordergrund stehen.“*
- *„R. Steiner lehnt das ab! Es geht darum, dass der Klassenlehrer sich das selbst aneignet - auch wenn es dann sachlich nicht perfekt ist!!!“*
- *„Jede Klassenlehrer-Bemühung ist nachhaltiger, wenn sie gewagt wird, als Spezialistenkompetenz.“*
- *„Die Bindung zum KL ist wichtig! Gewohnheit, Vertrautheit.“*
- *„Der KL soll sich künstlerisch bilden!! Die Kunst darf nicht ‚outgesourct‘ werden, sondern soll alles Unterrichten durchdringen.“*
- *„Der KL kann viel besser die Kunst mit den übrigen Inhalten des Hauptunterrichtes verbinden.“*

2.2 Klassenlehrer(innen) können bildende Kunst selbst unterrichten (n=4)

Vier Klassenlehrkräfte gaben an, dass es zu den Kenntnissen / Fähigkeiten eines Klassenlehrers gehören sollte, Bildende Kunst zu unterrichten (Beispiel: *„Kann ich selbst“*).

2.3 Klassenlehrer(innen) wollen bildende Kunst selbst unterrichten (n=3)

Drei Klassenlehrkräfte gaben an, dass sie Bildende Kunst gerne selbst unterrichten wollen. Beispiel: *„Der künstlerische Zugang zum Kind ist der Ur-pädagogische. Das will ich machen.“*

2.4 Schüler(innen) profitieren vom Vorbild des Klassenlehrers (n=3)

Die Ablehnung eines Fachunterrichts in Bildender Kunst ab Klasse 6 wird mit der Vorbildfunktion der Klassenlehrkraft begründet. Mit „Vorbildfunktion“ ist hier jedoch nicht gemeint, dass Klassenlehrer(innen) in Bildender Kunst „besser“ sein sollten als die Schüler(innen), sondern vielmehr, dass deren eigene Anstrengungen und Bemühungen den Schüler(innen) als Vorbild dienen. Beispiele: *„Ich glaube die Schüler profitieren davon, dass ich mich hier selbst üben und weiterentwickeln kann / muss.“*, *„Es tut den Jugendlichen gut mitzuerleben wie sich auch der Klassenlehrer abmüht und von seinen Schüler/innen überflügelt werden kann.“*

Kategorie (3): „Kompromisslösung“ (n=13)

In diese Kategorie wurden Äußerungen von Klassenlehrkräften aufgenommen, die keine eindeutige Positionierung im Sinne von „pro“ und „kontra“ erkennen lassen, sondern eher eine „sowohl als auch“ – Position einnehmen, Bedingungen für eine Befürwortung auflisten oder eine „Kompromisslösung“ vorschlagen. Diese lassen sich in drei Unterkategorien aufteilen.

3.1 Abhängig von den Kompetenzen des Klassenlehrers (n=9)

Argumentiert wird, dass die Einrichtung von Fachunterricht im Fach BK bereits ab Klassenstufe 6 von den Kompetenzen des Klassenlehrers abhängig sein sollte Beispiel: „*Beides ist möglich, je nach Fähigkeit und Belastung der Klassenlehrerin.*“

3.2 Abhängig von der Klasse / den Schülern (n=2)

Die Entscheidung wird von der Klasse / den Schülern abhängig gemacht. Beispiel: „*Die Antwort lautet: Ja und Nein zugleich. Die Schüler wünschen sich schon oftmals einen Fachlehrer in der Altersstufe. Als Klassenlehrer ist man sehr voll mit den Epochen: das kann eine Entlastung sein.*“

3.3 Zumindest Epochen oder teilweise (n=2)

Fachunterricht in Bildender Kunst ab Klasse 6 wird nur epochenweise oder „teilweise“ toleriert. Beispiel: „*In Teilbereichen, die mir schwerfallen, z.B. schwarz-weiß Zeichnen.*“

4.1.2 Inhaltliche Gestaltung des Unterrichts in „Bildender Kunst“ (Klassenstufe 1-8)

N=84 Klassenlehrer(innen) wurden gefragt, ob ihr Unterricht in den Schulklassen 1-8 die inhaltlichen Bereiche „Malen“, „Zeichnen“ und „Plastizieren“ abdeckt (**Item 10**, Mehrfachnennungen waren möglich). Das „Malen“ steht mit 99% (83 Nennungen), an erster Stelle, das „Zeichnen“ mit 89% (75 Nennungen) an zweiter Stelle und das „Plastizieren“ mit 58% (49 Nennungen) an dritter Stelle.

4.1 3 Zeitliche Struktur des Unterrichts in „Bildender Kunst“ (Klassenstufe 1-8)

Die Frage „*Welchen zeitlichen Anteil haben die Unterrichtseinheiten zum Thema Bildende Kunst in der von Ihnen als Klassenlehrer*In unterrichteten Zeit?*“ (**Item 12**) wurde von n=76 Klassenlehrkräften beantwortet. Es zeigt sich: Je höher die Klassenstufe, desto geringer ist der zeitliche Anteil der Bildenden Kunst im Hauptunterricht (vgl. Tab. 2).

Tab. 2: Zeitlicher Anteil der Unterrichtsinhalte in „Bildender Kunst“ im Hauptunterricht

Zeitlicher Anteil Bildende Kunst	Klasse 1-3 Häufigkeit (%)	Klasse 4-5 Häufigkeit (%)	Klasse 6-8 Häufigkeit (%)
Mehr als einmal wöchentlich	44 (57,9%)	23 (33,8%)	11 (16,7%)
Einmal wöchentlich	28 (36,8%)	39 (57,4%)	35 (53%)
Ein- bis zweimal monatlich	4 (5,3%)	5 (7,4%)	16 (24,2%)
Seltener als ein- bis zweimal monatlich	-	1 (1,5%)	4 (6,1%)
Beantwortet von (n):	76	68	66
Fehlend (nicht beantwortet): ⁴	9	17	19
Stichprobenumfang (n)	85	85	85

⁴ Die hohe Anzahl fehlender Werte für die höheren Klassenstufen ergibt sich u.a. aus der Tatsache, dass manche der befragten Lehrkräfte noch am Anfang ihres Berufslebens als Waldorfklassenlehrkraft stehen und deshalb noch nicht zu allen Klassenstufen Angaben machen konnten.

Laut explorativer Datenanalyse haben die Variablen „Alter“, „Lehrerfahrung“ und „Geschlecht“ keinen statistisch signifikanten Einfluss auf die inhaltliche und zeitliche Gestaltung des Unterrichts in Bildender Kunst ($p > .05$). Mittels *t-Test für unabhängige Stichproben* konnte jedoch ein schwacher signifikanter Effekt bezüglich des „persönlichen schulischen Werdegangs der Studienteilnehmenden“ ($t(78) = -2,07$; $p = .04$) nachgewiesen werden. Klassenlehrkräfte, die als Kind selbst eine Waldorfschule besucht haben, plastizieren im Unterricht häufiger mit den Schüler(innen) als Klassenlehrkräfte, die als Kind eine staatliche Schule besucht haben.

Den Raum für *persönliche Angaben zu diesem Thema (Item 12)* nutzten sechs Klassenlehrkräfte. Hieraus ergeben sich weitere Hinweise auf die zeitliche Verankerung der Unterrichtsinhalte in „Bildender Kunst“ im Hauptunterricht. Ergebnis: Die Angaben von vier Lehrkräften sind zum Teil recht vage formuliert (Beispiele: „Immer, wenn es möglich ist, findet bildende Kunst statt“, „Wenn Vertretungsstunden ausfallen, auch im Rahmen dieser Stunden“). Zwei Lehrkräfte beschreiben, in welcher zeitlichen Intensität die verschiedenen Inhaltsbereiche der Bildenden Kunst in ihrem Unterricht verankert sind (Beispiel: „Verschieden intensiv (Malen XXX, Zeichnen XX, Plastizieren X)“).

4.1.4 Persönliche Einstellungen und Überzeugungen der Lehrkräfte zum Thema Bildende Kunst

Im letzten Teil des Fragebogens schätzten die Klassenlehrkräfte verschiedene Aussagen zum Thema „Bildende Kunst“ mithilfe einer 5-stufigen Likert-Skala ein. Auf diesem Weg wurden persönliche Einstellungen und Überzeugungen zu dem Fach Bildende Kunst sichtbar.

Orientierung am entwicklungsorientierten Lehrplan:

Erfragt wurde das Ausmaß der Zustimmung der Klassenlehrkräfte zu der Aussage „Im Fach Bildende Kunst ist es wichtig, die Unterrichtsmethoden an die jeweilige Entwicklungsstufe der Schüler anzupassen“ (**Item 19**). Die Frage wurde von $n=82$ Studienteilnehmer(innen) beantwortet. Hiervon schätzten 78 (95%) diese Aussage als „zutreffend“ ein.

Der Aussage „Die von den Klassenlehrer*innen erteilten Unterrichtseinheiten im Fach Bildende Kunst bereiten die Schüler ausreichend auf den Kunstunterricht in der Oberstufe ab Klasse 9 vor“ (**Item 18**) stimmte hingegen nur etwa ein Drittel der Befragten zu ($n=26$; 33%).

Notwendigkeit der „Sichtbarkeit“ des Faches:

Untersucht wurde, ob sich die Klassenlehrkräfte mit den Kolleg(innen) aus der Oberstufe, die Bildende Kunst als Fach unterrichten, regelmäßig über den Kunstunterricht austauschen (**Item 22**) und ob sie auf Elternabenden die Inhalte im Fach Bildende Kunst zum Thema machen (**Item 20**). Hier zeigte sich, dass die Hälfte der befragten Klassenlehrkräfte ($n=44$; 52%) die Möglichkeit zum kollegialen Austausch nicht nutzt und ein Viertel der Befragten ($n=21$; 25%) auf Elternabenden nicht auf die Unterrichtsinhalte in Bildender Kunst eingeht.

Bedarf an berufsbegleitender Weiterbildung im Fach Bildende Kunst:

Drei Viertel der Klassenlehrkräfte ($n=65$; 77%) stimmen folgender Aussage zu: *Regelmäßige berufsbegleitende Fortbildung von Klassenlehrer*innen auf künstlerischem Fachgebiet ist nötig, um guten Unterricht im Fach Bildende Kunst erteilen zu können* (**Item 17**).

38% der Klassenlehrkräfte ($n=32$) gehen Bildender Kunst regelmäßig neben der Schule als Hobby nach (**Item 21**).

Das Ergebnis der Items 17-21 ist im Detail in Tab. 3 dargestellt, wobei die Antwortkategorien „Trifft nicht zu“ und „Trifft eher nicht zu“ sowie „Trifft eher zu“ und „Trifft zu“ aus Gründen der Darstellbarkeit zusammengefasst wurden.

Tab. 3: Persönliche Einstellungen und Überzeugungen zu dem Thema „Bildende Kunst“

Persönliche Einstellungen und Überzeugungen zu dem Thema „Bildende Kunst“ (Klassenlehrkräfte)	Trifft nicht zu /- eher nicht zu Häufigkeit (%)	Teils / Teils Häufigkeit (%)	Trifft zu / eher zu Häufigkeit (%)
Item 17: Regelmäßige berufsbegleitende Fortbildung von Klassenlehrer*innen auf künstlerischem Fachgebiet ist nötig, um guten Unterricht im Fach Bildende Kunst erteilen zu können. (n=84)	3 (3,6%)	16 (19%)	65 (77,4%)
Item 18: Die von den Klassenlehrer*innen erteilten Unterrichtseinheiten im Fach Bildende Kunst bereiten die Schüler ausreichend auf den Kunstunterricht in der Oberstufe ab Klasse 9 vor (n=77)	15 (19,3%)	37 (47,4%)	26 (33,4%)
Item 19: Im Fach Bildende Kunst ist es wichtig, die Unterrichtsmethoden an die jeweilige Entwicklungsstufe der Schüler anzupassen (n=82)	-	4 (4,9%)	78 (95,1%)
Item 20: Auf Elternabenden informiere ich die Eltern über die Inhalte meiner Unterrichtseinheiten im Fach Bildende Kunst (n=83)	21 (25,3%)	20 (24,1%)	42 (50,6%)
Item 21: Kunst ist eines meiner Hobbies, mit dem ich mich auch außerhalb meiner Tätigkeit an der Waldorfschule beschäftige (n=84)	27 (32,2%)	25 (29,8%)	32 (38%)
Item 22: Mit den KollegInnen aus der Oberstufe, die Kunst als Fach unterrichten, tausche ich mich regelmäßig über den Kunstunterricht aus (n=84)	44 (52,4%)	25 (29,8%)	15 (17,8%)

Die weiterführende Datenanalyse ergab statistisch signifikante Korrelationen zwischen den Items. Klassenlehrkräfte, die außerhalb der Waldorfschule Kunst als Hobby betreiben (**Item 21**):

- sind eher der Meinung, dass es im Fach Bildende Kunst wichtig ist, die Unterrichtsmethoden an die Entwicklungsstufen der Schüler anzupassen (Item 19). Die Items korrelieren schwach positiv ($r(80) = .25, p < .05$).
- informieren die Eltern ihrer Schüler auf Elternabenden häufiger über die Inhalte ihrer Unterrichtsinhalte im Fach Bildende Kunst (**Item 20**). Die Korrelation zwischen den Items ist schwach positiv ($r(81) = .28, p < .01$).
- sind eher bereit sich regelmäßig mit den KollegInnen aus der Oberstufe über den Kunstunterricht auszutauschen (**Item 22**). Mit $r(81) = .46, p < .01$ liegt zwischen den Items eine moderate positive Korrelation vor.

Ein schwach positive Korrelation ($r(75) = .26, p < .05$) zeigt sich zudem zwischen den **Items 18 und 20**. Je häufiger Klassenlehrkräfte angeben, dass ihr Unterricht in Bildender Kunst die Schüler(innen) ausreichend auf den Kunstunterricht in der Oberstufe vorbereitet, desto häufiger tauschen sie sich mit den Oberstufenlehrkräften über das Fach Bildende Kunst aus.

Die explorative Datenanalyse ergab: sowohl das Geschlecht als auch die persönliche Schulbildung der Klassenlehrkräfte haben in dieser Studie keinen Einfluss auf deren persönliche Einstellungen und Überzeugungen zum Thema Bildende Kunst (*t-Tests für unabhängige Stichproben*; $p > .05$). Statistisch signifikante lineare Zusammenhänge zwischen dem Alter und der Lehrerfahrung der befragten Klassenlehrkräfte und deren im Rahmen dieser Studie erhobenen persönlichen Einstellungen und Überzeugungen zum Thema Bildende Kunst liegen ebenfalls nicht vor ($p > .05$).

4.1.5 Qualität der waldorfpädagogischen Ausbildung im Fach Bildende Kunst aus der Perspektive der Klassenlehrkräfte

Die Frage „*Wurden Sie aus Ihrer Sicht durch die Waldorf-Ausbildung ausreichend auf Ihre Tätigkeit im Fach Bildende Kunst vorbereitet?*“ (**Item 8**) wurde von $n=53$ Lehrkräften (64%) bejaht und von $n=30$ Lehrkräften (36%) verneint.

Die explorative Datenanalyse ergab schwach-positive (1-seitig signifikante) Korrelationen zwischen **Item 8** und den Items „Lehrerfahrung in Jahren“ ($r(78) = .28$; $p = .01$). und „Alter“ ($r(81) = .24$, $p = .02$). Ältere und berufserfahrene Lehrkräfte sehen sich durch ihre Waldorf-Ausbildung besser auf die Tätigkeit im Fach Bildende Kunst vorbereitet. Zudem fand sich ein Einfluss des Geschlechts. Klassenlehrer schätzen den Nutzen der Waldorf-Ausbildung für die berufliche Tätigkeit im Fach Bildende Kunst signifikant höher ein als Klassenlehrerinnen ($\chi^2(1, N = 83) = 6,10$; $p = .01$). Kein Zusammenhang fand sich zwischen der persönlichen schulischen Bildung der Klassenlehrkräfte (Waldorfschule bzw. staatliche Schule) und dem von ihnen selbst eingeschätzten Nutzen der Waldorf-Ausbildung im Fach Bildende Kunst ($\chi^2(1, N = 83) = 0,81$; $p > .05$).

Die offene Frage: *Welche Inhalte haben Ihnen rückblickend betrachtet in ihrer Waldorf-Ausbildung im Fach Bildende Kunst als Vorbereitung für ihre Tätigkeit als Klassenlehrer gefehlt?* (**Item 9**) gab den Klassenlehrkräften Raum für persönliche Kommentare. Die Antworten von $n=35$ Klassenlehrkräften lassen sich den drei Oberkategorien (1) „Praxis“, (2) „Theorie“ und (3) „Lerninhalte für die Mittelstufe“ zuordnen, die in Tab. 4 ausführlich beschrieben werden.

Tab 4: Zusammenfassende Inhaltsanalyse Item 9

Item 9: Welche Inhalte haben Ihnen rückblickend betrachtet in ihrer Waldorf-Ausbildung im Fach Bildende Kunst als Vorbereitung für ihre Tätigkeit als Klassenlehrer gefehlt?	
KATEGORIE	GENERALISIERUNG (mit Ankerbeispielen)
(1) Praxis (n=25)	<p>19 Klassenlehrer(innen) nannten <u>praktische Übung</u> in „Bildender Kunst“. Beispiele: „Malen mit Buntstiften“; „Tafelkreide und Wasserfarben“; „Bilder ins Heft malen“; „Aquarellbilder“; „Tier- und Pflanzenzeichnungen“; „Plastizieren“.</p> <p>Vier Klassenlehrer(innen) fehlte ein <u>praxisbezogener Durchgang durch verschiedene Klassenstufen</u>. Beispiel: „Mehr Praktisches zum Malen in Unterstufe + Mittelstufe - was genau soll Kindern aus Oberstufensicht vermittelt werden als Grundlagen.“</p> <p>Zwei Klassenlehrer(innen) fehlte <u>Anleitung und Feedback bei den praktischen Übungen</u>. Beispiel: „Regelmäßige Übungen mit individueller Rückmeldung“</p>
(2) Theorie (n=5)	Fünf Klassenlehrer(innen) fehlten <u>theoretische Grundlagen im Fach Bildende Kunst</u> . Beispiele: „Kunstgeschichte“; „Die heutige menschenkundliche Bedeutung für die Schüler“; „Bedeutung der künstlerischen Übungen“.

(3) Lerninhalte der Mittelstufe (n=5)	Fünf Klassenlehrkräfte gaben an, dass Studium habe nicht genügend Grundlagen für den Unterricht in „Bildender Kunst“ in der Mittelstufe (Klasse 6-8) vermittelt, wie beispielsweise: „Hell-Dunkel-Zeichnung“, „Licht- und Schatten“, „Perspektive“
---	--

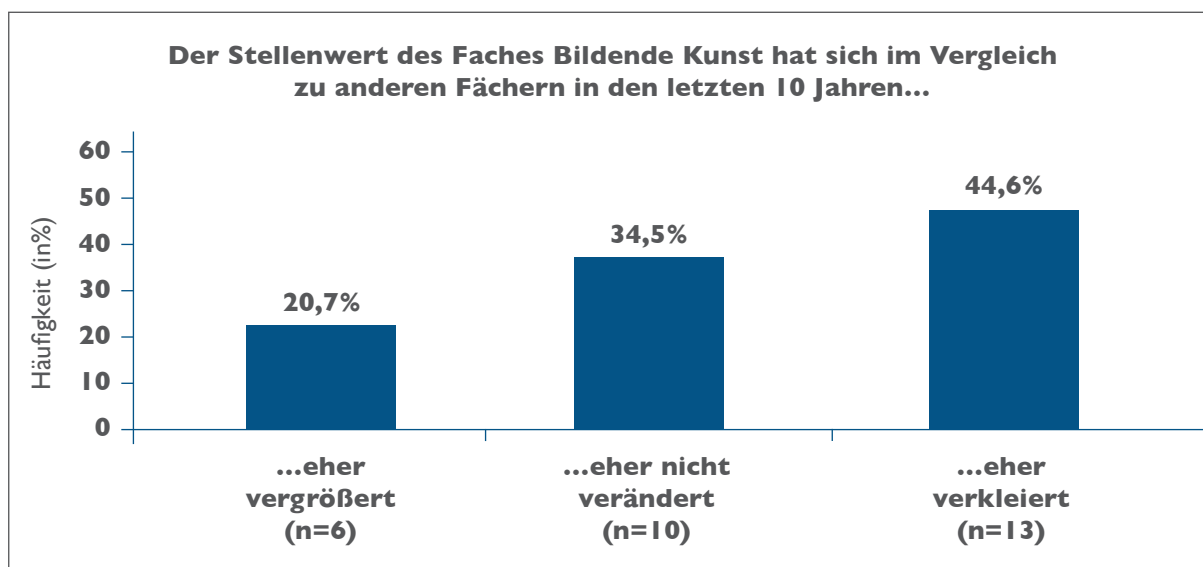
* Originalzitate sind kursiv hervorgehoben

4.2 Ergebnisse der Befragung der Oberstufen-Lehrkräfte im Fach Bildende Kunst

4.2.1 Stellenwert des Faches Bildende Kunst an Waldorfschulen

Die Frage: „Hat sich der von Ihnen wahrgenommene Stellenwert des Faches Kunst an Ihrer Waldorfschule (im Vergleich zu anderen Fächern) in den vergangenen zehn Jahren ...eher vergrößert? ...eher nicht verändert? ...eher verkleinert?“ (**Item 11**) wurde von n=29 Oberstufen-Lehrkräften beantwortet. Auf der Antwortskala von 1-3 (wobei gilt: Je höher der Wert, desto geringer der subjektiv wahrgenommene Stellenwert des Faches) erzielten die Oberstufen-Lehrkräfte einen Mittelwert von $M=2.24$ ($min. = 1$, $max. = 3$, $SD= .79$). Im Trend dieser Studie hat sich somit der Stellenwert des Faches Bildende Kunst an Waldorfschulen aus der Perspektive der Oberstufen-Lehrkräfte eher verringert (vgl. Abb. 2).

Abb. 2: Ergebnis Item 11 (n=29 Oberstufen-Lehrkräfte)



Statistisch signifikante Zusammenhänge zeigten sich weder zwischen den Variablen „Stellenwert des Faches Bildende Kunst“ und „Alter“ ($r(27) = .05$, $p > .05$) noch zwischen den Variablen „Stellenwert des Faches Bildende Kunst“ und „Lehrerfahrung“ ($r(27) = -.17$, $p > .05$). *T-tests für unabhängige Stichproben* ergaben zudem keine signifikanten Effekte bezüglich der Variablen „Geschlecht“ ($t(27) = .52$; $p > .05$) und „persönliche schulische Bildung“ ($t(27) = .17$; $p > .05$).

Die Gelegenheit für freie Kommentare zu diesem Thema (**Item 12**) wurde von n=6 Oberstufen-Fachlehrkräften genutzt. Die Äußerungen lassen sich zu der Kategorie „Strukturelle Hemmnisse für den Kunstunterricht“ zusammenfassen (siehe Tab. 5).

Tab. 5: Zusammenfassende Inhaltsanalyse Item 12, Oberstufen-Lehrkräfte (Original-Zitate sind kursiv hervorgehoben)

Item 12: Freie Angaben zum Stellenwert des Faches Bildende Kunst an Waldorfschulen	
KATEGORIE	GENERALISIERUNG (mit Ankerbeispielen)
Strukturelle Hemmnisse für den Kunstunterricht (n=6)	<p>Sechs Oberstufen-Lehrkräfte nannten unterschiedliche „Strukturelle Hemmnisse“ innerhalb der Oberstufe an Waldorfschulen, die zu einem verringerten Stellenwert des Kunstunterrichts beitragen. Beispiele:</p> <ul style="list-style-type: none"> • „Die 5-Tage-Woche hat den „Mal-Samstag“ wegfallen lassen. Seit 15 Jahren gibt es kein Porträtmalen i.d. 12. Klasse mehr.“* • „Gruppengröße gestiegen, Stundenzahl verringert.“ • „Durch das Zentralabitur wurden die künstl. Fächer zurückgenommen.“ • „Die kognitiven Fächer wurden gegen die Abschlüsse hin aufgestockt auch auf Kosten der Kunst.“ • „Der Stellenwert Kunst wächst rapide, wenn damit Prüfungen (MR, Abi) abgelegt werden können. Wenn „nur“ Kurse erteilt werden, werden diese wohlwollend angenommen, werden aber als erstes gekürzt, wenn anderes wichtiger erscheint.“

*Originalzitate sind kursiv hervorgehoben

Die Frage: „Würden Sie es befürworten, wenn ab Klassenstufe 6 das Fach Bildende Kunst durch einen Fachlehrer unterrichtet werden würde?“ (**Item 13**, Antwortschema ja=1, nein=0) wurde gestellt, um Präferenzen der Lehrkräfte für organisatorische Veränderungen im Fach Bildende Kunst zu erfragen. Die Frage wurde von n= 27 Oberstufen-Lehrkräften beantwortet. Im Ergebnis zeigt sich folgender Trend: Die Mehrheit der Oberstufen-Lehrkräfte (n=22, 82%) wäre dafür, dass das Fach Bildende Kunst ab Klassenstufe 6 durch Fachlehrer unterrichtet werden sollte, und n=5 (18%) dagegen (*min.* = 0, *max.* = 1, *M* = .81, *SD* = .40).

Die Möglichkeit zu einem persönlichen Kommentar zu diesem Thema nutzten n=30 Oberstufen-Lehrkräfte (**Item 14**). Die Antworten lassen sich in drei Oberkategorien einteilen: (1) „Befürworter“, (2) „Ablehner“ und (3) „Kompromisslösung“. Die Oberkategorien wurden in verschiedene Unterkategorien unterteilt.

Kategorie (1): Befürworter (n=21)

1.1 Mangelnde fachliche Voraussetzung der Klassenlehrkräfte im Fach Bildende Kunst (n=12)

Fünf Oberstufen-Lehrkräfte begründen ihre Befürwortung mit mangelnden fachlichen Voraussetzungen auf Seiten der Klassenlehrkräfte. Beispiele:

- „(...) Viele KL haben keine Ahnung von Kunst, sie vermitteln kein angemessenes Bild.“
- „Viele Klassenlehrer sind nicht in der Lage, die klassischen Kunstthemen der Mittelstufe zu unterrichten - Hell-Dunkel-Zeichnen, Perspektive, Schichten, Kalligraphie...“
- „Die Fähigkeiten der Klassenlehrer im Bereich „Bild. Kunst“ sind oft sehr heterogen, da gehen dann manchmal zwei wertvolle Jahre verloren.“

Sieben Oberstufen-Lehrkräfte kritisieren indirekt die fachliche Kompetenz der Klassenlehrkräfte, indem sie mit einer besseren fachlichen Kompetenz der Oberstufen-Lehrkräfte im Fach Bildende Kunst

argumentieren (die dazu beitragen könnte, dass bessere Grundlagen für die Oberstufe geschaffen werden würden, wenn Oberstufen-Lehrkräfte das Fach bereits ab Klasse 6 übernehmen würden). Beispiele:

- „[...] Die Grundlagen in der Unterstufe sind nicht von gleichbleibender Qualität, was ein Anknüpfen schwieriger macht, Grundlagen müssen ab Kl. 9 nachgeholt werden und das ist nicht immer altersgemäß. [...]“
- „Als Fachlehrer könnte ich sicher sein, dass die Grundlagen angelegt sind und ich später mit den Schülern viel tiefer in die Kunst eintreten kann.“

1.2 Zeitliche Überlastung Klassenlehrer(in) (n=4)

Vier Oberstufen-Lehrkräfte begründeten ihre Befürwortung mit einer zeitlichen Überlastung der Klassenlehrkräfte. Sie nehmen an, dass der Kunstunterricht regelmäßiger stattfinden würde, wenn er bereits ab Klassenstufe 6 von Oberstufen-Fachlehrkräften übernommen werden würde. Beispiel:

„Den Klassenlehrer/innen fehlt schlicht die Zeit, um im Bereich Malen/Zeichnen die Dinge zu unterrichten, die menschenkundlich sinnvoll und schön wären.“

1.3 Gleichwertigkeit Bildende Kunst mit anderen künstlerisch-praktische Fächer (n= 3)

Zwei Oberstufen-Lehrkräfte nennen als Grund für ihre Befürwortung, dass damit die Gleichwertigkeit der „Bildenden Kunst“ mit anderen künstlerisch-praktischen Fächern gegeben wäre. Beispiele:

- „(...) Ich kenne keine WS, die in der Unterstufe eine Kunstepoche hat, alle anderen Fächer werden als Epoche unterrichtet. Für Musik gibt es auch Fachunterricht, da reicht doch auch nicht das Singen und Flöten des Klassenlehrers.“
- „Malen/Zeichnen sollte ab Kl. 6 vom Fachkollegen übernommen werden – sowie auch ein Sportlehrer Sport unterrichtet.“

2. Kategorie: „Ablehner“ (n=2)

In diese Unterkategorie wurden Kommentare aufgenommen, die eine Orientierung an dem waldorfpädagogischen Lehrplan von Richter (2016) erkennen lassen und deshalb die vorzeitige Einrichtung von Fachunterricht in Bildender Kunst ablehnen. Beispiel: „Es geht primär darum, dass die Inhalte der Klasse / Altersstufe künstlerisch durchdrungen werden.“

3. Kompromisslösung (n=6)

Manche Oberstufen-Lehrkräfte begründen ihre Ablehnung damit, dass die bildende Kunst beim Klassenlehrer gut aufgehoben ist – geben jedoch einschränkend an, dass die Klassenlehrkräfte künstlerisch gut ausgebildet bzw. fortgebildet sein sollten. Beispiel: „Auch hier ist die Ausbildung des Klassenlehrers wichtig, es gibt Kollegen, die einen fantastischen Unterricht machen und bei anderen passiert wenig bis nichts.“

4.2.2 Persönliche Einstellungen und Überzeugungen der Oberstufen-Lehrkräfte zu dem Thema Bildende Kunst

Im letzten Teil des Fragebogens wurden die Oberstufen-Lehrkräfte im Fach Bildende Kunst gebeten, zwei Aussagen zum Thema „Bildende Kunst“ mithilfe einer 5-stufigen Likert-Skala einzuschätzen (**Items 15-16**, Ergebnis im Detail siehe Tab. 6). Erstens zeigte sich, dass nur zwei der befragten n=30 Oberstufenlehrkräfte

der Meinung sind, dass der Kunstunterricht der Klassenlehrkräfte ausreichend auf den Kunstunterricht in der Oberstufe vorbereitet (Item 15). Zweitens gaben nur 10% der Befragten an, dass sie sich regelmäßig mit den Klassenlehrkräften über den Kunstunterricht austauschen (Item 16).

Tab. 6: Ergebnis Items 15-16, Oberstufen-Lehrkräfte

Items 15-16: Persönliche Einstellungen und Überzeugungen zu dem Thema "Bildende Kunst" (Oberstufenlehrkräfte)			
	Trifft nicht zu / eher nicht zu Häufigkeit (%)	Teils/Teils Häufigkeit (%)	Trifft zu / eher zu Häufigkeit (%)
Item 15: Die von den Klassenlehrer*innen erteilten Unterrichtseinheiten im Fach Bildende Kunst bereiten die Schüler*innen ausreichend auf den Kunstunterricht in der Oberstufe ab Klasse 9 vor (n=27)	11 (40,7%)	14 (51,9%)	2 (7,4%)
Item 16 : Mit den Klassenlehrer*innen meiner Schule tausche ich mich regelmäßig über den Kunstunterricht im Bereich „Bildender Kunst“ aus (n=30)	19 (63,3%)	8 (26,7%)	3 (10%)

Signifikante Korrelationen zwischen den Items 15 und 16 liegen nicht vor ($p > .05$).

Die erweiterte Datenanalyse ergab: weder das Geschlecht noch die persönliche Schulbildung der Oberstufen-Lehrkräfte haben in dieser Studie Einfluss auf deren persönliche Einstellungen und Überzeugungen zum Thema Bildende Kunst (*t-Tests für unabhängige Stichproben*; $p > .05$). Ebenso fanden sich keine statistisch signifikanten linearen Zusammenhänge zwischen dem Alter und der Lehrerfahrung der befragten Oberstufen-Lehrkräfte und deren persönlichen Einstellungen und Überzeugungen zum Thema Bildende Kunst ($p > .05$).

4.2.3 Fragen zur waldorfpädagogischen Ausbildung im Fach Bildende Kunst

Die Frage: „Wurden Sie aus Ihrer Sicht durch die Waldorf-Ausbildung ausreichend auf Ihre Tätigkeit im Fach ‚Bildende Kunst‘ vorbereitet?“ (**Item 8**) wurde von n=30 Oberstufen-Lehrkräften beantwortet. 69% der Befragten (n=20) beantworteten die Frage mit „Ja“ und 31% der Befragten (n=9) mit „Nein“. Ein Drittel der Befragten sieht sich somit durch die Waldorf-Ausbildung nicht ausreichend auf die Tätigkeit als Oberstufenlehrkraft im Fach Bildende Kunst vorbereitet.

Die explorative Datenanalyse zeigt: Signifikante Korrelationen zwischen dem **Item 8** und den Items „Alter“ und „Lehrerfahrung in Jahren“ liegen nicht vor ($p > .05$). Zudem unterscheiden sich männliche und weibliche Lehrkräfte nicht signifikant im Hinblick auf die Einschätzung des Nutzens der Waldorf-Ausbildung für die Tätigkeit als Lehrkraft im Fach Bildende Kunst ($\chi^2(1, N = 29) = .05$; $p > .05$). Die persönliche schulische Bildung hat ebenfalls keinen Einfluss auf Item 8 ($\chi^2(1, N = 29) = 1,08$; $p > .05$).

N=20 Oberstufen-Lehrkräfte nutzten die Möglichkeit anzugeben, welche Inhalte ihnen rückblickend betrachtet in ihrer Waldorf-Ausbildung im Fach Bildende Kunst als Vorbereitung für die Tätigkeit als Fachlehrer(in) gefehlt haben (**Item 9**). Die zusammenfassende Inhaltsanalyse ergab vier Oberkategorien: (1) „Methodik/Didaktik“, (2) „Angewandte Menschenkunde“, (3) „Theorie“ und (4) „Praxis“ (vgl. Tab. 7).

Tab. 7: Zusammenfassende Inhaltsanalyse Item 9 (Oberstufen-Lehrkräfte)

Item 9: Was hat Ihnen in der Waldorf-Ausbildung im Fach Bildende Kunst gefehlt?	
KATEGORIE	GENERALISIERUNG (mit Ankerbeispielen)

1. Kategorie „Methodik-Didaktik“ (n=9)	N=9 Oberstufen-Lehrkräften fehlte „Methodik-Didaktik“ für die verschiedenen Altersgruppen der Schüler. Beispiele: <i>„Methodik-Didaktik Oberstufe / 3. Jahrsiebt“*</i> , <i>„Methodisch-Didaktisches zu den einzelnen Klassenstufen“.</i>
2. Kategorie „Theorie“ (n=5)	N=5 Oberstufen-Lehrkräfte fehlten theoretische Grundlagen in verschiedenen Bereichen der bildenden Kunst. Beispiele: <ul style="list-style-type: none"> • <i>„Farblehren; (...); Kunstgeschichte vertieft.“</i> • <i>„Bezug zur zeitgenössischen Kunst.“</i> • <i>„Elternarbeit, Medienarbeit.“</i> • <i>„Themenschwerpunkte; Ideen, Anregungen, Themen für S-W-Zeichnen, für Malen.“</i>
3. Kategorie „Angewandte Menschenkunde“ (N=3)	N=3 Oberstufen-Lehrkräfte hätten rückblickend betrachtet in der waldorfpädagogischen Ausbildung gerne mehr darüber gelernt, wie sich die anthroposophische Menschenkunde in der Schulpraxis anwenden lässt. Beispiele: <ul style="list-style-type: none"> • <i>„... Einheiten, um die Lücke zwischen (anthrop.) Theorie und der realen Schulpraxis besser schließen zu können.“</i> • <i>„Mir hat die „angewandte“ Menschenkunde gefehlt. Wie arbeite ich konkret zu einzelnen Themen.“</i>
4. Kategorie: „Praxis“ (n=3)	N=3 Oberstufen-Lehrkräften fehlte praktische Erfahrung im Fach Bildende Kunst. Beispiele: <i>„Handwerklich-Technische Fachausbildung“</i> , <i>„Zeichnen“</i> , <i>„Mehr Praktika?“</i>

*Originalzitate sind kursiv hervorgehoben

5. Diskussion

5.1 Zum Stellenwert des Faches Bildende Kunst an Waldorfschulen

Erwartungsgemäß hat sich der Stellenwert des Faches Bildende Kunst an Waldorfschulen in der Einschätzung durch die Studienteilnehmer(innen) in den vergangenen zehn Jahren im Vergleich zu anderen Fächern eher verringert. Im Erleben der Klassenlehrkräfte fällt der Unterricht in Bildender Kunst immer häufiger den naturwissenschaftlichen oder sprachlichen Fächern zum Opfer. Diese Problematik setzt sich den Untersuchungsergebnissen zufolge in der Oberstufe fort, da bildungspolitische Reformen und strukturelle Hemmnisse (wie z.B. die Einführung der 5-Tage-Woche, die gestiegene Gruppengröße, eine verringerte Stundenanzahl oder die geringe Bedeutung des Faches Bildende Kunst als Prüfungsfach im Abitur) auch dort zu einer Verringerung des Stellenwerts des Faches beitragen. Diese Ergebnisse stützen die eingangs aufgestellte Hypothese, dass bildungspolitische Reformen zu einer zeitlichen Verkürzung des Unterrichts in „Bildender Kunst“ im Hauptunterricht der Unter- und Mittelstufe geführt haben, weshalb die Schüler(innen) nicht mehr ausreichend auf den Unterricht im Fach Bildender Kunst in der Oberstufe vorbereitet werden. Darüber hinaus zeigen die Studienergebnisse, dass die hierdurch entstehenden Wissenslücken der Schüler(innen) in der Oberstufe nicht im ausreichenden Maß ausgeglichen werden können, da die zeitliche wie inhaltliche Verankerung des Faches auch in der Oberstufe Verbesserungspotential aufweist.

Vier verschiedene Facetten des Stellenwertes des Faches Bildende Kunst wurden im Rahmen dieser Studie näher untersucht: (1) die inhaltliche und zeitliche Gestaltung des Unterrichts, (2) die Ausrichtung an dem entwicklungsorientierten Lehrplan (Richter, 2016), (3) die „Sichtbarkeit“ des Faches sowie (4) die von den Waldorfflehrkräften erlebte „Qualität der waldorfpädagogischen Ausbildung“.

Zu (1) Inhaltliche und zeitliche Gestaltung des Unterrichts in bildender Kunst

Im Ergebnis der Befragung der Klassenlehrkräfte zeigt sich, dass diese sich nicht in allen Punkten an die Vorschläge zur inhaltlichen und zeitlichen Gestaltung der Unterrichtsinhalte in „Bildender Kunst“ aus dem waldorfpädagogischen Lehrplan (Richter, 2016) halten. Auch wenn dieser Lehrplan keine verbindliche Vorgabe darstellt und Waldorflehrkräfte – anders als im staatlichen Schulsystem – mehr Spielraum bei der Gestaltung des Unterrichts haben, überrascht dennoch, dass im Ergebnis dieser Studie die drei inhaltlichen Bereiche der „Bildenden Kunst“ nicht im gleichen Ausmaß im Hauptunterricht verankert sind. Das Malen und das Zeichnen stehen im Vordergrund, während nur etwa jede zweite Klassenlehrkraft angibt, im Hauptunterricht mit den Schülern Unterrichtseinheiten im Plastizieren durchzuführen. Die Gründe für die unterschiedliche Gewichtung der inhaltlichen Bereiche des Faches konnten im Rahmen dieser Studie nicht ausreichend geklärt werden. Zwei Überlegungen hierzu sollen jedoch Erwähnung finden: Neben der geringeren Verankerung des inhaltlichen Bereichs „Plastizieren“ im waldorfpädagogischen Lehrplan (Richter, 2016) ist das Plastizieren zeit- und materialintensiv, erfordert ggf. einen Raumwechsel und lässt sich deshalb – im Vergleich zum Malen oder Zeichnen – von der Lehrkraft nicht schnell und spontan in das Unterrichtsgeschehen einbauen (an den Stellen, an denen es inhaltlich passen würde).

Erwähnenswert ist noch das die Tatsache, dass im Ergebnis dieser Studie diejenigen Lehrkräfte, die als Kind selbst eine Waldorfschule besucht haben, signifikant häufiger mit den Schüler(innen) im Unterricht plastizieren – ein Beleg dafür, dass die eigene schulische Sozialisation bei der inhaltlichen Planung des Unterrichts im Fach Bildende Kunst eine Rolle spielt.

Im Hinblick auf die zeitliche Gestaltung des Faches Bildende Kunst zeigt sich: mit steigender Klassenstufe sinkt der zeitliche Anteil, der im Hauptunterricht für Bildende Kunst von den Klassenlehrkräften zur Verfügung gestellt wird. Dies Ergebnis stützt die Hypothese, dass bildungspolitische Reformen und schulorganisatorische Prozesse (Einführung der 5-Tage-Woche) zu einer zeitlichen Verkürzung des Faches Bildende Kunst beigetragen haben. Je älter die Schüler(innen) werden, desto stärker fällt dies im Hinblick auf die Schulabschlüsse ins Gewicht, weshalb der zeitliche Anteil an „Bildender Kunst“ im Hauptunterricht vor allem in der Mittelstufe geringer ausfällt.

Zu (2) Ausrichtung am entwicklungsorientierten Lehrplan

95% der befragten Klassenlehrer(innen) stufen die Aussage: *„Im Fach Bildende Kunst ist es wichtig, die Unterrichtsmethoden an die jeweilige Entwicklungsstufe der Schüler anzupassen“* als zutreffend ein. Dies Ergebnis deutet darauf hin, dass den Klassenlehrkräften der im waldorfpädagogischen Lehrplan verankerte Entwicklungsbezug im Fach Bildende Kunst wichtig ist.

Nur ein Drittel der befragten Klassenlehrkräfte ist jedoch der Meinung, dass der Unterricht des Klassenlehrers die Schüler(innen) ausreichend auf den Fachunterricht in Bildender Kunst in der Oberstufe vorbereitet (auf Seiten der Oberstufenlehrkräfte war die Zustimmung zu dieser Aussage mit 7% der Befragten sogar noch geringer). Dies Ergebnis ist ein weiterer Beleg dafür, dass der Stellenwert des Faches Bildende Kunst sinkt, da die Schüler(innen) aus der Perspektive der Mehrzahl der befragten Waldorflehrkräfte die angestrebten Unterrichtsziele der Unter- und Mittelstufe nicht mehr erreichen.

Zu (3) „Sichtbarkeit“ des Faches

Der Stellenwert eines Faches kann daran gemessen werden, ob es für Außenstehende sichtbar in Erscheinung tritt. Untersucht wurde erstens, ob Klassenlehrer(innen) an Waldorfschulen auf Elternabenden auf die Unterrichtsinhalte in „Bildender Kunst“ eingehen. Etwa die Hälfte der Befragten thematisiert die Unterrichtsinhalte in „Bildenden Kunst“ auf Elternabenden. Jeder vierte befragte Klassenlehrer gibt jedoch an, auf Elternabenden eher nicht auf die Unterrichtsinhalte in Bildender Kunst einzugehen. Zweitens wurde erfragt, ob eine regelmäßige schulinterne Kommunikation zwischen Klassenlehrkräften und Oberstufenlehrkräften über das Fach Bildende Kunst stattfindet. Es zeigte sich, dass die Möglichkeit zum regelmäßigen

Austausch mit den Oberstufen-Fachlehrkräften über die Unterrichtsinhalte im Fach Bildende Kunst nur von etwa der Hälfte der befragten Klassenlehrkräfte genutzt wird. Dies Ergebnis überrascht angesichts der eingangs angesprochenen Tatsache, dass Waldorflehrkräfte auf Fachkongressen schon seit längerem über die Qualität des Unterrichts in „Bildender Kunst“ in der Unter- und Mittelstufe diskutieren. Erwartet worden wäre, dass diese Diskussion auch innerhalb der Lehrerkollegien an den einzelnen Waldorfschulen geführt wird – zumal solche internen Gespräche als Weg dienen könnten, um gegenseitige Erwartungshaltungen zu klären, Probleme im Fach anzusprechen und gemeinsam Lösungswege zu entwickeln.

Zu (4) Qualität der waldorfpädagogischen Ausbildung im Fach Bildende Kunst

Da der Stellenwert des Faches Bildende Kunst auch an dem fachlichen Können der pädagogischen Akteure gemessen werden kann, wurden die Studienteilnehmer(innen) gefragt, ob sie durch das absolvierte waldorfpädagogische Studium ausreichend auf ihre Tätigkeit im Fach Bildende Kunst vorbereitet wurden. Ein Drittel der befragten Klassenlehrkräfte sowie ein Drittel der befragten Oberstufen-Lehrkräfte sieht sich durch die waldorfpädagogische Ausbildung nur unzureichend darauf vorbereitet. Die weiterführende Frage, welche Inhalte den Lehrkräften rückblickend betrachtet in der waldorfpädagogischen Ausbildung im Fach Bildende Kunst gefehlt haben, ergab von Seiten der Klassenlehrkräfte die drei übergeordneten Kategorien „Praxis“ (praktische Übung, praxisbezogener Durchgang durch verschiedene Klassenstufen, Anleitung und Feedback bei den Übungen), „Theorie“ (Kunstgeschichte, heutige Bedeutung der Übungen - auch aus der Perspektive der anthroposophischen Menschenkunde) und „Lerninhalte der Mittelstufe“ (Perspektive zeichnen, Schattenlehre, Schwarz-Weiß zeichnen). Aus den Äußerungen von n=20 Oberstufen-Lehrkräften konnten folgende Kategorien herausgearbeitet werden: (1) Methodik/Didaktik“, (2) Angewandte Menschenkunde, (3) Theorie und (4) Praxis. Aus diesen Untersuchungsergebnissen lässt sich nicht automatisch schlussfolgern, dass die Ausbildungsqualität im Fach Bildende Kunst unzureichend ist. Erstens handelt es sich um subjektive Angaben der Lehrkräfte und zweitens kann ein Studium auch nicht auf sämtliche Herausforderungen und „Unwägbarkeiten“ vorbereiten, die im späteren Berufsleben von den Lehrkräften bewältigt werden müssen. Dennoch weist diese (selbstkritische) Perspektive der befragten Waldorflehrkräfte darauf hin, dass die mangelnde inhaltliche wie zeitliche Verankerung der Unterrichtsinhalte in Bildender Kunst im Unterricht an Waldorfschulen nicht nur einer (bildungsreformbedingten) zeitlichen Verknappung des Faches geschuldet ist, sondern auch mit dem fachlichen Wissen bzw. -Können eines Teils der Lehrkräfte auf dem Gebiet der „Bildenden Kunst“ zusammenhängt.

5.2 Entwicklungsperspektiven für die schulische Praxis im Fach Bildende Kunst

Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung wurden die Studienteilnehmer(innen) gefragt, ob sie einer Einführung von Fachunterricht im Fach Bildende Kunst bereits ab Klasse 6 zustimmen würden. Erwartungsgemäß beantworteten die Oberstufen-Lehrkräfte im Fach Bildende Kunst diese Frage überwiegend mit „Ja“ (81,5% stimmten dafür). Überraschenderweise ist jedoch auch etwa die Hälfte der befragten Klassenlehrkräfte (50,6%) dafür, die Unterrichtsinhalte in „Bildender Kunst“ bereits ab Klassenstufe 6 an Fachlehrkräfte abzugeben, obwohl dieses Szenario nicht im waldorfpädagogischen Lehrplan vorgesehen ist. Aus den freien Äußerungen von n=43 Klassenlehrkräften zu dieser Fragestellung lässt sich der aktuelle Diskussionsstand zu diesem Thema abbilden.

Befürworter einer Einrichtung von Fachunterricht im Fach Bildende Kunst bereits ab Klassenstufe 6 argumentieren, dass Klassenlehrkräfte zeitlich überlastet sind oder fachliche Defizite aufweisen würden (mangelndes Talent, Defizite in der Ausbildung), Fachlehrer als kompetenter angesehen werden, die Schüler(innen) ein Bedürfnis nach qualifizierter Anleitung hätten und / oder die Gleichwertigkeit von „Bildender Kunst“ mit anderen künstlerischen Fächern eher gewährleistet wäre, wenn Bildende Kunst neben dem Hauptunterricht durch Fachlehrkräfte unterrichtet werden würde.

Diejenigen Klassenlehrkräfte, die eine Einrichtung von Fachunterricht in Bildender Kunst bereits ab Klassenstufe 6 ablehnen, argumentieren hingegen: Klassenlehrkräfte sollten das Fach selbst unterrichten,

da es im waldorfpädagogischen Lehrplan so vorgesehen ist (die Argumente reichen von der Wichtigkeit der Beziehung / Bindung des Klassenlehrers zu den Schülern auch in der „Bildenden Kunst“ über die bessere „Nachhaltigkeit“ der Klassenlehrer-Bemühung – im Vergleich zur Spezialistenkompetenz – bis hin dazu, dass die Kunst nicht „outgesourct“ werden, sondern alles Unterrichten durchdringen sollte). Eine Auslagerung des Faches wird mit einer „Ernüchterung“ des Berufsbildes Klassenlehrer gleichgesetzt. Angemerkt wird auch, dass der Klassenlehrer besser in der Lage sei, die Kunst mit den übrigen Inhalten des Hauptunterrichts zu verbinden, als ein Fachlehrer. Weiterhin wird argumentiert, dass Klassenlehrkräfte das Fach selbst unterrichten wollen (da der künstlerische Zugang zum Kind der „Ur-Pädagogische“ sei). Nicht zuletzt erwähnen manche Klassenlehrkräfte, dass Schüler(innen) auch in Bildender Kunst vom Vorbild der Klassenlehrkraft profitieren, da die „Anstrengungen“ und „Bemühungen“ der Klassenlehrkraft auf dem Fachgebiet der Bildenden Kunst Vorbildfunktion für die Schüler haben könnten.

Neben diesen beiden polarisierenden Gruppen der „Befürworter“ und „Ablehner“ der Einrichtung von Fachunterricht in „Bildender Kunst“ bereits ab Klassenstufe 6 findet sich unter den befragten Klassenlehrkräften noch eine dritte Gruppe, die auf eine „Kompromisslösung“ abzielt. Beispielsweise wird von den Fähigkeiten und der Belastung des jeweiligen Klassenlehrers ausgegangen und davon abhängig gemacht, ob der Fachunterricht in „Bildender Kunst“ bereits ab Klassenstufe 6 nötig ist. Ebenso wird vorgeschlagen, die Entscheidung von der Klasse / den Schülern abhängig zu machen, da diese sich in der Altersstufe manchmal schon einen Fachlehrer wünschen würden. Der letzte Vorschlag besteht darin, den Fachunterricht in Bildender Kunst ab Klasse 6 „epochenweise“ oder „teilweise“ zu tolerieren, wobei die Klassenlehrkräfte nur die Unterrichtseinheiten oder Epochen abgeben sollen, die ihnen selbst schwer fallen.

Die freien Angaben der befragten Oberstufen-Lehrkräfte zu diesem Thema werden an dieser Stelle nicht im Detail wiedergegeben, da die Argumente denen der befragten Klassenlehrkräfte gleichen. Auch die Oberstufenlehrkräfte listen befürwortende oder ablehnende Argumente in Bezug auf die Einrichtung von Fachunterricht in Bildender Kunst ab Klassenstufe 6 auf, ebenso finden sich individuelle „Kompromisslösungen“, die eine enge Zusammenarbeit von Klassen- und Fachlehrkräften erfordern.

Einzelne Bereiche der von den Lehrkräften vorgeschlagenen „Kompromisslösung“ sind auch im Lehrplan von Richter (2016) aufgeführt.

„Ab der sechsten Klasse werden zusätzliche Anstrengungen des Klassenlehrers / der Klassenlehrerin gefordert, einerseits durch die Ausweitung des Fächerkanons im Hauptunterricht und darüber hinaus durch die kritische Hinterfragung des Gesagten und Angeordneten des Klassenlehrers / der Klassenlehrerin durch die Schüler/innen (vgl. ebd., S. 164). „Mancher Lehrer wird bitten, daß man die Klasse für eine ihm allzu fremde Epoche abnimmt. (...) Aber auch wenn er mit Energie alle Epochen gibt, wird er gern auf die fachliche Hilfe der Kollegen zurückgreifen, die sich auf diesem Gebiet auskennen – seien es erfahrene Klassenlehrer, seien es Fachlehrer in der Oberstufe. Das kollegiale Gespräch wird allein schon wegen der Inhalte immer notwendiger“ (ebd., 2016, S. 164-165).

Die Umsetzung dieses Vorschlags setzt jedoch voraus, dass Klassenlehrkräfte und Fachlehrkräfte an Waldorfschulen sich gegenseitig vertrauen, ausreichend miteinander kommunizieren, eigene Defizite kritisch hinterfragen und bereit sind mitzuteilen, um im Einzelfall eine Lösung zu finden, die sowohl den Schüler(innen) als auch der jeweiligen Lehrkraft gerecht wird. Wie die Ergebnisse der vorliegenden Studie zeigen, reichen die Kommunikationsstrukturen innerhalb der Kollegien hierfür nicht aus. Inhaltliche Bereiche der Bildenden Kunst (die die Klassenlehrkräfte selbst nicht beherrschen oder aus zeitlichen Gründen im Hauptunterricht nicht einbringen können) fallen „unter den Tisch“, wodurch bei den Schüler(innen) Wissenslücken entstehen – dies betrifft vor allem die Lerninhalte der Mittelstufe. Diese Lücken können in der Oberstufe nicht ausreichend gefüllt werden – zumal dies aus der Perspektive anthroposophischer Menschenkunde auch nicht sinnvoll wäre – weil das Fach Bildende Kunst auch in der Oberstufe aus bildungspolitischen Gründen zeitliche Kürzungen hinnehmen musste. Um den Stellenwert des Faches Bildende Kunst langfristig zu erhöhen, wäre es daher wichtig, Kommunikationsanlässe in den Schulen zu schaffen, damit Klassen- und Fachlehrkräfte zum Thema „Bildende Kunst“ miteinander ins Gespräch kommen können.

Abschließend sei noch hinzuzufügen, dass Klassenlehrkräfte ein breites Spektrum von bis zu zehn verschiedenen Unterrichtsfächern im Hauptunterricht abdecken. Für persönliche Übung, fortlaufende berufsbegleitende Fortbildung der Klassenlehrkraft und zeitintensive Unterrichtsvorbereitungen auf dem Fachgebiet der „Bildenden Kunst“ ist kein Raum, wenn sich die Klassenlehrkräfte auf vermeintlich „wichtigere“ und prüfungsrelevante Fächer konzentrieren müssen, die vom Arbeitsmarkt eingefordert und bildungspolitisch eher gefördert werden. Der Stellenwert des Faches Bildende Kunst lässt sich langfristig nur erhöhen, wenn die strukturellen Bedingungen des Faches an Waldorfschulen insgesamt verbessert werden – dies schließt eine angemessene inhaltliche und zeitliche Verankerung des Faches im Hauptunterricht und ausreichend Vorbereitungszeit für die Klassenlehrkräfte ein –, und das Fach in der Oberstufe insgesamt eine Aufwertung erfährt (z.B. als prüfungsrelevantes Fach in den Abschlussprüfungen).

5.3 Entwicklungsperspektiven für die Lehrerbildung im Fach Bildende Kunst Ausbildungsbedingungen an den waldorfpädagogischen Seminaren

Die Mehrheit der befragten Lehrkräfte sieht sich durch die absolvierte waldorfpädagogische Ausbildung ausreichend auf die berufliche Tätigkeit im Fach Bildende Kunst vorbereitet, ein Drittel der Befragten jedoch nicht. Hervorzuheben ist, dass es sich hierbei um subjektive Einschätzungen der Studienteilnehmer(innen) handelt, aus denen keine objektive Einschätzung der Qualität der waldorfpädagogischen Ausbildung abgeleitet werden kann, zumal sich aus den vorliegenden Daten aufgrund der kleinen Stichprobengröße von n=115 Lehrkräften keine Rückschlüsse auf die Qualität der waldorfpädagogischen Ausbildung im Fach Bildende Kunst innerhalb verschiedener Ausbildungs-Jahrgänge oder an verschiedene Ausbildungsstandorten der Studienteilnehmer(innen) ziehen lassen. Die vorgefundenen statistisch signifikanten Zusammenhänge zwischen dem selbst eingeschätzten Nutzen der waldorfpädagogischen Ausbildung für die berufliche Tätigkeit als Lehrkraft und den Variablen „Alter“ und „Lehrerfahrung“ geben zudem Hinweis darauf, dass die (mit dem Alter) zunehmende Berufserfahrung die absolvierte Ausbildung rückblickend in einem positiveren Licht erscheinen lässt. Mit zunehmendem beruflichen „Können“ lassen sich die erlebten Studieninhalte (und dazugehörigen Anforderungen) womöglich besser in Einklang mit der eigenen beruflichen Performance bringen, da Anspruch und Wirklichkeit weniger auseinanderklaffen.

Aus den schriftlichen Äußerungen der befragten Lehrkräfte zu diesem Thema lässt sich ableiten, dass sich diese rückblickend betrachtet eine Ausbildung im Fach Bildende Kunst gewünscht hätten, die neben der Vermittlung von ausführlichen theoretischen Inhalten umfangreiche und von den Dozenten begleitete Praxiserfahrungen in allen künstlerischen Bereichen ermöglicht hätte.

Letzteres wurde besonders von denjenigen Lehrkräften hervorgehoben, die vor dem Studium noch keine künstlerische Ausbildung absolviert haben bzw. zu Studienbeginn auf dem Gebiet der „Bildenden Kunst“ noch unerfahren waren. Hier wäre zu diskutieren, wo im waldorfpädagogischen Studium insbesondere für diese Gruppe von Studierenden Freiräume geschaffen werden könnten, die eine vertiefte und praxisorientierte Beschäftigung mit Bildender Kunst ermöglichen.

Manche Klassenlehrkräfte argumentierten hingegen, dass es nicht wichtig sei, dass die Lehrkräfte im Fach Bildende Kunst bestimmte künstlerische Techniken perfekt bzw. besser als die Schüler(innen) beherrschen. Vielmehr komme es darauf an, dass die Schüler(innen) sich die Anstrengungen / Bemühungen der Lehrkraft zum Vorbild nehmen. Diese Haltung / Überzeugung verhilft den Lehrkräften zwar dazu, Unterrichtsinhalte der Bildenden Kunst auch angesichts mangelnder eigener Begabung bzw. Erfahrung in den Hauptunterricht einzubringen, birgt jedoch auch die Gefahr eines Qualitätsverlustes, der von Schüler(innen) der Mittelstufe eventuell nicht mehr toleriert wird.

Die Frage, wie Erfahrungsbereiche im Unterricht erfolgreich von der Lehrkraft moderiert werden können, so dass die Schüler(innen) an der gestellten Aufgabe wachsen und Neues hinzulernen können (auch wenn die Lehrkraft selbst die Technik, die zum Ziel führt, nicht bis ins letzte Detail perfekt beherrscht) könnte daher ein interessantes Themenfeld für die waldorfpädagogische Ausbildung im Fach Bildende Kunst darstellen.

Ein weiteres Ergebnis der Studie lautet: Klassenlehrkräfte an Waldorfschulen, die in ihrer Freizeit Bildende Kunst als Hobby betreiben, machen das Fach innerhalb der Schule häufiger „sichtbar“, da sie sich häufiger mit Oberstufen-Lehrkräften über das Fach Bildende Kunst austauschen und regelmäßig auf Elternabenden über die Unterrichtsinhalte in Bildender Kunst berichten. Lehrkräfte, die sich in ihrer Freizeit mit Bildender Kunst beschäftigen, sammeln wertvolle theoretische wie praktische Erfahrungen, und weiten ihre Fachkenntnisse auf dem Gebiet nach und nach aus. Hieraus lässt sich schlussfolgern: wenn es bereits im Studium gelingen kann, bei den angehenden Lehrkräften die Begeisterung für das Fach Bildende Kunst zu wecken, lässt sich auch auf diesem Weg der Stellenwert des Faches erhöhen.

Für die waldorfpädagogische Lehrerbildung lässt sich zusammenfassend ableiten: In bestimmten Studien-Ausbildungsgängen reicht es nicht aus, im vorhandenen zeitlichen Rahmen einzelne Fähigkeiten oder Techniken zu erwerben. Vielmehr gilt es, bei den Studierenden sowohl eine Begeisterung für das Fach zu wecken, als auch umfassende Fachkompetenzen zu vermitteln (dies gilt vor allem für die Ausbildung der angehenden Klassenlehrer, die die Schulklasse acht Jahre lang im Fach Bildende Kunst unterrichten werden), um auf diesem Weg den Stellenwert des Faches Bildende Kunst an Waldorfschulen zu verbessern.

Berufsbegleitende Fort- / Weiterbildung für Waldorflehrkräfte

Von Seiten der waldorfpädagogischen Seminare ausgerichtete berufsbegleitende Fort-/Weiterbildungen zum Thema Bildende Kunst für praktizierende Waldorflehrkräfte können dazu beitragen, das vorhandene Fachwissen zu festigen, Praxiserfahrungen zu sammeln und Anregungen für Unterrichtseinheiten zu geben, die sowohl zu den Unterrichtsinhalten des Hauptunterrichts passen als auch die Schüler(innen) dabei unterstützen, die altersgemäßen Entwicklungsaufgaben zu bewältigen. Inwiefern die bereits vorhandenen Weiterbildungsstrukturen für praktizierende Waldorflehrkräfte ausreichen und ob diese auch genutzt werden (vor allem von denjenigen Lehrkräften, die sich auf dem Fachgebiet Bildende Kunst als nicht ausreichend ausgebildet bezeichnen) – dies sind Fragen, die im Rahmen zukünftiger Forschung in den Blick genommen werden sollten. Dies gilt insbesondere vor dem Hintergrund, dass bisherige empirische Studien zum Fortbildungsverhalten von Waldorflehrkräften zeigen, dass Fortbildungen eher bei höher qualifizierten Waldorflehrkräften auf Interesse stoßen und somit die angestrebte Zielgruppe nicht erreichen (Harslem et al., 2000).

5.4 Güte des Forschungsansatzes und Implikationen für weitere Studien

Die vorliegende Studie hat überwiegend explorativen Charakter, da empirische Forschungsergebnisse zum Thema „Stellenwert des Faches Bildende Kunst an Waldorfschulen“ weitgehend als Desiderat angesehen werden können. Limitationen bestehen durch die kleine Stichprobengröße (n=30) bei den Oberstufen-Lehrkräften im Fach Bildende Kunst und durch die fehlende Kontroll- bzw. Vergleichsgruppe, da sich die vorliegende Studie auf die Sichtweise der Lehrkräfte beschränkt.

Für Folgestudien bieten sich im Rahmen der Wirkungskette von Lehrerbildung diverse Möglichkeiten, das Forschungsgebiet zu vertiefen, wie z.B. Langzeitstudien zu den Effekten verschiedener Ausbildungsbedingungen an waldorfpädagogischen Seminaren auf die künstlerischen Fähigkeiten der angehenden Waldorflehrkräfte, Vergleichsstudien zwischen waldorfpädagogischer und staatlicher Ausbildung im Fach Bildende Kunst, Evaluation der Etablierung von neuen Weiterbildungsangeboten für praktizierende Waldorflehrkräfte bis hin zur Messung von Effekten unterschiedlicher Unterrichtsbedingungen im Fach Bildende Kunst auf die künstlerischen Fähigkeiten der Schüler(innen). Nicht zuletzt könnten international ausgerichtete Studien Hinweise zum Stellenwert des Faches Bildende Kunst in anderen Ländern geben, die Anregungen für strukturelle Veränderungen und curriculare Weiterentwicklungen geben können.

6. Fazit

In dieser Studie wurde untersucht, welchen Stellenwert Waldorflehrkräfte dem Fach Bildende Kunst zuschreiben. Es konnten verschiedene Einflussfaktoren auf den Stellenwert des Faches herausgearbeitet werden, die dazu beitragen, dass dieser sich in den vergangenen zehn Jahren verringert hat. Hierzu zählen die Auswirkungen bildungspolitischer Reformen auf die inhaltliche und zeitliche Verankerung der Bildenden Kunst im Hauptunterricht der Unter- und Mittelstufe an Waldorfschulen, unzureichende „Sichtbarkeit“ des Faches in der Außendarstellung und mangelnde Fachkenntnisse eines Teils der Klassenlehrkräfte (vor allem bezogen auf die Unterrichtsinhalte der Mittelstufe im Fach Bildende Kunst). Aus den Studienergebnissen wurden Empfehlungen sowohl für die schulische Praxis als auch für die waldorfpädagogische Aus- und Weiterbildung im Fach Bildende Kunst abgeleitet, die als Anregung für die Weiterentwicklung des Faches genutzt werden können.

Danksagung

Unser Dank gilt der Ernst-Michael-Kranich-Stiftung für die finanzielle Unterstützung, die diese Studie möglich gemacht hat.

Literatur

- Kullak-Ublick, H. (2016). In Bund der Freien Waldorfschulen (Hrsg.). *21 Fragen - oder was Sie schon immer über die Waldorfschule wissen wollten*. Available at https://www.waldorfschule.de/fileadmin/downloads/Blickpunkte_Reader/Blickpunkt_7_November_2016.pdf#main-content [Zugriff 15.12. 2018].
- Eller, H. (1998). *Der Klassenlehrer an der Waldorfschule*. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.
- Steiner, R. (1990). *Erziehungskunst. Methodisch-Didaktisches*. Dornach.
- Harslem, M. (2000). Personalentwicklung in Freien Waldorfschulen. Eine Untersuchung über das Fortbildungsverhalten und ihre Konsequenzen. *Erziehungskunst*, 5/2000, 520-527.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.
- Richter, T. (Hrsg.) (2016). *Pädagogischer Auftrag und Unterrichtsziele – vom Lehrplan der Waldorfschule*. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.
- Röh, C.-P., & Thomas, R. (Hrsg.) (2015). *Unterricht gestalten – im 1.-8. Schuljahr der Waldorf-/Rudolf Steiner-Schulen*. Dornach: Verlag am Goetheanum.
- Schiefer, O., & Schiller, R. (2015). *Da lebt die Farbe auf unter den Fingern. ... Über Kunst und Kunstpädagogik*. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.
- Stockmeyer, K. E. A. (1988). *Angaben Rudolf Steiners für den Waldorfschulunterricht*. Stuttgart: Pädagogische Forschungsstelle beim Bund der Freien Waldorfschulen.

Quantitative Evaluation des selbstverwalteten Ravensburger Waldorflehrerseminars

Jürgen Peters

Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft, Alfter / Deutschland

Institut für Erziehungswissenschaft und empirische Bildungs- und Sozialforschung

1. Kontext und Motivation

Die Selbstverwaltung bildet im Konzept der Waldorfschulen einen wesentlichen Bestandteil und im pädagogischen Alltag sind die organisatorischen Aufgaben ganz in die Hände der pädagogisch Tätigen gelegt. Dass die Praxis unterschiedlich gut gelingt, ist allgemein bekannt. Aus der Waldorflehrer-Studie von Randoll¹ geht hervor, dass die Strukturen der Gremien meist weniger entscheidend für eine gute Schulführung sind als die persönlichen Kompetenzen der Beteiligten und die Qualität der Zusammenarbeit. An dem Kommitment der Lehrkräfte mit Ihrer Schule scheint es laut einer Untersuchung von Koolman² zumindest nicht zu fehlen, wonach rund 80% der Geschäftsführer³ an Waldorfschulen der Ansicht sind, dass es genügend Kollegen und Kolleginnen gäbe, „die die Schule aus innerer Überzeugung mittragen“. Elemente einer selbstverantwortlichen Lehrerausbildung finden sich auch bei der Lehrerbildung in der Praxis (LIP) in Niedersachsen, über die bereits in RoSE berichtet wurde.⁴ Es ist aus diesen Gründen daher naheliegend, das Prinzip der Selbstverwaltung auch verstärkt in der Lehrerausbildung zum Einsatz kommen zu lassen. Eben dieser Aspekt war ein Leitgedanke bei der Gründung des Ravensburger Lehrerseminar 1990 und die Organisation der Seminarbetriebs liegt seitdem in den Händen der Studierenden.

Vor diesem Hintergrund sind insbesondere die Fragen relevant, wie die Absolventen eines selbstverwalteten Lehrerseminars erstens auf ihre Ausbildung zurückblicken und zweitens ihre Beteiligung an der Selbstverwaltung an ihrer Schule in ihrem jetzigen Berufsfeld einschätzen. Dazu wurde in 2017 eine Evaluation in Form einer Interviewbefragung und einer Fragebogenerhebung durchgeführt. Im vorliegenden Beitrag wird die Fragebogenerhebung vorgestellt, eine Darstellung der Ergebnisse des qualitativen Teils der Studie befindet sich in dem Beitrag von Petra Böhle in derselben Ausgabe der Zeitschrift *Research on Steiner Education (RoSE)*.

2. Stichprobe

Die Online-Erhebung erfolgte vom 17.10 bis zum 31.12.2017. Der Link zum Fragebogen wurde an die vorhandenen Email-Adressen der Absolventen verschickt (n=90). Acht Email-Adressen waren nicht mehr aktuell, so dass die Gruppe der Befragten aus 82 Personen bestand. Der Fragebogen wurde 74 Mal

1. Dirk Randoll, *Ich bin Waldorflehrer*, Springer VS 2013, S- 106.

2. Steffen Koolmann, Joseph Nörthing, *Zukunftsgestaltung der Waldorfschule*, Springer VS, 2015, Seite 120.

3. Die Geschäftsführerinnen sind hier und im Folgenden jeweils mitgemeint.

4. Vol 6 Special issue / ENASTE, pp. 81-93, December 2015.

aufgerufen, 56 Fragebögen waren davon verwendbar, so dass der Rücklauf insgesamt 68,3% beträgt (bzw. 62,2% bezogen auf die Gesamtheit von 90 Ehemaligen). Dieser hohe Rücklauf konnte dankenswerter Weise durch die intensive Unterstützung des Ravensburger Seminars in der Vorbereitungs- und Erhebungsphase erzielt werden. Da rund zwei Drittel der Absolventen eine Rückmeldung gegeben haben, können die Ergebnisse der Befragung als annähernd repräsentativ betrachtet werden.⁵

Die Dauer der Ausbildung am Seminar betrug im Schnitt 3 Jahre ($M=2,8$ Jahre, $S=0,7^6$). Der Anteil der weiblichen Teilnehmer liegt mit 72,7% etwas höher als bei der Lehrerschaft an Waldorfschulen (60,2% gemäß Waldorflehrerstudie von Randoll 2013⁷). Das Eintrittsalter lag durchschnittlich bei 39 Jahren ($S=7,1$ Jahre), wobei sich eine jüngere Gruppe von unter 40-jährigen deutlich von einer älteren Gruppe von über 40-jährigen unterscheiden lässt. 86% der Studierenden haben die Ausbildung am Ravensburger Seminar abgeschlossen, wobei rund 60% auch direkt in den Beruf des Waldorflehrers eingetreten sind, was deutlich über der Quote der Vollzeitstudiengänge von 50% liegt (siehe Brater 2015⁸). Auch die Quote der „Frühkündiger“ ist mit 6% vergleichsweise niedrig (20% nach Brater)⁹.

Der geringe Prozentsatz der „Frühkündiger“ steht in einem engen Zusammenhang mit einem anderen Ergebnis: Rund 85% der als Waldorflehrer¹⁰ tätigen Absolventen des Ravensburger Seminars betrachten sich als hinreichend auf den beruflichen Alltag als Lehrer vorbereitet. In der Waldorflehrerstudie von Randoll (Randoll 2013) waren dies nach eigener Einschätzung nur 58%.¹¹ Dies ist ein klares Indiz für die Praxisnähe der Ravensburger Ausbildung.

Da die Kursgröße in einzelnen Kursen über die Zeit hin abgenommen hat, gab es auch Teilnehmer, die das Studium sehr früh abgebrochen haben. Diese Gruppe von Ehemaligen ist daher möglicherweise in der vorliegenden Untersuchung unterrepräsentiert.

3. Ziele der Fragebogenerhebung

Der Fragebogen hatte einerseits das Ziel, die in den Interviews ermittelten Themen quantitativ abzufragen und andererseits Gruppendifferenzierungen in Bezug auf Altersgruppen und Leitungsformen des Ravensburger Seminars vorzunehmen. Inhaltlich wurden im Fragebogen folgende Aspekte abgefragt:

- Einfluss der Ausbildung auf die Fähigkeitsbildung
- Pädagogische Qualität der Seminare und Dozenten
- Zufriedenheit mit der Organisation und Begleitung
- Kursinterne Kommunikation
- Seminarbegleitung und Kursmentoren
- Erfahrungen mit dem Praxisjahr
- Abschlüsse und Prüfungen.

Neben der bereits erwähnten Unterscheidung von Altersgruppen (bis 40 Jahre und darüber) haben sich im Laufe der Auswertung noch zwei weitere Differenzierungen als relevant erwiesen: Zum einen wurden drei Jahrgangskohorten (Gruppen) nach dem zeitlichen Verlauf der Seminartätigkeit verglichen:

5. Dies gilt zumindest in Hinblick auf diejenigen, die die Ausbildung ganz durchlaufen haben.

6. M = Mittelwert; S = Standardabweichung (Streuung).

7. Dirk Randoll (2013) Ich bin Waldorflehrer – Einstellungen, Erfahrungen und Diskussionspunkte. Eine Befragungsstudie VS-Verlag.

8. https://www.waldorfschule.de/fileadmin/downloads/PDF_allgemein/Evaluation_Waldorflererausbildung_Artikel_final.pdf

9. Personen, die später oder auf Umwegen in den Beruf des Waldorflehrers eintreten, sind hierbei nicht erfasst. Die realen Zahlen dürften daher in beiden Fällen etwas höher ausfallen.

10. Die weibliche Form ist hier und im Folgenden mit gemeint.

11. Die 58% beziehen sich auf alle erfassten Lehrkräfte mit allen vorkommenden Qualifikationen. Werden nur Uni-Absolventen mit Waldorfausbildung (Voll- oder Teilzeit) betrachtet, beträgt der Anteil 60,6%. Die Absolventen aus den Ausbildungsstätten Stuttgart, Mannheim, Witten-Annen und Alfter kommen zusammen auf einen Wert von 59,2% an „hinreichend Vorbereiteten“.

- Die Pioniere (von 1991 bis 1996)
- Die Mittlere Gruppe (von 1999 bis 2005)
- Die Neueste Gruppe (von 2006 bis 2014)

Die Differenzierung der Begleitungsform erfolgte unter dem Gesichtspunkt, ob die entsprechenden Jahrgänge eine Seminarbegleitung hatten - was vor allem in der Pionierphase der Fall war - oder im späteren Verlauf durch einen Kursmentor begleitet wurden. Der Seminarbegleiter war dann jeweils für alle aktuell laufenden Kurse zuständig, wogegen die Kursbegleiter jeweils einen Kurs Jahr für Jahr durch die Ausbildung begleiteten.

Im Verlauf der Auswertung haben sich zwei weitere Einflussgrößen ebenfalls als wirksam erwiesen. Mit dem zeitlichen Verlauf der Seminartätigkeit geht ein Generationenwechsel Hand in Hand, insofern als in der Anfangsphase verstärkt Babyboomer und in den späteren Jahrgängen überwiegend Vertreter der Generation X unter den Teilnehmern vertreten sind. Zweitens wurde deutlich, dass auch der Gruppengröße eines Jahrgangs eine erhebliche Bedeutung für die inhaltliche Arbeit, die sozialen Prozesse und natürlich auch für die Finanzierung des Kurses zukommt. Daher wurden die Generationen-Effekte und die Einflüsse der Gruppengröße gesondert untersucht. Die Gruppengröße blieb dabei von den Jahrgangskohorten unabhängig, das heißt: Veränderungen, die zwischen den einzelnen Jahrgangskohorten festzustellen sind, gehen entweder auf die später ausgewiesenen Generationeneffekte zurück oder auf tatsächliche Veränderungen im Seminarbetrieb.

Um auch Aspekte zu erfassen, die durch die Interviews eventuell noch nicht explizit gemacht worden sind, enthielt der Fragebogen zusätzlich vier offene Fragen:

- I. Welche Kompetenzen, die für Sie in Ihrer bisherigen pädagogischen Arbeit wichtig waren, verdanken Sie der Ausbildung am Lehrerseminar in Ravensburg?
- II. Welche besonderen Herausforderungen gab es während Ihrer Ausbildung am Ravensburger Seminar, die aus heutiger Sicht wesentlich zur Bildung Ihrer pädagogischen Qualifikation beigetragen haben?
- III. Gab es Aspekte, die Ihnen während der Ausbildung gefehlt haben?
- IV. Welche Hinweise und Anregungen wollen Sie dem Ravensburger Seminar für die Zukunft mit auf den Weg geben?

Die Antworten wurden kategorisiert und zusammengefasst und sind thematisch passend in diesen Bericht eingefügt.

4. Ergebnisse

4.1 *Fähigkeitsbildung in der Ausbildung*

Die Abbildungen zum Einfluss der Seminartätigkeit auf die pädagogische Fähigkeitsentwicklung (nach Selbsteinschätzungen der Studierenden) leiten die Darstellung der Befunde ein. Die Studierenden sollten dabei den Einfluss der Ausbildung auf die verschiedenen Fähigkeiten innerhalb einer fünfstufigen Skala angeben, die Auswahl bestand dabei aus den Kategorien:

- 1 = günstiger Einfluss
- 2 = eher günstiger Einfluss
- 3 = weder noch
- 4 = eher ungünstiger Einfluss
- 5 = ungünstiger Einfluss

In Abbildung 1 sind diejenigen Aussagen wiedergegeben, die von den Ehemaligen die besten Bewertungen erhielten. Die Balken entsprechen jeweils den Mittelwerten aller Teilnehmenden.

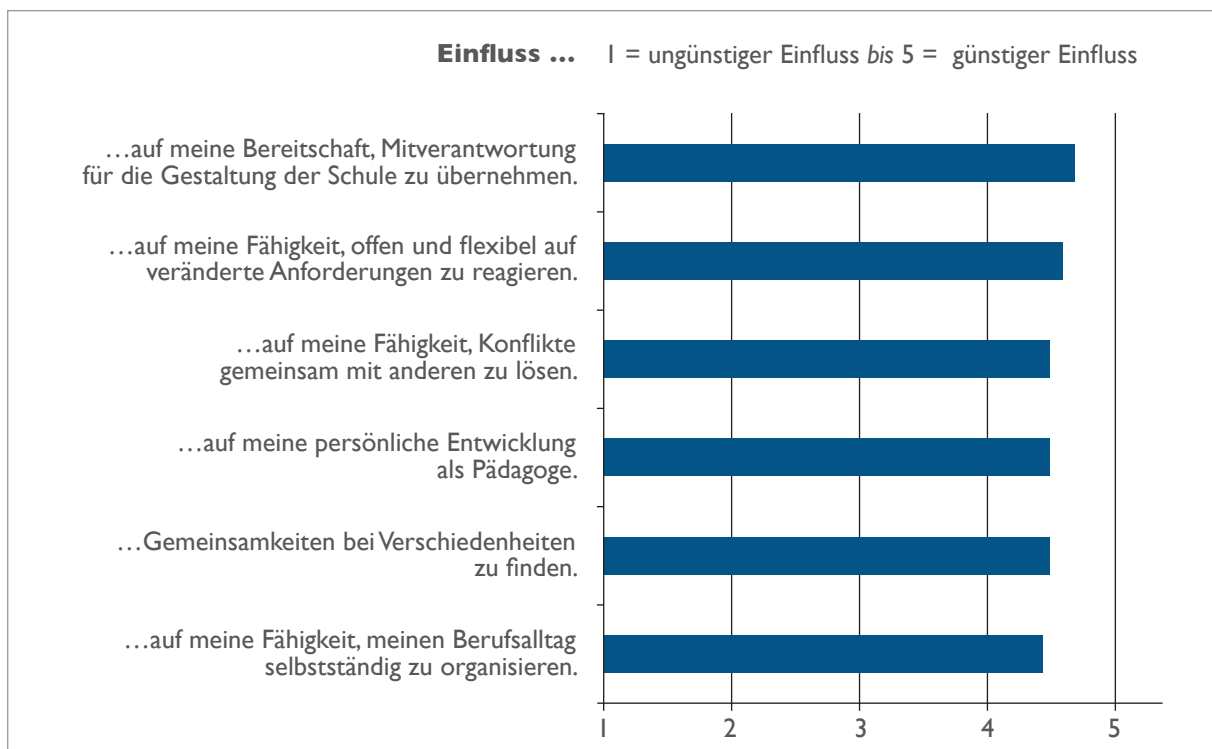


Abbildung 1: Einfluss der Ausbildung (sehr positiv bewertete Items)

Verantwortungsbewusstsein, Konfliktfähigkeit, Flexibilität und Organisationsfähigkeit werden dabei in hohem Maße als reiche Ernte des Seminarbesuchs hervorgehoben. Das Gleiche gilt für die persönliche Entwicklung als Pädagoge und die Fähigkeit, Gemeinsamkeiten in der Verschiedenheit der jeweiligen Kursteilnehmer zu finden. Der Mittelwert von 4,5 bedeutet, dass bei diesen Fragen im Schnitt die Kategorie „günstiger Einfluss“ oder „eher günstiger Einfluss“ gewählt wurde.

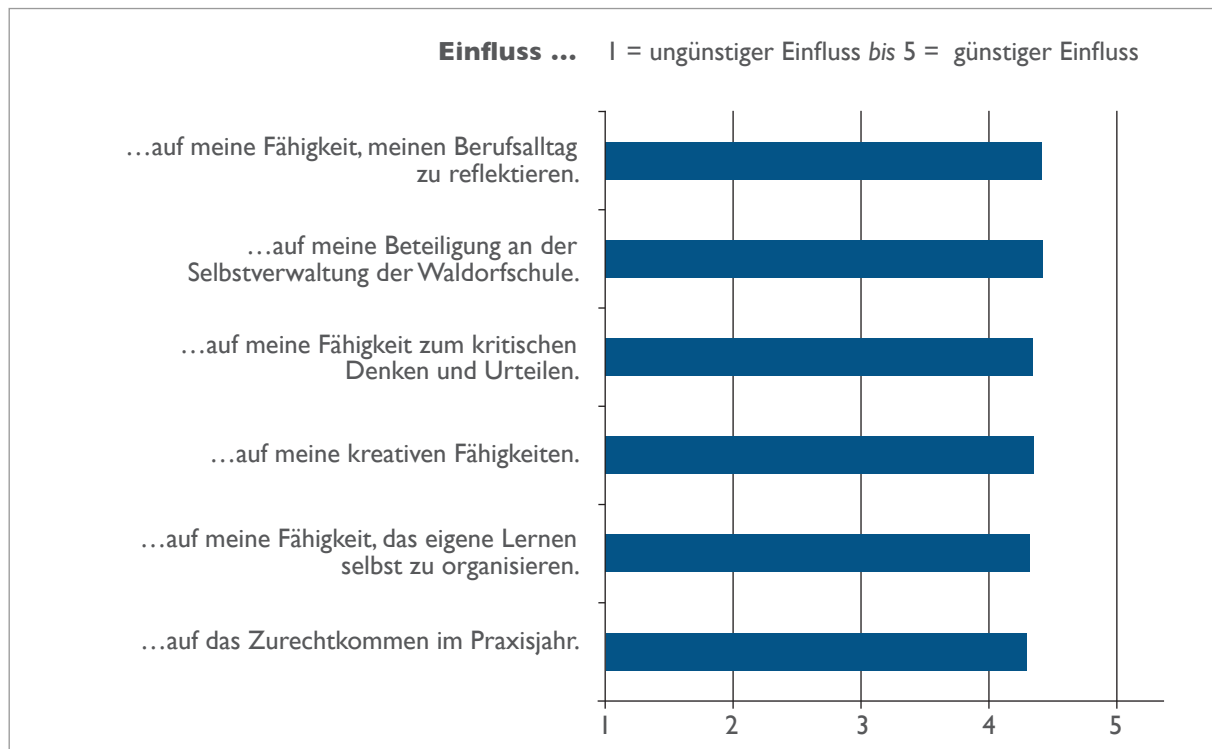


Abbildung 2: Einfluss der Ausbildung (1. Fortsetzung)

Wie aus Abbildung 2 zu entnehmen ist, wurden auch die Aussagen zur Selbstkompetenz recht gut bewertet. Die Selbstorganisation und die Bereitschaft, an der Selbstverwaltung der Waldorfschule teilzunehmen, werden ähnlich positiv gesehen wie die Entwicklung von kreativen Fähigkeiten und die Reflexion des pädagogischen Alltags. Wenn untersucht wird, welche Faktoren einen besonders großen Einfluss auf das Zurechtkommen im Praxisjahr hatten, dann ergibt sich die folgende, nach der Größe des Einflusses sortierte Liste von Faktoren:

- die Fähigkeit, offen und flexibel auch veränderte Anforderungen zu reagieren ($r = 0,88$)¹²
- die persönliche Entwicklung als Pädagoge ($r = 0,85$)
- die Beteiligung an der Selbstverwaltung der Waldorfschule ($r = 0,79$)
- die Fähigkeit das eigenen Lernen selbst zu organisieren ($r = 0,75$)
- das Vertrauen in die eigenen Phantasiekräfte ($r = 0,75$)
- die Fähigkeit, den eigenen Berufsalltag selbständig zu organisieren ($r = 0,75$)
- die Entwicklung von konkreten Zielen für den Unterricht ($r = 0,75$)

Daran fällt auf, dass in dieser Liste der sieben einflussreichsten Faktoren neben den spezifisch pädagogischen Aspekten die Fähigkeit der Selbstorganisation drei Mal genannt wird. Zusammen mit der an erster Stelle genannten Eigenschaft bilden sie sogar die Mehrzahl der Faktoren, die ein Gelingen des Praxisjahres begünstigen. Dies unterstreicht, dass neben der pädagogischen Eignung die Organisationsfähigkeit ein vergleichbar wichtiges Element in der Lehrerausbildung darstellt.

12. r = Korrelationskoeffizient nach Pearson, $r > 0,5$: mittlerer, $r > 0,7$: großer und $r > 0,9$: sehr großer Zusammenhang.

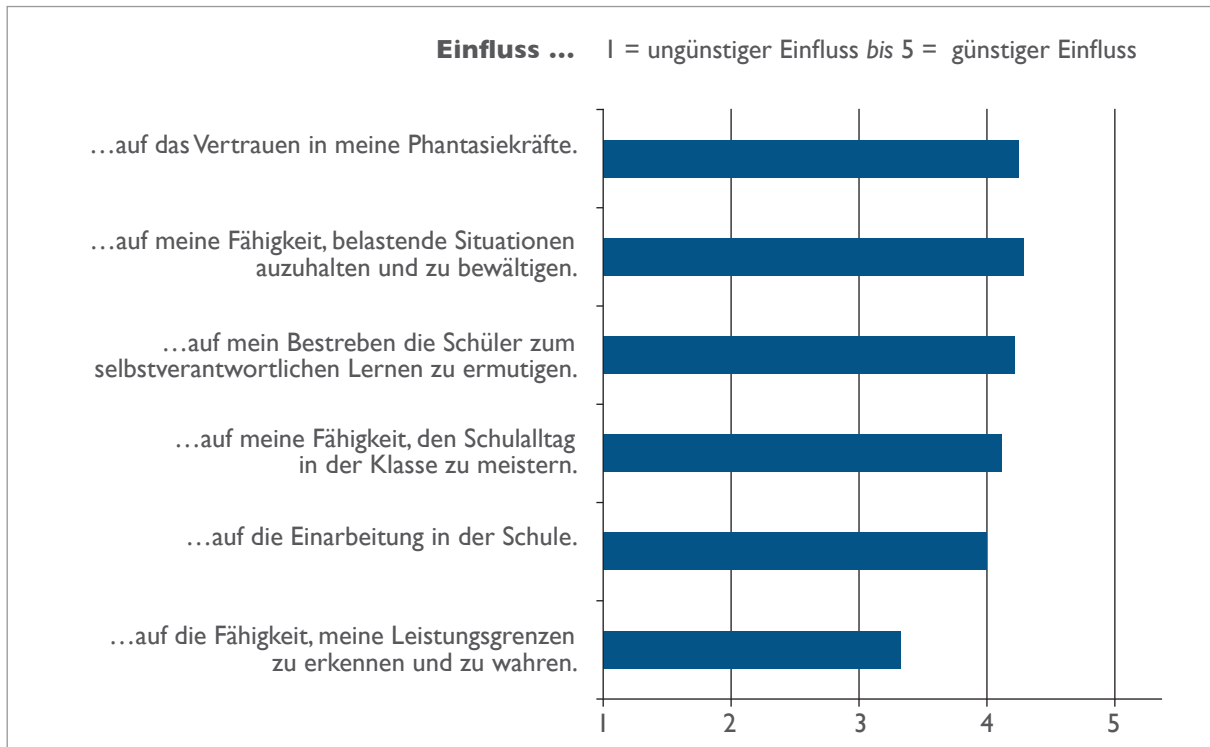


Abbildung 3: Einfluss der Ausbildung (2. Fortsetzung)

Auch die weiteren Aspekte aus dem Fragebogen wurden bis auf eine Ausnahme noch durchgehend mit: „eher günstigen Einfluss“ beurteilt. Als einziges Item fällt das letzte mit einem Mittelwert von 3,3 etwas heraus, was eher einer Einschätzung von „teils/teils“ entspricht. Die doppelte Formulierung „erkennen und wahren“ wurde ganz bewusst so gewählt, weil davon ausgegangen wurde, dass diese beiden Prozesse sich im Schulalltag gegenseitig bedingen. Dabei ist es nicht so, dass die Absolventen diese Fähigkeit nicht für wichtig erachten (die Wichtigkeit wurde ebenfalls abgefragt, ist hier aber nicht detailliert aufgeführt), sondern es geht um das tatsächliche Einhalten der Leistungsgrenzen im beruflichen Alltag. Das dies nicht immer umgesetzt wird, hängt vermutlich auch mit den hohen Ansprüchen zusammen, die Waldorflehrkräfte an sich selbst stellen (siehe Randoll, S. 132¹³).

Wird der Einfluss der Ausbildung nach Jahrgangskohorten differenziert, dann zeigt sich ein systematisches Muster, das in den Abbildungen 4 bis 6 auftritt:

13. Randoll, Ich bin Waldorflehrer, VS Verlag, 2013.

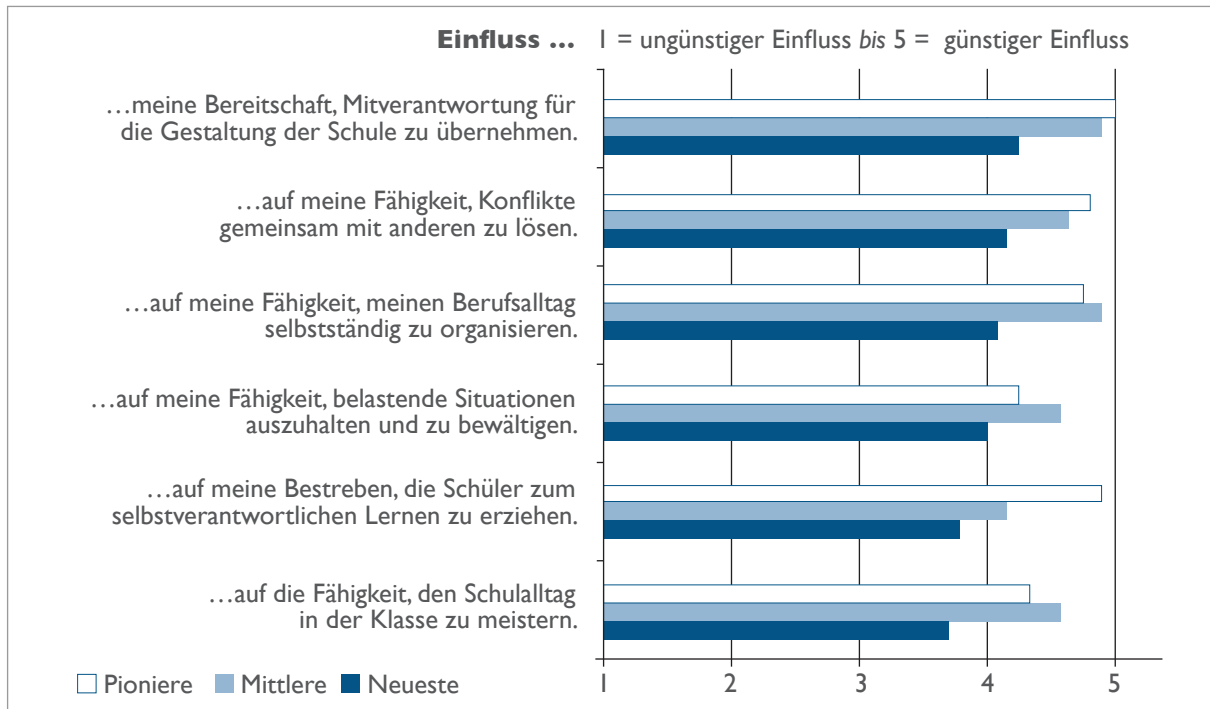


Abbildung 4: Einfluss der Ausbildung differenziert nach Jahrgangskohorten (erste Gruppe)

Die neuesten Jahrgangskohorten (das sind die Jahrgänge von 2006 bis 2014) beurteilen den Einfluss, den die Seminararbeit auf die eigenen Fähigkeiten hatte, durchweg etwas kritischer als die übrigen beiden Gruppen, die sich in der „Spitzenposition“ abwechseln. Insbesondere fällt es auf, dass die Fähigkeit, den Berufsalltag selbstständig zu organisieren, von der neuesten Gruppe deutlich zurückhaltender eingeschätzt wird als von den beiden übrigen Gruppen. Auf dem Hintergrund der oben beschriebenen Wichtigkeit der Selbstorganisation für den pädagogischen Alltag, könnte dies vielleicht ein Ansatzpunkt für die zukünftige Weiterentwicklung sein.

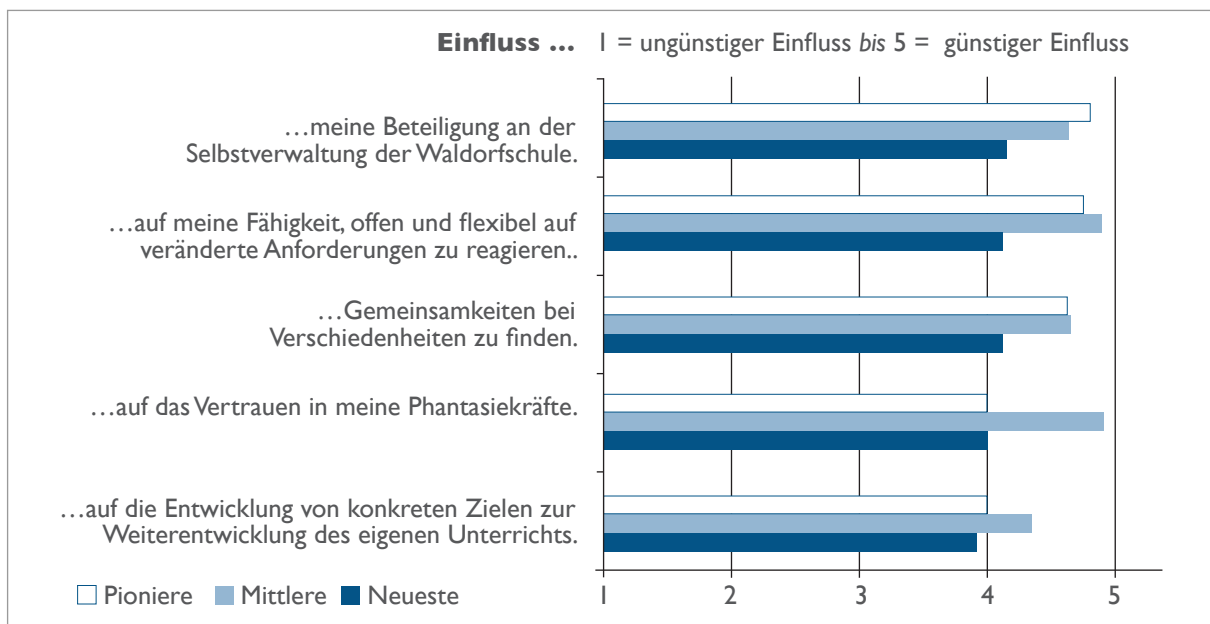


Abbildung 5: Einfluss der Ausbildung differenziert nach Jahrgangskohorten (Fortsetzung)

Die in der vorigen Abbildung erkennbare Tendenz setzt sich in Abbildung 5 fort. Die Entwicklung der Fähigkeit, offen und flexibel auf veränderte Anforderungen zu reagieren, die sich als zentraler Faktor für das Gelingen des Praxisjahres gezeigt hatte, wird dabei von der neuesten Kohorte ebenfalls nur als „eher zutreffend“ (bzw. eher günstiger Einfluss) eingeschätzt, wogegen die Einschätzungen der übrigen Gruppen deutlich in Richtung einer vollen Zustimmung gehen.

Auch das letzte Drittel der abgefragten Fähigkeiten zeigt die gleiche Struktur:

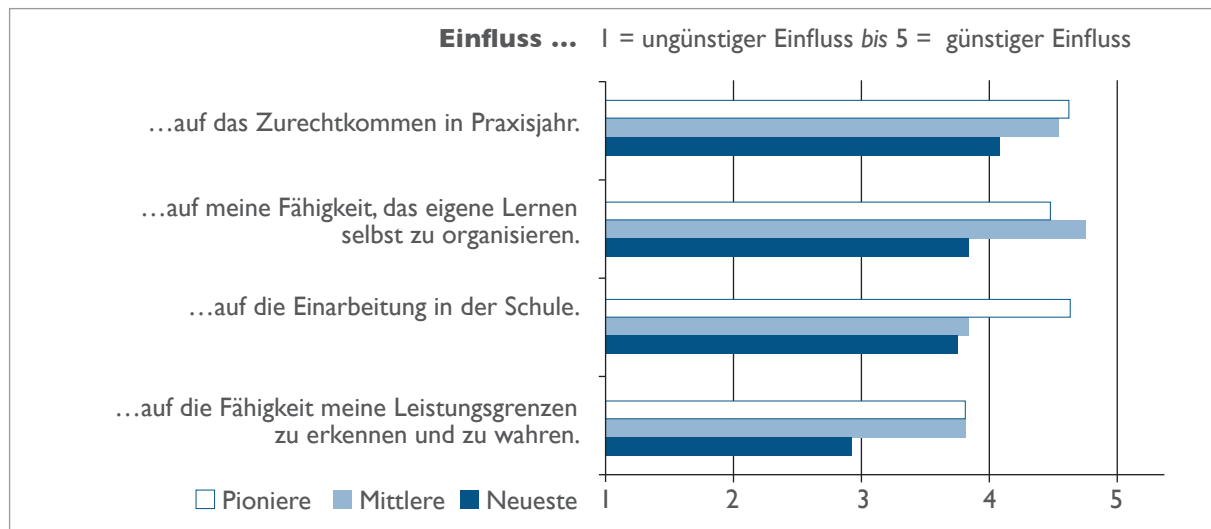


Abbildung 6: Einfluss der Ausbildung differenziert nach Jahrgangskohorten (2. Fortsetzung)

Besonders auffällig ist die Differenz in der Einschätzung zum Erkennen und Wahren der eigenen Leistungsgrenzen, die von den neueren Jahrgängen als weniger entwickelt angesehen wird.

Welche Ursachen könnten für diesen systematischen Unterschied verantwortlich sein?

Im Wesentlichen kommen hier drei Faktoren in Betracht: Der Generationenunterschied, die Gruppengröße und die Form der Begleitung. Wird die neueste Kohorte mit den übrigen beiden verglichen, so werden zugleich zwei Generationen gegenübergestellt: In den ersten beiden Kohorten bilden die Babyboomer die überwiegende Mehrheit, während in der neuesten Kohorte die Generation X überwiegt. Die Babyboomer zeigen im Vergleich zu den übrigen grundsätzlich andere Einschätzungen, vor allem beurteilen sie die folgenden Aspekte in ihrer Ausbildung deutlich besser:

- den Berufsalltag selbständig zu organisieren
- den Schulalltag in der Klasse zu meistern
- Konflikte mit anderen lösen zu können
- belastende Situationen auszuhalten
- das eigene Lernen selbst zu organisieren
- Leistungsgrenzen erkennen und zu wahren

Auf Seiten der Generation X werden dagegen die Entwicklung der kreativen Fähigkeiten sowie die Entwicklung von konkreten Zielen zur Verbesserung des eigenen Unterrichts positiver gesehen. Anzumerken ist noch, dass die Unterschiede zwischen den ersten beiden Jahrgangskohorten nicht auf Unterschiede in den Generationen zurückzuführen sind.

Der Einfluss der Gruppengröße macht sich sogar noch stärker bemerkbar. Werden die Gruppen mit bis zu 12 Teilnehmern und diejenigen mit mehr als 12 Teilnehmern gegenübergestellt, dann bewerten die größeren Gruppen die folgenden Aspekte signifikant positiver:

- Beteiligung an der Selbstverwaltung in der Schule
- Selbstverwaltung wird als zentraler Aspekt der Ausbildung gesehen
- Einarbeitung in der Schule
- durch Verschiedenheit der Teilnehmer lernen, mit Diversität umzugehen
- Einschätzung des Praxisbezugs der Ausbildung
- Einschätzung der Transparenz der Organisation

kein Wunsch nach engerer Führung

Insbesondere die Erfahrungen durch den Umgang mit der Verschiedenheit der Teilnehmer erweisen sich bei den größeren Gruppen in weit höherem Maße als ein sinnvolles Lernfeld. Dies gilt ebenso für alle Aspekte der Selbstverwaltung.

Jahrgangskohorte	Mittlere Kursgröße
1. Pioniere	15,00
2. Mittlere	11,25
3. Neueste	9,73

Tabelle 1: Zusammenhang von Gruppengröße und Jahrgängen

Da es einen deutlichen Zusammenhang zwischen den Jahrgängen und der Gruppengröße gibt, wie Tabelle 1 zu entnehmen ist, können die Abweichungen in den Einschätzungen der neusten Kohorte zumindest zum Teil durch die kleinere Gruppengröße erklärt werden. Während die Pioniergruppen im Mittel 15 Teilnehmer aufwiesen, lag das Mittel bei der neusten Kohorte bei knapp 10 Teilnehmern. (Die mittlere Gruppe hatte eine mittlere Gruppengröße von 11,25).

Der dritte Faktor, der die zurückhaltenden Bewertungen in der neusten Kohorte in Hinblick auf die Fähigkeitsbildung erklärt, ist die Art der Begleitung, die in den ersten Jahren durch einen Seminarbegleiter und später durch Kursmentoren geleistet wurde. Der Seminarbegleiter hat alle Kurse begleitet, was später jeweils von den einzelnen Kursbegleitern übernommen wurde, die für einzelne Jahrgangskurse verantwortlich waren. Die Differenzierung zwischen diesen beiden Begleitungsformen ist in der folgenden Abbildung dargestellt.

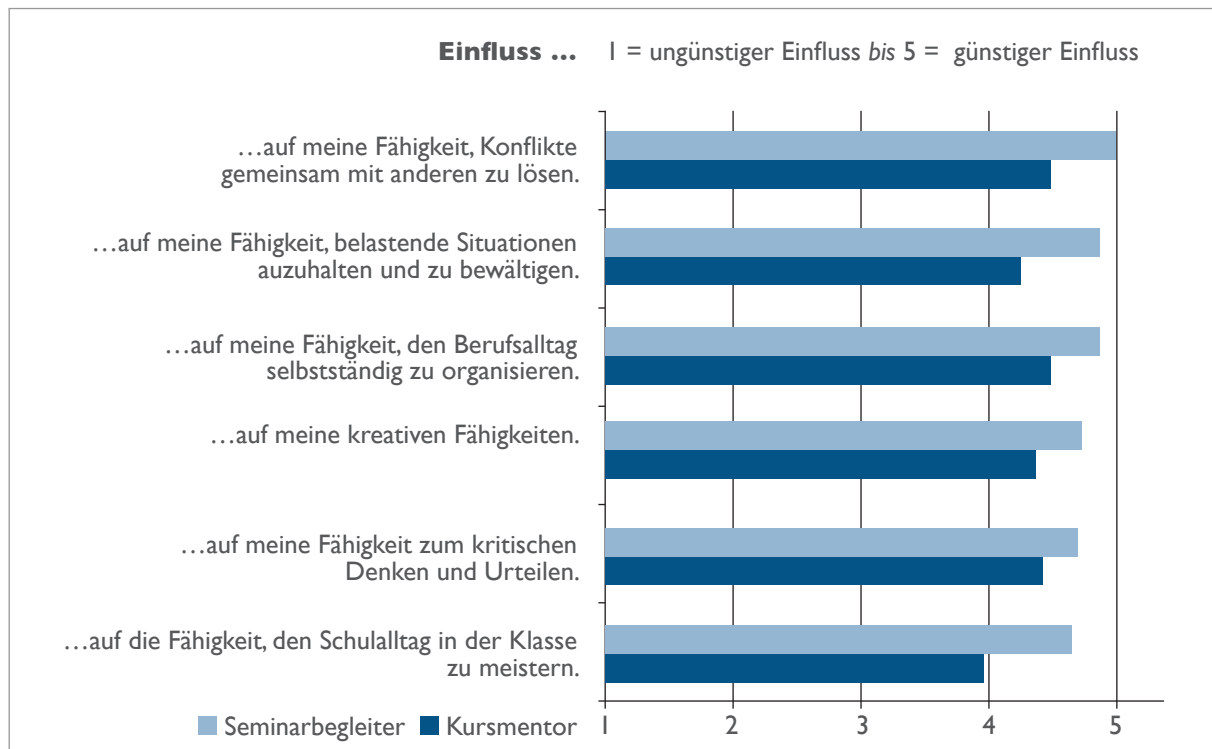


Abbildung 7: Differenzierung nach Leitungsformen

Aus Abbildung 7 wird ersichtlich, dass Studierende mit einer Seminarbegleitung den Einfluss der Ausbildung auf die eigene Fähigkeitsentwicklung deutlich höher ansetzen als diejenigen, die von einem Kursmentor begleitet wurden. Auch dieser Effekt zieht sich systematisch durch alle Items. Es ist dabei nicht auszuschließen, dass die deutlich positiveren Einschätzungen zur Seminarbegleitung auch personale Kompetenzen des Seminarbegleiters zur Ursache haben, da es sich hierbei ja jeweils um eine einzelne Person handelt. Ansonsten gibt es keine Hinweise, warum die Konfliktfähigkeit durch eine Seminarbegleitung strukturell besser gefördert werden könnte. Zu berücksichtigen ist auch, dass die Jahrganggruppen zu den Zeiten der Seminarbegleitung größer waren und dass der positive Einfluss der größeren Gruppe sich hier ebenfalls geltend macht.

Zusammenfassend kann festgehalten werden: Insgesamt wird der Ausbildung ein hoher Einfluss auf die Fähigkeitsentwicklung eingeräumt, wobei die Gruppengröße eine entscheidende Stellschraube darstellt, die von Seiten des Seminars gesteuert werden kann. Dies gilt ebenso für die Form der Begleitung. Den Unterschieden zwischen den Generationen wäre durch eine stärkere Berücksichtigung der Besonderheiten der Generation X zu begegnen. Dies gilt natürlich für die Vertreter der Generation Y, insofern deren Anteil in der Zukunft zunehmen wird.

Der Fragebogen enthielt zusätzlich die folgende offene Frage, die ganz zu Beginn gestellt wurde:

„Welche Kompetenzen, die für Sie in Ihrer bisherigen pädagogischen Arbeit wichtig waren, verdanken Sie der Ausbildung am Lehrerseminar in Ravensburg?“

Die Antworten können in sechs Kategorien zusammengefasst werden¹⁴:

- Das Erleben von Einheit in der Organisation und im Pädagogischen durch die Selbstverwaltung wird durch die Selbständigkeit als durchgehendes Prinzip des Seminars erfahrbar.
- Entscheidungsfindung und Kommunikation wachsen in der Diversität der Gruppen und durch die begleitenden künstlerischen Prozesse.

14. Die Tabelle mit den vollständigen Angaben befindet sich im Anhang.

- Die Vielfalt der „klassischen“ Ausbildungsschwerpunkte wirkt persönlichkeitsbildend.
- Die ausführliche Textarbeit vertieft das Verständnis.
- Der Praxisbezug als durchgängiges Prinzip verstärkt den Lerneffekt.
- Künstlerische Prozesse werden als Grundlage für pädagogische Intuition erlebt.

Hervorzuheben ist dabei, dass die von Rudolf Steiner geforderte Zusammenführung von Verwaltung und pädagogischer Praxis durch die konsequente Einführung der Selbstverwaltung im Studium erfahren und von den Absolventen als Ideal in die spätere Schulpraxis getragen wird. Die künstlerischen Prozesse und der Praxisbezug sind dabei Elemente, die alle Bereiche durchdringen und die Lernprozesse damit insgesamt gefestigt haben.

Eine zweite offene Frage zielte auf die positiven Effekte durch die erlebten Herausforderungen:

„Welche besonderen Herausforderungen gab es während Ihrer Ausbildung am Ravensburger Seminar, die aus heutiger Sicht wesentlich zur Bildung Ihrer pädagogischen Qualifikation beigetragen haben?“

Bei den Antworten wird deutlich, dass der Umgang mit den Verschiedenheiten in der Lerngruppe die zentrale Herausforderung darstellte, der man nicht ausweichen konnte. Wurde diese gemeistert, dann konnten daran wichtige Kompetenzen wie Konfliktmanagement, Führung und Toleranz entwickelt werden. Ebenfalls hervorgehoben wird wiederum die Selbstorganisation, die bis in die kleinsten Dinge des Seminaralltags hineinwirkte, was dann später auch den Anforderungen im Berufsalltag nahe kommt. Daher werden diese organisatorischen Herausforderungen ebenfalls als ein lohnenswertes Lernfeld angesehen. Ein dritter Aspekt betrifft die Möglichkeit für experimentelle und unkonventionelle Herangehensweisen – zum Beispiel in der Übernahme von kleinen Unterrichtssequenzen oder ungewohnten Aufgaben. Insgesamt liegt eine generelle Herausforderung in dem Spannungsfeld zwischen Selbstorganisation und dem Umgang mit der Diversität. In der Organisation des eigenen Alltags ist jeder auf sich gestellt und Strategien der Selbstorganisation können mit denjenigen von Kollegen interferieren - insofern bilden Selbstorganisation und Umgang mit Diversität ein zusammengehörendes polares Lernfeld in Hinblick auf eine immer neu zu belebende Kollegialität.

4.2 Besondere pädagogische Aspekte der Waldorfpädagogik

Neben der allgemeinen Fähigkeitsbildung wurden auch waldorfspezifische pädagogische Aspekte befragt, dazu zählten der Umgang mit der Allgemeinen Menschenkunde, die künstlerischen Aktivitäten und die waldorfspezifische Fachdidaktik. Abbildung 11 zeigt die Ergebnisse im Einzelnen.

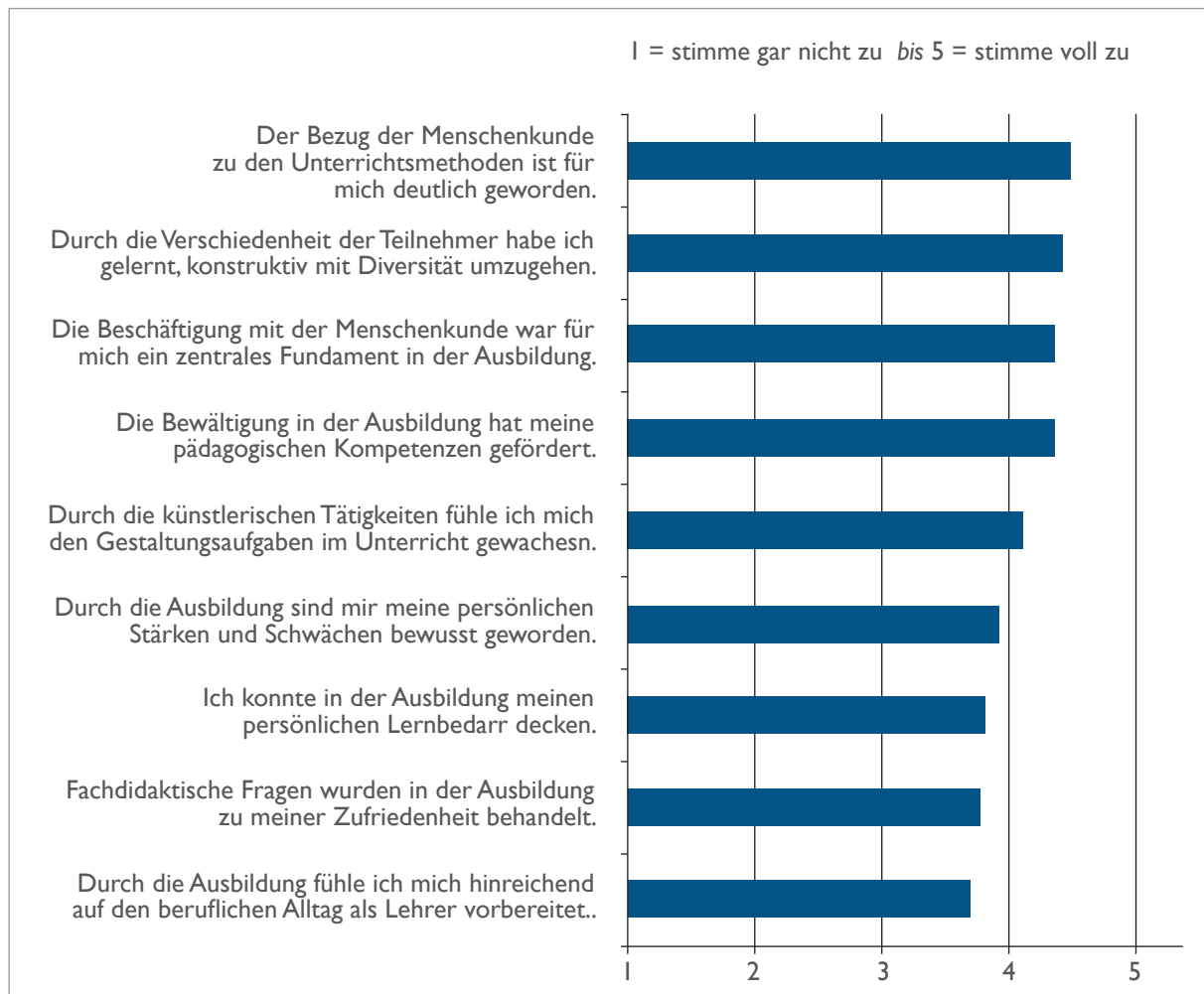


Abbildung 8: Pädagogische Aspekte in der Ausbildung

Die Mehrzahl der Aussagen zu den pädagogischen Aspekten wird sehr positiv eingeschätzt, die Items zur Fachdidaktik, des persönlichen Lernbedarfs und der Vorbereitung auf den Lehrberuf zeigen allerdings bereits eine Tendenz zur Mitte.

Neben dem bereits besprochenen Umgang mit Diversität in den Lerngruppen, die im engen Zusammenhang mit der Kompetenzentwicklung zum Krisenmanagement zu sehen ist, bildet die Menschenkunde offensichtlich einen zentralen Aspekt der Ausbildung. Den Gestaltungsaufgaben in der Schule fühlen sich die Absolventen durch die erworbenen künstlerischen Grundlagen ebenfalls gewachsen, die Zustimmung hierfür liegt im Mittel etwas über der Kategorie "trifft eher zu". Für die Fachdidaktik wird diese Kategorie nicht mehr ganz erreicht. Die Einschätzung bezüglich der hinreichenden Vorbereitung auf den Lehrberuf wurde oben bereits differenziert erläutert, daher ist hier nur zum Vergleich der Mittelwert angegeben. Obwohl dieser von allen Aspekten die geringste Wertung erhielt, bedeutet dies nicht, dass hier ein Problem vorliegt. Denn im Vergleich mit den Befunden aus der nahezu repräsentativen Waldorflehrerstudie von Randoll fühlen sich die Ravensburger Absolventen deutlich besser auf den Berufsalltag vorbereitet.

In drei Aspekten zeigten sich bei den pädagogischen Aspekten auch Unterschiede bei den Einschätzungen der verschiedenen Jahrgangskohorten, wie aus der folgenden Abbildung hervorgeht.

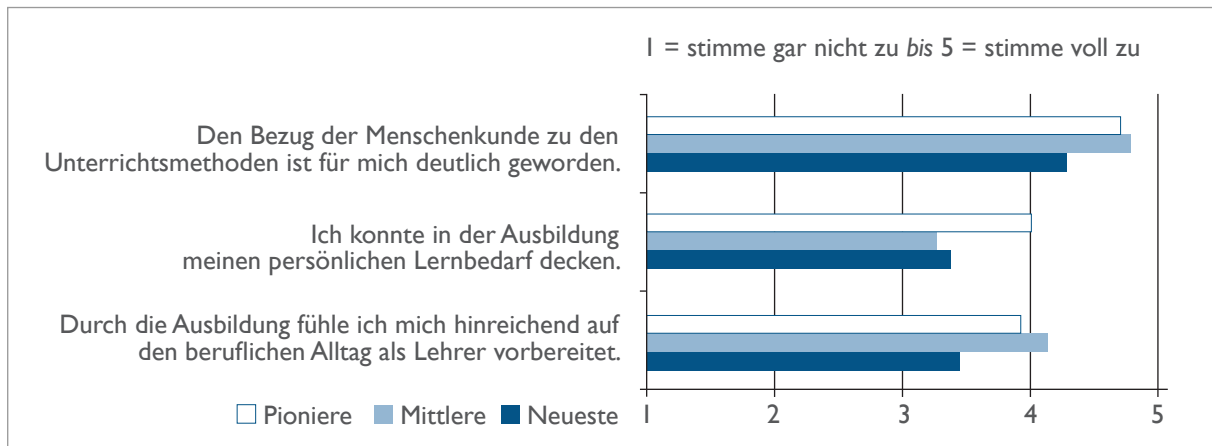


Abbildung 9 : Pädagogische Aspekte differenziert nach Jahrgangskohorten

Auch hierbei sind wie schon bei den erworbenen Fähigkeiten die Einschätzungen der neuesten Kohorte etwas zurückhaltender, was vermutlich zum Teil auf die Gruppeneffekte zurückzuführen ist. Zugleich bedeutet dies aber auch, dass alle anderen Aussagen aus Abbildung 8, die in Abbildung 9 nicht aufgeführt sind, bei der Differenzierung keine größeren Unterschiede aufweisen.

Bei der Differenzierung nach Begleitungsformen treten die gleichen systematischen Unterschiede wie beim Erwerb der Fähigkeiten auf. Absolventen, die einen Seminarbegleiter hatten, bewerten auch die pädagogischen Aspekte durchgehend positiver. Besonders hervorzuheben sind die Einschätzungen zu den Lerneffekten durch die Diversität, dabei erreicht die Zustimmung der Absolventen mit einem Seminarbegleiter den Mittelwert von 5,0. Das bedeutet, dass alle betreffenden Teilnehmer mit „trifft voll zu“ geantwortet haben. Der Nutzen, den die Studierenden durch den Umgang mit Diversität erfahren, scheint demnach auch von der Art der Begleitung abzuhängen.

4.3 Zufriedenheit mit der Ausbildung

Abschließend wurden die Ehemaligen noch nach Ihrer Zufriedenheit im Rückblick auf verschiedenste Aspekte der Ausbildung befragt. In Abbildung 10 und 11 sind die Ergebnisse im Einzelnen dargestellt.

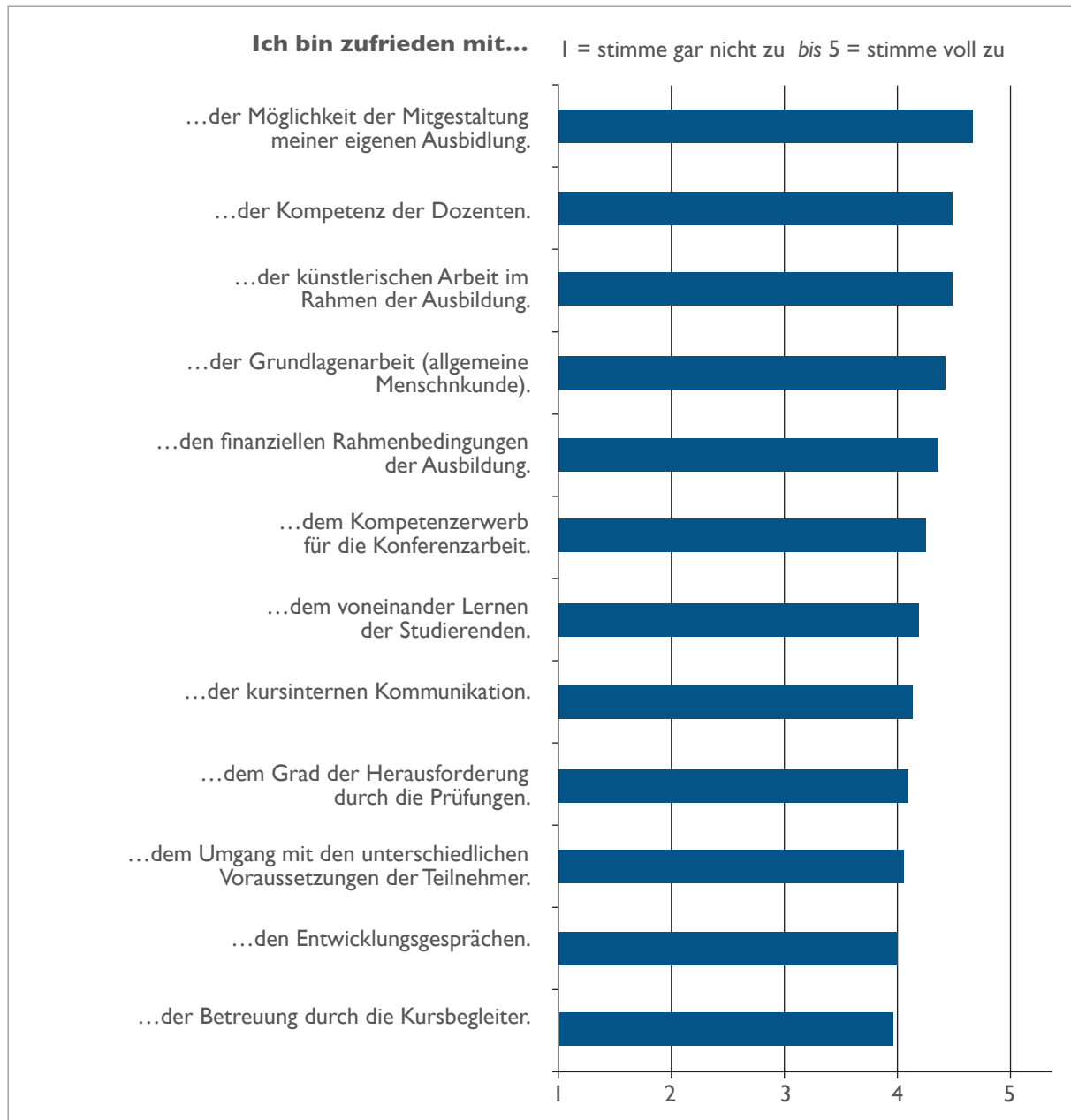


Abbildung 10: Zufriedenheit mit einzelnen Elementen der Ausbildung (Teil1)

In Abbildung 10 sind diejenigen Aspekte dargestellt, die sehr positiv beurteilt wurden – die Mittelwerte liegen hierbei im Zwischenbereich der Kategorien „trifft voll zu“ und „trifft eher zu“. Neben der bereits mehrfach erwähnten Möglichkeit zur Mitgestaltung und der Würdigung der künstlerischen Tätigkeiten sowie der Arbeit an der Menschenkunde, wird auch die Qualität der Dozenten sehr gewürdigt. Auch mit den finanziellen Rahmenbedingungen sind die Absolventen offenbar sehr zufrieden.

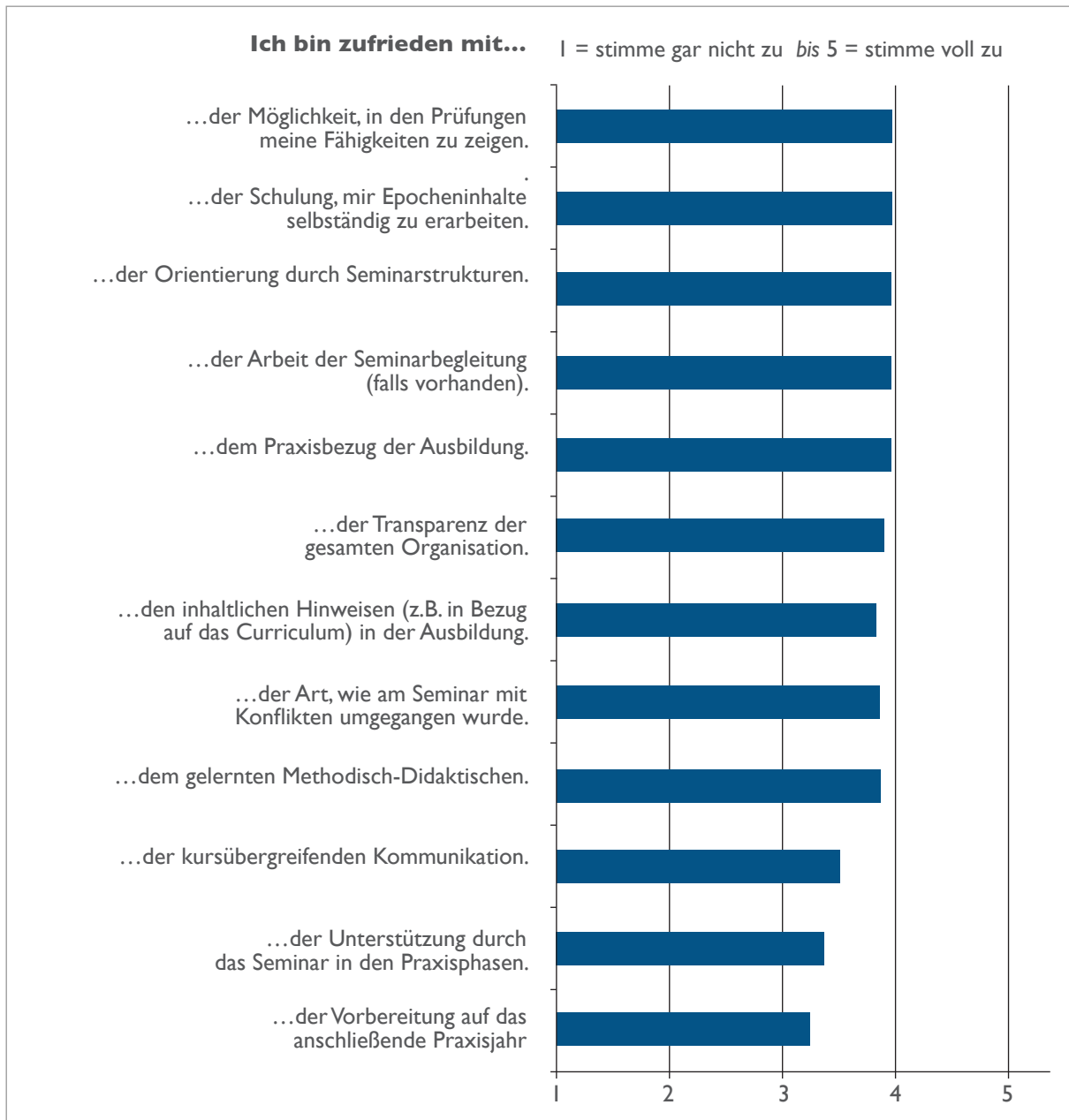


Abbildung 11: Zufriedenheit mit einzelnen Elementen der Ausbildung (Teil2)

Wie Abbildung 11 zeigt, sind die Absolventen auch mit den übrigen Aspekten der Ausbildung recht zufrieden. Einzig die letzten drei Aspekte zeigen eine Tendenz zur Mitte. Zur kursübergreifenden Kommunikation ist anzumerken, dass diese unter einem Seminarbegleiter wesentlich positiver eingeschätzt wurde, was verständlich ist, weil der Seminarbegleiter im Gegensatz zu den Kursmentoren mit allen Jahrgängen vertraut ist und daher leichter Querbezüge herstellen kann. Bei der Begleitung in den Praxisphasen ist zu berücksichtigen, dass gerade diese Aspekte von der neuesten Kohorte positiver bewertet wurden, was darauf hindeutet, dass es im Laufe der Jahre Lernprozesse und Veränderungen dazu gegeben hat (z.B. die Verlängerung der Praktika).

Bei der Differenzierung nach Leitungsformen ergaben sich ebenfalls Unterschiede, die wie zuvor weitgehend systematisch zugunsten einer Seminarbegleitung ausfallen. Die Bewertungen der Praxisphasen sind jedoch bei der jüngeren Kohorte deutlich positiver, was insbesondere darauf zurückzuführen ist, dass die in den Rückmeldungen erwünschte Verlängerung der Praxisphasen inzwischen umgesetzt wurde.

4.4 Praxisjahr und Praktika

Wie bereits beschrieben sind die Praxiszeiten von den neuesten Jahrgängen durchgängig positiver eingeschätzt worden. Aber auch von der Gesamtheit aller Jahrgänge wird die Bedeutung des Praxisjahres sehr positiv eingeschätzt, wie aus Abbildung 12 hervorgeht.

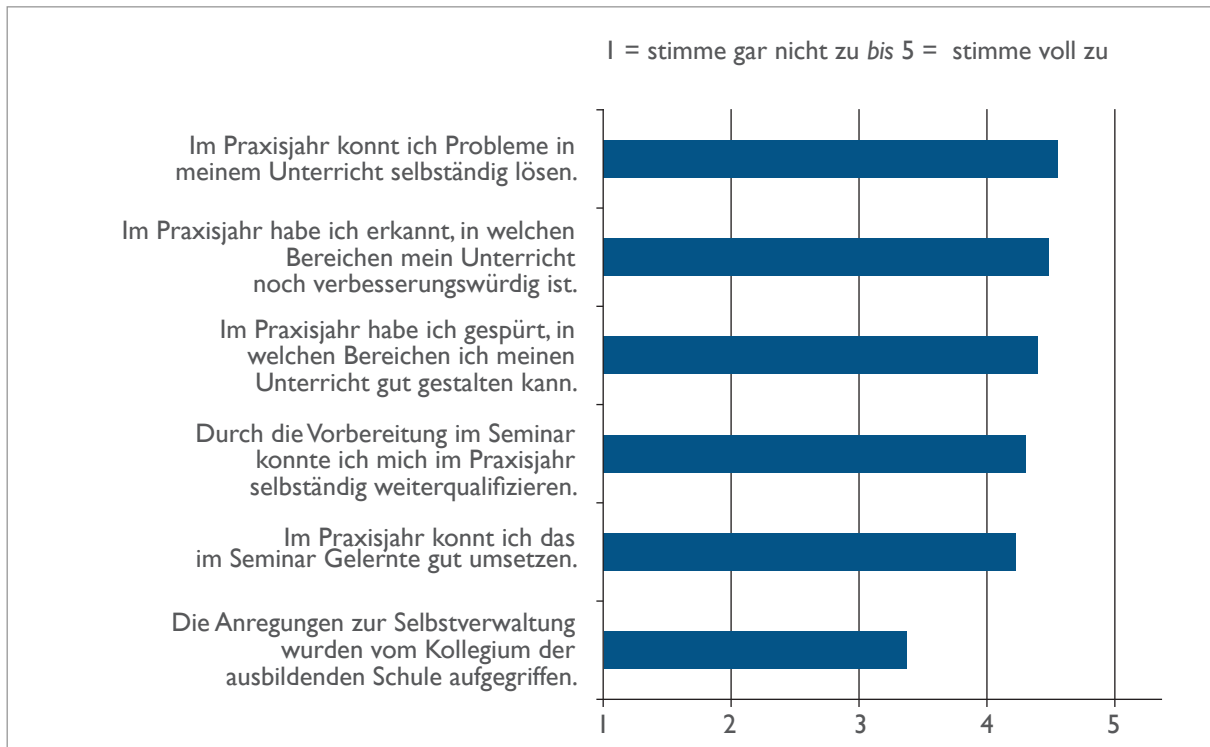


Abbildung 12: Praxisjahr - positiv formulierte Items

Insgesamt bestätigt sich durch die Antworten der Ehemaligen, dass das Praxisjahr ein zentraler Aspekt der Ausbildung ist. Erkennbar ist auch, dass die Studierenden im Praxisjahr viel von dem umsetzen konnten, was sie im Laufe der Ausbildung gelernt haben, zum Beispiel die eigenverantwortliche Unterrichtsgestaltung und das selbständige Lösen von Problemen. Zu beachten ist jedoch auch, dass die mitgebrachten Anregungen in Hinblick auf die Selbstverwaltung von den Kollegien der Schulen nur bedingt aufgegriffen wurden – beziehungsweise transportiert werden konnten – obwohl die Absolventen im Allgemeinen mit der Unterstützung von Seiten der Schulen sehr zufrieden waren. Dieser Aspekt sollte verstärkt beachtet werden, da sonst die Gefahr besteht, dass wertvolle Erfahrungen aus einem auf die Selbstverwaltung ausgerichteten Ausbildungsgang für die Praxis verloren gehen könnten.

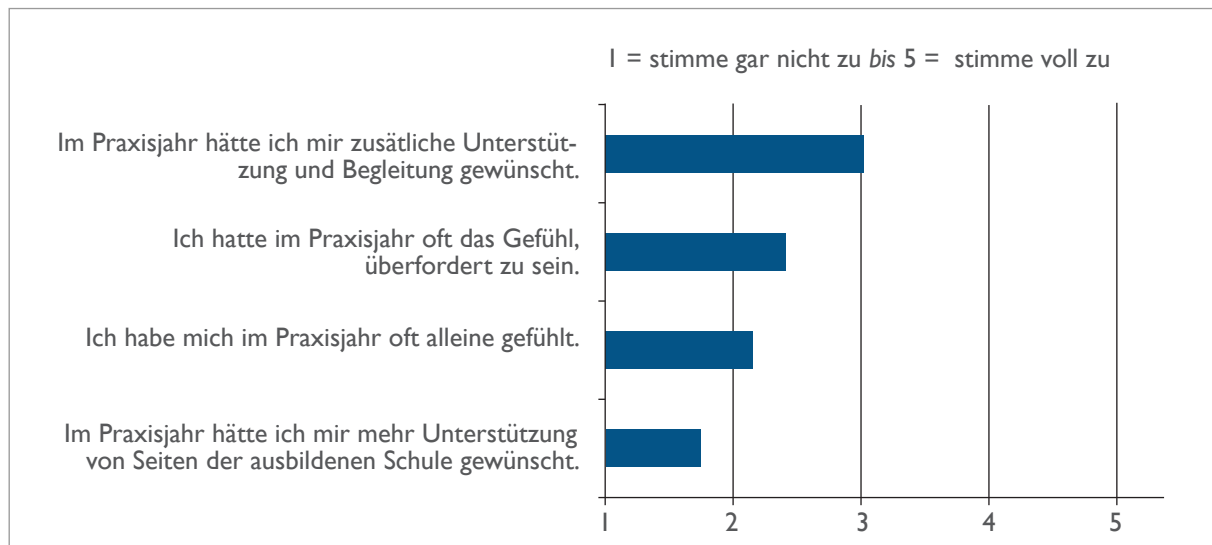


Abbildung 13: Praxisjahr - negativ formulierte Items

Auch die Beantwortung der negativ formulierten Aussagen zum Praxisjahr in Abbildung 13 zeigt, dass die Absolventen in den abgefragten Aspekten keine besonderen Problemfelder sehen. Die zusätzliche Unterstützung von Kursmentoren bzw. Seminarbegleitern bewegt sich zwar bereits im Bereich der Antwortkategorie „teils/teils, es ist allerdings zu berücksichtigen, dass dies eine historische Komponente hat, weil die neueren Bewertungen, die sich auf einen Kursmentor beziehen, hier bereits positiver ausfielen. Dies hängt auch damit zusammen, dass eine geringere Anzahl von Studierenden in einem Jahrgang eine intensivere Betreuung ermöglicht.

Die Dauer der Praktika war in den drei Jahrgangskohorten unterschiedlich:

- Mittelwert der Pioniere (1989-1996): 4,4 Wochen
- Mittelwert der mittleren Kohorte (1999-2005): 5,7 Wochen
- Mittelwert der neuesten Kohorte (2006-2015): 9,1 Wochen

Für ausreichend hielten dies jeweils:

- aus der Gruppe der Pioniere: ein Drittel
- aus der mittleren Kohorte: ein Fünftel
- aus der neuesten Kohorte: die Hälfte

Insgesamt hielten 40% aller Befragten die Dauer des Praktikums als ausreichend. Dies ist ein deutliches Votum dafür, den Praktika in der Ausbildung in Zukunft noch größeren Raum zu geben

4.5 Prüfungen und Abschlüsse

Knapp ein Viertel der Befragten (23,4%) hat eine Prüfung zum Abschluss des Studiums absolviert und rund die Hälfte (48,9%) hat eine alternative Leistung erbracht. Als alternative Leistungen wurden genannt: ein gemeinsamer künstlerischer Abschluss (häufigste Nennung), eine schriftliche Abschlussarbeit oder auch die Entfristung durch die Bezirksregierung.

Die meisten der Antwortenden haben die Ausbildung abgeschlossen, nur vier Personen haben die Ausbildung abgebrochen, eine im ersten und drei im dritten Studienjahr, wobei als Gründe angegeben wurde:

- es wurden andere berufliche Möglichkeiten genutzt
- Einstellung als Musiklehrerin an einer Waldorfschule
- Unzufriedenheit mit der „erlebten Beliebigkeit“
- Wohnortwechsel und Übernahme einer Vollzeitstelle als Klassenlehrer

Hierbei muss berücksichtigt werden, dass die Frage nach dem Studienabbruch nicht von allen beantwortet wurde. Zudem ist zu vermuten, dass sich „Frühaussteiger“ vermutlich weniger häufig an der Befragung beteiligt haben. Die Antworten der offenen Fragen zeigen, dass zumindest in einzelnen Kursen im Laufe des Studiums die Teilnehmerzahl stark abgenommen hat, so dass der reale Anteil der Aussteiger vermutlich höher sein wird.

Trotzdem kann festgehalten werden, dass rund 85% der Befragten die Ausbildung am Ravensburger Seminar abgeschlossen haben, wobei rund 60% auch direkt in den Beruf des Waldorflehrers eingetreten sind, was ein vergleichsweise hoher Prozentsatz ist.

4.6 Kursbeiträge

Die Kursbeiträge werden von den Teilnehmern eines Kurses selbst festgesetzt und hängen zum großen Teil von der Zahl der Teilnehmer ab. Sinkt diese im Laufe der Ausbildung, haben die verbleibenden Teilnehmer dann die Mehrkosten aufzufangen. Für diesen speziellen Fall sollte eventuell eine Unterstützung eingerichtet werden. Die Entwicklung der durchschnittlichen Kursbeiträge im Laufe der Zeit von 1991 bis 2015 ist in Tabelle 2 dargestellt.

Jahrgangskohorte	Kursbeitrag bei Studienbeginn	Kursbeitrag zum Ende des Studiums
Pioniere: Studienbeginn zwischen 1991 - 1996	55,63 €	62,00 €
Mittlere Kohorte: Studienbeginn zwischen 1999 - 2005	66,00 €	70,00 €
Neueste Kohorte: Studienbeginn zwischen 2006 - 2015	61,67 €	88,18 €

Tabelle 2: Kursbeiträge differenziert nach Jahrgangskohorten

In Anbetracht der Tatsache, dass es sich von 1991 bis 2015 um einen Zeitraum von 25 Jahren handelt und dass die Gruppengröße in den neueren Jahrgängen geringer war, fällt die Steigerung der Kursbeiträge sehr moderat aus.

Die Abhängigkeit der Kursbeiträge von der Gruppengröße zeigt die folgende Tabelle.

Jahrgangskohorte	Kursbeitrag bei Studienbeginn	Kursbeitrag zum Ende des Studiums
Gruppengröße bis 11 Teilnehmer	64,63 €	83,00 €
Gruppengröße 12 bis 19 Teilnehmer	53,00 €	60,00 €

Tabelle 3: Kursbeiträge differenziert nach Kursgrößen.

Die Kursgröße hat verständlicherweise einen direkten Einfluss auf den Kursbeitrag. Es liegen hierzu nur von 26 Teilnehmern vollständige Angaben vor, daher sind die vorliegenden Ergebnisse nicht repräsentativ. Deutlich wird jedoch, dass eine größere Gruppe Veränderungen wie zusätzliche Honorare für Dozenten oder abnehmende Teilnehmerzahlen offensichtlich besser auffangen kann.

Die konkreten Gründe für die Steigerung der Kursbeiträge wären letztlich nur durch Einblick in die Buchführung der einzelnen Kurse zu ermitteln. Die hier angegebenen Größen sind Mittelwerte aller Kurse über einen Zeitraum von 25 Jahren und können nur als Anhaltspunkte dienen.

4.7 Übergang in die Berufstätigkeit

Es ist bemerkenswert, dass mehr als die Hälfte der Befragten (59,6%) eine weitere Ausbildung abgeschlossen hat. Diese erfolgte meist berufsbegleitend neben der Tätigkeit als Waldorflehrer. 42,6% sind erst nach der weiteren Ausbildung als Waldorflehrer tätig geworden, was auf eine weitere Vollzeitausbildung schließen lässt. Die Art der weiteren Ausbildungen ist dabei sehr vielfältig, häufige Nennungen sind jedoch:

- weitere pädagogische Ausbildungen (insbesondere Staatsexamen)
- weiterführende handwerkliche Ausbildungen

Knapp 60% der Befragten sind direkt nach der Ausbildung als Lehrkraft an einer Waldorfschule tätig geworden. Dabei gibt es nur zwei echte Aussteiger. Durch die vereinzelt „Späteinsteiger“ dürfte die Einstiegsquote in den Beruf des Waldorflehrers mindestens 60% betragen. Von den „Einsteigern“ fühlten sich 85% durch Ihre Ausbildung hinreichend auf den beruflichen Alltag als Lehrer vorbereitet. Nur 15% verneinen dies. Innerhalb der Waldorflehrerstudie von Randoll 2013 mit 1807 Befragten beantworteten die gleiche Frage 60,2% mit ja und 39,8% mit nein. Das bedeutet, dass der praxisnahe Ansatz der Ausbildung sich bewährt hat.

Die gute Vorbereitung spiegelt sich auch in dem geringen Anteil an „Aussteigern“ aus dem Beruf als Waldorflehrer wieder. Insgesamt sind 6 Personen wieder aus dem Beruf ausgeschieden, wobei allerdings zwei verrentet wurden und der dritte eine weitere Ausbildung aufnahm, die schließlich wieder zu einer Tätigkeit als Waldorflehrerin führte. Damit bleiben nur drei echte „Aussteiger“ übrig, die folgende Gründe angegeben haben:

- nach dem Praxisjahr keine Stelle gefunden
- Burnout nach 6-jähriger Tätigkeit
- Ausstieg, um als Therapeutin zu arbeiten

4.8 Offene Abschlussfragen

Zum Abschluss der Fragebogenerhebung gab es die Möglichkeit, durch eine offene Texteingabe Aspekte anzumerken, die den Absolventen im Rückblick gefehlt haben und die sie dem Seminar für die Zukunft als Empfehlung mitgeben würden. Während die Antworten zur offenen Frage nach den erworbenen Fähigkeiten sich in einige wenige Kategorien zusammenfassen ließen, waren die Antworten auf die Abschlussfragen sehr individuell, die nichtsdestoweniger sinnvolle Anregungen erhalten.

Mehrfach hervorgehoben wurde jedoch die Bedeutung der Selbstverwaltung in der Ausbildung, wobei es hierzu die Ergänzung gab, mehr Instrumente für die Beurteilung der Qualität der selbst hervorgebrachten Strukturen an die Hand zu bekommen. Die unterschiedlichen Bedürfnisse von Klassen- und Fachlehrern wurden ebenfalls mehrfach angesprochen, insbesondere besteht für einige Klassenlehrer auch verstärkt ein Wunsch nach geeigneten Übungsfeldern (z.B. für den Erzählteil des Unterrichts). Die Weitergabe der Erfahrungen eines Kurses an den nächsten war auch ein häufigeres Thema, insbesondere dann, wenn ein Jahr oder mehr zwischen den Jahrgängen lagen. Auch wurden insgesamt mehr Gelegenheiten zu Hospitationen gewünscht, in einzelnen Nennungen sogar auch eine verbindliche Hospitationszeit.

Die übrigen Einzelnennungen können als Optimierungsvorschläge ebenfalls von Bedeutung sein. In Hinblick auf die Frage: „*Gab es Aspekte, die Ihnen während der Ausbildung gefehlt haben?*“ wurden noch die folgenden Anmerkungen gemacht:

- Die Fähigkeit, potenzielle Lehrer zu erkennen
- Vertiefungen für Fachlehrer
- Engere Zusammenarbeit mit Oberstufenlehrerseminar
- Die Begleitung der Praktika sollte in engerer Kooperation mit den Lehrkräften der Schule erfolgen
- Am Anfang eine intensivere Begleitungsphase
- rechtliche Anerkennung als Rahmen ist wichtig
- stärkere Einbeziehung von Forschung
- Hilfen bei starkem Teilnehmerrückgang im Kurs

Als Empfehlungen für die Zukunft gab es noch die folgenden Einzelaspekte:

- Die Kurse sollten Ziele und Ansprüche klar formulieren
- Ein regelmäßiger Austausch über Befindlichkeiten
- Konferenztechniken stärker schulen
- Stärkere Besinnung auf die Ursprünge
- Rahmenbedingungen verbessern
- professionelle Öffentlichkeitsarbeit
- demokratisches Prinzip bei Wahl der Begleitung beibehalten
- Umgang mit Belastungen, damit der Idealismus nicht untergeht

Auch bei den Empfehlungen für die Zukunft gab es mehrere Aussagen, die die bisherigen Abläufe der Ausbildung explizit gewürdigt haben, worin sich eine generelle Zufriedenheit der Absolventen mit ihrer Ausbildung ausspricht.

5. Fazit

Der Anteil der Absolventen, die sich nach der Ausbildung hinreichend auf den Beruf des Waldorflehrers oder Waldorflehrerin vorbereitet fühlen, liegt mit 85% deutlich höher als der in der Waldorflehrerstudie von Randoll ermittelte Wert von 60%. Nach aktuellem Stand gibt es unter den Absolventen des Ravensburger Seminars, die eine Tätigkeit an einer Waldorfschule aufgenommen haben, auch nur sehr wenige Aussteiger.

Als begünstigende Bedingungen für diese positiven Ergebnisse kommen in erster Linie drei Faktoren in Betracht: Die Selbstverwaltung des Seminarbetriebs, der zu erlernende Umgang mit der Diversität in den einzelnen Kursen und die Lernprozesse der Studierenden untereinander. Durch die selbstverwaltete Seminarstruktur ist für viele Ehemalige die Praxis der Selbstverwaltung rückblickend zu dem zentralen Element der Ausbildung geworden, was auch in Form von Erneuerungsimpulsen in die Schulen getragen wird. Allerdings äußerten sich die Absolventen insgesamt eher zurückhaltend darüber, wie ihre Anregungen in den Kollegien der Schulen ihrer späteren Berufstätigkeit aufgenommen wurden. Dies ist ein Aspekt, der weitere Beachtung finden sollte.

Die Untersuchung der unterstützenden Faktoren für das Praxisjahr zeigt, dass neben der pädagogischen Kompetenz die Fähigkeit zur Selbstorganisation und zur Mitgestaltung der Schule genauso wichtig ist. Sie ist damit kein organisatorisches Beiwerk, sondern gehört zum Beruf des Waldorflehrers als gleichberechtigte Kompetenz hinzu. Dieses Ergebnis bestätigt den Ravensburger Ansatz, der Selbstverwaltung in der Ausbildung eine zentrale Rolle einzuräumen.

Neben den rundum positiven Gesamtvoten gibt es einzelne Felder, in denen noch eine Weiterentwicklung anzuregen wäre. Beim Fähigkeitserwerb fällt der Aspekt des „Erkennens der eigenen Grenzen“ etwas aus den übrigen Bewertungen hinaus und wird tendenziell eher mit „teils/teils“ beantwortet. Dies sollte vielleicht stärker in den Blick genommen werden, da diese Kompetenz ein wesentlicher Faktor für die Erhaltung der Gesundheit von Lehrkräften ist – selbstverständlich nicht der einzige. Aus der Waldorflehrerstudie von Randoll ging hervor, dass Autonomie und Selbstorganisation die größten Ressourcen von Waldorflehrkräften darstellen. Durch die Selbstverwaltung und Mitgestaltung des gesamten Seminarbetriebs erhalten die Studierenden des Ravensburger Lehrerseminars auch in dieser Hinsicht eine gute Unterstützung.

Trotz deutlicher Steigerung der Dauer der Praktika wird diese immer noch von der Hälfte der Studierenden aus jüngerer Zeit nicht als ausreichend betrachtet und längere Praktika werden befürwortet. Zum Teil besteht auch der Wunsch nach einer intensiveren Begleitung von Seiten der Kursmentoren und –Mentorinnen im Praxisjahr. Dies hängt verständlicherweise ganz wesentlich von der Kursgröße ab. Ansonsten wird das Praxisjahr in allen Belangen sehr positiv bewertet und hat sich damit als ein wesentliches Element der Ausbildung bewährt.

Die Antworten im Fragebogen wurden insgesamt nach dem Einstiegsalter, der Gruppengröße und nach der Begleitungsform des Seminars differenziert. Während sich bezogen auf das Einstiegsalter nur geringfügige Unterschiede zwischen den Jüngeren (bis zu 40 Jahre beim Eintritt in die Ausbildung) und den Älteren zeigten, traten bei der Differenzierung nach der Gruppengröße erhebliche Abweichungen bei den Einschätzungen auf. Die größeren Gruppen (mehr als 12 Teilnehmer) bewerteten die folgenden Aspekte insgesamt deutlich positiver:

- Beteiligung an der Selbstverwaltung in der Schule
- Selbstverwaltung war zentraler Aspekt der Ausbildung
- Einschätzung zur Einarbeitung in der Schule
- durch Verschiedenheit der Teilnehmer besser lernen, mit Diversität umzugehen
- Einschätzung des Praxisbezugs der Ausbildung
- Einschätzung der Transparenz der Organisation
- kein Wunsch nach engerer Führung

Besonders ausgeprägt waren die Unterschiede bei den Einschätzungen zur Entwicklung eines angemessenen Umgangs mit der Diversität in den Kursen. Hierbei hatte die Gruppengröße einen deutlich stärkeren Effekt als die Zugehörigkeit zur Jahrgangskohorte. Hoch signifikant war ebenfalls die größere Wertschätzung der Selbstverwaltung in allen Seminarbelangen von Seiten der größeren Jahrgangs-Gruppen.

Das Ravensburger Lehrerseminar hat seit dem Start 1991 verschiedene Phasen und Lernprozesse durchlaufen. Studierende aus der Pionierphase (1991 bis 1996) beurteilten die meisten Fragen deutlich positiver als die Studierenden aus der neuesten Gruppe (2006-2015). Dies hängt vor allem mit der Begleitungsform und der Gruppengröße zusammen. Während die Pioniere und die mittlere Gruppe einen Seminarbegleiter für das gesamte Seminar hatten, gab es in der neuesten Gruppe Kursmentoren und Mentorinnen für die einzelnen Kurse. Bei der Differenzierung zwischen Seminarbegleitung und Kursmentoren fielen die Bewertungen in den meisten Aspekten zu Gunsten der Seminarbegleitung aus. Zum anderen waren in den ersten Jahren die Gruppen größer, was die bereits oben erwähnten Aspekte positiv beeinflusste. Hinzu kommt, dass über eine solch lange Zeit auch Generationeneffekte ins Spiel kommen. In den neuesten Jahrgangsgruppen, die überwiegend der Generation X zuzuordnen sind, bestehen im Vergleich zu den früheren, in denen die Babyboomer dominierten, die folgenden Unterschiede:

- Babyboomer fühlten sich in höherem Maße durch die Ausbildung auf den Beruf als Lehrer und Lehrerin hinreichend vorbereitet (gut 90%), aus der Generation X ist das nur bei drei Vierteln der Teilnehmer der Fall.

- Die Generation X fühlt sich in ihren kreativen Fähigkeiten stärker gefördert, wogegen Babyboomer die Entwicklung der eigenen Lernfähigkeit besonders betonen.
- Die Generation X erlebt mehr Herausforderungen durch Prüfungen und einen stärkeren Praxisbezug. Die Babyboomer bewerten die Kompetenz durch Krisenbewältigung und die Organisation des eigenen Lernens positiver. Auch die Selbstverwaltung wird von Babyboomern eher als zentraler Aspekt der Ausbildung angesehen.

Auf der anderen Seite gibt es aber auch Aspekte, die von den jüngsten Jahrgängen positiver gesehen werden und die somit auf Lernprozesse innerhalb der Organisation hinweisen. Dazu zählen vor allem die Ausweitung der Praktika und die Begleitung in den Praxisphasen, was zum Teil auch durch den günstigeren Betreuungsschlüssel in den kleineren Gruppen mit bedingt ist. Auch zu den Entwicklungsgesprächen äußern sich die Studierenden aus den neueren Gruppen positiver. Die größere Herausforderung durch Prüfungen, die die neueren Gruppen ebenfalls erfahren, scheint dagegen eher auf den Generationeneffekt zurückzuführen sein, was aber nicht bedeutet, dass sich die Organisation nicht darauf einstellen sollte. Ganz im Gegenteil könnte die bewusste Beachtung der offensichtlich existierenden Generationenunterschiede für die Organisation einen Gewinn bedeuten.

Ähnlich Bedeutsames kann auch für die Diversität innerhalb der Jahrganggruppen gesagt werden. Sie verlangt von den Studierenden zwar ein höheres Maß an Toleranz und Einsatz, ist aber zugleich die Grundlage für ein Erlernen einer Konflikt- und Krisenkompetenz in der Praxis. Dies erfordert den Umgang mit Gegensätzen bis hin zu Widersprüchen und gehört als ein wesentliches Lernfeld zu der Ausbildung hinzu. Als notwendige Herausforderung für die Studierenden sollte die Herausforderung durch die Diversität aber auch in der Relation von Einsatz und Ertrag ausgewogen bleiben, da sonst ein Schrumpfen der Gruppe droht und die Diversität wieder verloren geht.

Die Entscheidung über die optimale Gruppengröße ist ein weiterer Aspekt, der beachtet werden sollte. Die Ergebnisse zeigen einerseits, dass die Diversität in einer größeren Gruppe höher ist und Lernprozesse in vielfältiger Weise reichhaltiger beurteilt werden. Andererseits erfordern die notwendigen Begleitungen in den Praktika für die Organisation des Seminars bei einer größeren Gruppe auch einen größeren Aufwand. Diese Ambivalenzen können und sollten vielleicht auch nicht ein für alle Mal beseitigt werden, denn sie bilden ein weiteres Lernfeld, in dem sich die Organisation weiter entwickeln und immer wieder flexibel auf die jeweils neuen Herausforderungen antworten kann.

Qualitative Evaluation des selbstverwalteten Ravensburger Waldorflehrerseminars

Petra Böhle

Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft, Alfter / Deutschland

1. Einleitung

1.1 Ausgangssituation

Im Rahmen von Vorbereitungen zur Gründung einer Waldorfschule in Ravensburg startete im Jahr 1990 unter Begleitung von Michael Harslem das berufsbegleitende Seminar als Pilotprojekt. Es zielte von Beginn an darauf, konsequent erwachsenengerechtes Lernen bezüglich aller Ebenen und aller Bereiche zu gewährleisten. Dies beinhaltete, dass die Verantwortung für alle Fragen in organisatorischen, inhaltlichen, rechtlichen sowie finanziellen Angelegenheiten bei den SeminaristInnen lag.

Die dabei zu bearbeitenden Konzeptionsfragen wurden ohne eine *Seminarleitung* unter der *Seminarbegleitung* durch Michael Harslem gemeinsam neu und in den ersten acht Jahren laufend weiterentwickelt. In Anpassung an den Lernbedarf der jeweiligen SeminaristInnen wurde das Curriculum für die drei Jahre der Ausbildungsdauer von jedem Kurs selbst ausgearbeitet. Auch die DozentInnen und KursbegleiterInnen wurden von den jeweiligen SeminaristInnen selbst kontaktiert und engagiert. Die in den folgenden Jahren stattfindenden Parallelkurse ermöglichten Kooperationen und Synergieeffekte, was sowohl Krisen als auch deren Überwinden mit sich brachte.

Ausgehend von einer eher spärlichen Dokumentation der Arbeit an dem seit 25 Jahren bestehenden Institut begann 2016 die Evaluation dieser alternativen Form der Waldorflehrer-Ausbildung. Der vorliegende Artikel fasst die Ergebnisse der auf Grundlage der Interviewerhebung durchgeführten qualitativen Studie zusammen. Diese diente als Vorlauf für eine quantitative Erhebung von Daten mittels Fragebögen.

Im Aufsatz von Jürgen Peters in derselben Ausgabe werden die Auswertung des quantitativen Teils der Evaluation und deren Ergebnisse sowie das gemeinsame Fazit aus den Forschungsergebnissen beider Teile dargestellt. Die Projektleitung hatte Michael Harslem, Jürgen Peters von der Alanus Hochschule in Alfter sowie Petra Böhle als Projektmitarbeiterin führten die Evaluationsstudie durch.

Mit dem folgenden Abschnitt werden einige kurz skizzierte, grundsätzliche Aspekte der methodisch quantitativen und der qualitativen Zugangsweisen zum Evaluationsgegenstand dem Ergebnisteil vorangestellt. Dieses Schlaglicht auf methodische Fragen in der Sozialforschung soll eine Nachvollziehbarkeit hinsichtlich des Vorgehens bei der Evaluation sicherstellen.

1.2 Qualitative und quantitative Forschung

Kennzeichnend für ein qualitatives Vorgehen bei einem Sozialforschungsvorhaben ist die relative Offenheit und Flexibilität bei einem zudem oftmals grob umrissenen thematischen Leitfaden. Diese Zugangsweise dient der Entwicklung neuer Hypothesen, wozu eine kleine Zahl von Personen tiefer gehend betrachtet und Einzelfallanalysen erstellt werden. Grundlegend dabei ist die Annahme, dass Menschen selbstreflexive Subjekte und damit Experten ihrer selbst und ihres Handelns sind. Qualitative Forschungsprozesse zielen auf das Verstehen von Sinn, beispielsweise persönlicher Handlungsmotive. Damit stehen subjektive Sichtweisen im Vordergrund, die zu interpretieren anstatt zu messen oder statistisch auszuwerten sind. Das Ergebnis einer solchen Forschung erhebt keinen Anspruch auf Verallgemeinerbarkeit und ist nur eingeschränkt generalisierbar.

Der quantitative Forschungsprozess folgt hingegen einem vorab festgelegten Standard von systematischen Messungen von Sachverhalten, die auf einer Operationalisierung der Theorien zum Forschungsgegenstand beruhen. Personen oder Phänomene werden so ausgewählt, dass hinsichtlich eines interessierenden Merkmals gültige Rückschlüsse auf die Gesamtheit einer Untersuchungsgruppe zulässig sind. Bei der Untersuchung großer Fallzahlen ist es möglich, auf Grundlage von Testverfahren für bestehende Hypothesen, interessierende Eigenschaften objektiv zu messen und zu quantifizierenden Aussagen zu gelangen. Spiegelt die Untersuchungsstichprobe in Hinblick auf zu untersuchende Merkmale die größere Untersuchungseinheit wider, erfüllt sie das Kriterium der Repräsentativität und die Ergebnisse der Untersuchungsstichprobe lassen sich verallgemeinern.

Ob WissenschaftlerInnen quantitativ oder qualitativ vorgehen oder eine Kombination beider methodischen Zugangsweisen wählen, ist letztendlich am Forschungsgegenstand auszurichten. In der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2010)¹, die bei der Analyse der Interviews zum Einsatz kam, werden die beiden voneinander verschiedenen methodologischen Zugangsweisen verbunden, wodurch die traditionelle Kluft zwischen beiden Ansätzen sich überbrücken lässt.

Im vorliegenden Artikel wurden zunächst qualitative Methoden eingesetzt, um unterstützende und herausfordernde Faktoren sowie Bedingungen des Lernprozesses in einem selbstverwalteten Seminar explorativ zu bestimmen. Die Ergebnisse waren konstitutiv für den Fragenbogen zur quantitativen Erhebung, mit dessen Hilfe die Bedeutung der ermittelten Faktoren und Bedingungen für die Gesamtheit der Absolventen des Seminars analysiert und herausgearbeitet wurde. Der Artikel von Jürgen Peters in der gleichen Ausgabe stellt die Ergebnisse des quantitativen Teils der Erhebung für die Evaluation des selbstverwalteten Ravensburger Waldorflehrerseminars vor.

2. Auswertung der Interviewerhebung

2.1 Vorlauf und Durchführung der Leitfadeninterviews

Im Februar 2016 fand das erste Treffen der eingangs genannten Projektbeteiligten an der Alanus Hochschule statt, bei dem über die geplante Evaluation beraten und die ersten Schritte einer qualitativen Datenerhebung verabredet wurden. Auf Grundlage dieses Erstgesprächs, der Codierung von Konzeptunterlagen und von Informationsdokumenten der Homepage des Seminars („Blaue Mappe“) sowie nach mehrmaligen Rücksprachen und Diskussionen der Projektdurchführenden zu verschiedenen Entwürfen eines Interviewleitfadens wurde im Mai 2016 von Frau Böhle ein Leitfaden für die erste Welle der Interviewerhebung mit ehemaligen SeminaristInnen aus unterschiedlichen Jahrgängen zu den verschiedenen Phasen des Seminarbestehens fertig gestellt. Herr Harslem konnte den Feldzugang vermitteln, sodass die Planung und Terminkoordination für die Interviewerhebung in Ravensburg von Frau Böhle im Juni 2016 vorgenommen werden konnte.

Im Juli 2016 fand an mehreren aufeinander folgenden Tagen die erste Welle der Interviewerhebung in Räumen der Waldorfschule Ravensburg statt. Die insgesamt fünf Interviews mit ehemaligen SeminaristInnen

1. Mayring, Philipp 2010: Qualitative Inhaltsanalyse, Beltz Verlag, Weinheim und Basel.

von jeweils ca. einer Stunde Dauer wurden im August 2016 verschriftet und lieferten eine reichhaltige Datenbasis. Im Oktober/November wurden die anonymisierten Interviewtranskripte sequenziert und inhaltsanalytisch codiert. Das Ergebnis der Analyse wurde zu einer auflistenden Darstellung der relevanten Kategorien aufgearbeitet.

Damit lag Ende des Jahres 2016 die Ausgangsbasis für die Entwicklung des Fragebogens für die zweite Interview-Welle mit DozentInnen, Kurs- und angehenden SeminarbegleiterInnen vor. Im Januar/Februar 2017 folgte die zweite Welle der Datenerhebung mittels Interviews, die Frau Böhle wiederum in Räumen der Waldorfschule Ravensburg führte. Nach Transkription der insgesamt sechs Interviews im März und Sequenzierung sowie Codierung der anonymisierten Interviewtranskripte im April/Mai 2017 konnte im Juni eine auflistende Darstellung auch dieser Ergebnisse der Interviewanalyse vorgelegt werden.

Die auf der Analyse beider Interviewwellen basierenden und weiter verdichteten Ergebnisse der qualitativen Erhebung wurden im Juni 2017 von Frau Böhle bei einem Arbeitstreffen mit Herrn Harslem und Herrn Dr. Peters an der Alanus Hochschule im Juli 2017 als Zwischenergebnis der Evaluation präsentiert. Die daran anschließende Diskussion erfolgte im Hinblick auf eine Überprüfung und weitere Ausarbeitung des Fragebogenentwurfs für die quantitativen Erhebung durch Herrn Peters.

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Analyse der insgesamt elf Leitfadenterviews und das daraus gezogene Fazit vorgestellt.

2.2 Auswertungsergebnisse der Leitfadenterviews

Die jeweilige Intervieweröffnung erfolgte bei den Interviewwellen 1 und 2 mit je zwei offenen Fragestellungen, zu denen von den InterviewpartnerInnen im weiteren leitfadengestützten Verlauf wiederkehrende Aspekte bereits thematisiert wurden. Die beiden folgenden Abschnitte geben davon eine kurze Zusammenfassung wieder.

Lernchancen und –hemmnisse im Ausbildungsgeschehen

Die Arbeit in der Gruppe wurde als von menschlicher wie fachlicher Dichte gekennzeichnet erlebt. Das damit einhergehende hohe Maß an Diversität innerhalb der Gruppen führte Einzelne an persönliche Grenzen. Die in sachbezogenen Auseinandersetzungen bestehende Anforderung an Authentizität und Persönlichkeit wurde als förderlich für den Kompetenzerwerb hinsichtlich der Konferenzarbeit bewertet. Die Beschäftigung mit Kunst, die Grundlagenarbeit sowie der Praxisbezug sowohl zu Staats- als auch Waldorfschulen stellten neben biografisch bedingten Aspekten und Anregungen seitens der angehenden SeminarbegleiterInnen- und KursbegleiterInnen/ MentorInnen als relevant erachtete Lernbedingungen dar.

Der Umgang mit der bestehenden Vielfalt unter den TeilnehmerInnen führte zu Irritationen und daraus resultierenden Schwierigkeiten, wie beispielsweise in Bezug auf die Praxisanteile in der Ausbildung. Die Gruppenmitglieder zeigten uneinheitliche Einsatzbereitschaft für die Kursarbeit, was von Einzelnen als eine die Ausbildung irritierende Polarität von Engagement und Mitläufertum erlebt und bewertet wurde. Im Gruppengeschehen bereiteten Entscheidungsfindungen und Krisen sowie mangelnde Verbindlichkeit Einzelner Probleme, wodurch das Schaffen einer Ausbildungsstruktur, des Curriculums und Stundenplans sowie die Grundlagenarbeit erschwert wurden. Auch die Kursmentorenschaft wurde als in der mittleren Phase des Seminarbestehens als unzureichend ausgefüllt bewertet.

Erhaltens- und veränderungswürdige Aspekte und Besonderheiten der Arbeit am Seminar

Im Hinblick auf die mit Freude, Leidenschaft und Begeisterung am LehrerInnensein gepflegte Gesprächskultur der Beteiligten auf Augenhöhe wird von DozentInnenseite ein hohes Maß an Wertschätzung der eigenen Tätigkeit entgegen gebracht. Die wechselnde Vielfalt der TeilnehmerInnen und die Möglichkeiten für

deren Persönlichkeitsentwicklung werden ebenso wie das Erlernen des Umgangs mit Verantwortung und Selbstverantwortung durch die Selbstverwaltung als unbedingt erhaltenswerte Qualitäten bewertet.

Die praktizierte Anleitung der angehenden LehrerInnen zu sachlicher Reflektion wird als noch auszuweiten angesehen. Für die angestrebte Tätigkeit als WaldorflehrerIn werden eine Differenzierung von KlassenlehrerInnenausbildung und fachdidaktischer Ausbildung sowie Fortbildungsangebote für tätige KlassenlehrerInnen als erstrebenswert genannt. Weitere veränderungswürdige Elemente stellen die Gestaltung der Übergänge von einem dritten zu einem neu beginnenden Seminar Kurs sowie in den Berufsalltag dar. Die Begleitung eines Kurses durch die SeminarbegleiterIn bei der Einarbeitung in Selbstverwaltungsaufgaben und der Aneignung von dazu hilfreichen Methoden wird als ebenso veränderungswürdig angesehen wie die Reflexion und Begründung von personellen und inhaltlichen Entscheidungen. Anzustreben ist das Erlangen einer Wertschätzung seitens der Hochschule für Waldorfpädagogik in Stuttgart durch die Anerkennung der Ausbildung für andere Bundesländer. Der Umgang mit dem Dilemma, das durch die Voraussetzung von Prüfungen für die Anerkennung der Ausbildung bei gleichzeitiger Unangemessenheit von Prüfungen für KlassenlehrerInnen gegeben ist, wird als ein weiterer zu verändernder Aspekt angesprochen.

Als Besonderheit der Arbeit am Seminar wird die erwachsenengemäße Lernform des Erfahrungsaustauschs zwischen Menschen mit verschiedenen Berufsausbildungen zum Thema Waldorfpädagogik genannt. In Rückspiegelungsfragen von DozentInnen an die Studierenden erfolgt der Umgang mit der Spannung zwischen vorgegebenen Inhalten und freier Stundenplangestaltung. Die Berücksichtigung der verschiedenen Vorerfahrungen und Anliegen der TeilnehmerInnen tragen bei zu deren Persönlichkeitsentwicklung. Aus der Selbstverwaltung gehen bei der bestehenden Vielfalt soziale Verknüpfung und Rücksichtnahme hervor und es erfolgt ein eigenständiges und eigenverantwortliches Erschließen einer erwachsenengemäßen Lernform durch die SeminaristInnen selbst. Das Verhältnis zwischen SeminaristInnen und den selbst gesuchten DozentInnen ist gekennzeichnet von Emanzipation und Respekt.

Die verdichtete Analyse des gesamten umfangreichen Datenmaterials aus den zwei Wellen der Leitfadenterviews werden im Folgenden in eine Zusammenfassung gebracht und mit einem Fazit abgerundet.

2.3 Zusammenfassung

Aus der am Seminar bestehenden Vielfältigkeit von Berufsbildungen und Interessen unter den KursteilnehmerInnen erwachsen bei sachbezogener Auseinandersetzung mit der Grundlagenarbeit und der Beschäftigung mit Kunst Lernchancen im Hinblick auf den Kompetenzerwerb für die Konferenzarbeit. Im Umgang mit der Vielfältigkeit werden zwar persönliche Grenzen erlebbar. Die Auseinandersetzung um die frei zu gestaltende Reihenfolge von festzulegenden Ausbildungsschwerpunkten vorgegebener Inhalte im Rahmen der Selbstverwaltung kann bis zur Trennung Einzelner von der Gruppe führen. Es besteht Unsicherheit und fehlendes theoretisches Wissen über den Umgang mit sozialen Krisen in der Gruppe. Mangelnde Verbindlichkeit, ungeklärte Fragen nach Zuständigkeiten und eine verbesserungswürdige Reflexionsfähigkeit erschweren das Funktionieren der Selbstverwaltung. Zugleich ist aber das Lernen und Lehren ‚auf Augenhöhe‘ sowie die im Umgang der Studierenden und Dozierenden miteinander gewährte Authentizität förderlich für die Persönlichkeitsentwicklung. Durch die erwachsenengemäße Lernform werden soziale Verknüpfungen gefördert und gegenseitige Rücksichtnahme unter den Studierenden geübt, Selbstverantwortung und Eigenständigkeit werden gefordert und erbracht. Ein früher Praxisbezug ermöglicht lehrreiche Erfahrungen und ist förderlich für das Ausbildungsziel, die Lebendigkeit des Unterrichtens.

2.4 Fazit

Im Rückblick auf ihre Ausbildung sehen die AbsolventInnen die Selbstverwaltung des Seminarbetriebs, den Umgang mit Diversität in den Ausbildungsgruppen sowie die Steuerung der Lernprozesse der Studierenden untereinander - innerhalb einzelner Kurse und kursübergreifend - als Bedingungsfaktoren für die Ausbildung

von pädagogischen Fähigkeiten an. Die damit einhergehenden Herausforderungen zum Konfliktmanagement und zur Übernahme von Verantwortung sowie die Praxisanteile während der Ausbildung bieten ein facettenreiches Erfahrungsfeld für das Einüben von Selbstreflexion und Selbstführung als qualifizierende Dimensionen für den Beruf des Lehrers / der Lehrerin. Weiterhin leisten aus Sicht der Befragten die pädagogische und künstlerische Qualität der Kurse Beiträge zu gelingendem Ausbildungsgeschehen, wobei die Beschäftigung mit Kunst als wesentliches persönlichkeitsbildendes Element hervorgehoben wird.

Die Einrichtung selbst lernt in sehr kleinen, nicht standardisierten (bis zu in den mittleren Jahren des Seminarbestehens nicht vollzogenen) Schritten durch vereinzelte Rückblicke und Studierendeninitiativen. Das Regeln von organisatorischen Angelegenheiten durch die Gemeinschaft stellt ein Lernfeld für gemeinsames Lernen, für das Einüben von Toleranz und Empathie bei gleichzeitigem Einstehen für eigene Bedürfnisse dar. Die Anforderung an die Fähigkeit der Studierenden zur Zusammenarbeit bei unterschiedlichen Zielvorstellungen und zwischenmenschlichen Differenzen bereitet durch das Einüben kollegialer Toleranz, sachlicher Wertorientierung und Gelassenheit auf zukünftige Anforderungen für Einigungsprozess in großen selbstverwalteten Kollegien vor.

Dem wertgeschätzten Freiraum zur eigenen Bestimmung von Zielen durch die Gruppenmitglieder, der Verzögerungen der Prozesse aufkommen lassen kann, steht der Wunsch nach Vorgaben von außen gegenüber. Widersprüchlich wird dabei die Rolle der SeminarbegleiterIn umrissen, die als hilfreich bei der Entspannung schwieriger Kommunikation und bei einzuhaltenden Formen, zugleich aber auch als Lernchancen behindernd erlebt wird.

So wird das eigene Agieren in dem bestehenden, als weit erlebten Handlungsspielraum von der angehenden SeminarbegleiterIn als Gratwanderung bewertet. Sie nimmt eine vermittelnde Rolle ein, bei der die ‚Blaue Mappe‘ als Orientierungshilfe dient. Indem sie sich auf die TeilnehmerInnengruppe, DozentInnen und MentorInnen einstellt, gibt sie notwendiges Wissen weiter, fungiert als Gedächtnishilfe in bürokratischen Angelegenheiten und Strukturfragen, unterstützt die zu erlangende Reflexionsfähigkeit, muss sich aber zugleich überflüssig machen. In Absprache der KursmentorsIn mit den Studierenden bleibt der gemeinsam ermittelte Handlungsspielraum diffus, wobei die MentorIn aber das Gelingen der Ausbildung letztlich verantwortet.

Die Datenanalyse zeigt die Unsicherheit der Befragten in Bezug auf den professionellen Umgang mit bestehenden Ambivalenzen

- gegenüber einer Seminarbegleitung als unvermittelt installierter Hilfestellung, die aus dem Bedürfnis nach Struktur und Sicherheit erfolgt, einerseits und dem daraus möglicherweise resultierenden, als krisenhaft erwarteten Übergang zu stabileren aber weniger lebendigen Anerkennungskriterien der Ausbildung andererseits
- gegenüber einer Seminarbegleitung als Supervision der DozentInnen im Hinblick auf Effektivitätsfragen einerseits und deren eigenes Gespür für Unterrichtsqualität andererseits.

Als für die Seminararbeit charakteristische Herausforderungen können der Umgang mit diesen Ambivalenzen angesehen werden. Die Art der Begleitung auf Augenhöhe, die ja nach dem Selbstverständnis des Ravensburger Seminars ganz bewusst keine Leitung sein soll, fordert die Bereitschaft zu einer Gratwanderung von Seiten der Studierenden und der Begleitenden bei der immer wieder neu herzustellenden Offenheit und Neujustierung der Grenze zwischen der Verantwortung der Seminarbegleitung und der Selbstverantwortung der Studierenden. Dies kann von den Studierenden teilweise als Handeln in diffusem, von Ungewissheit gekennzeichnetem Handlungsspielraum erlebt werden. Vergleichbares gilt für die Diversität innerhalb der Jahrganggruppen. Sie verlangt von den Studierenden Toleranz und ist zugleich die Grundlage für das Erlernen einer Konflikt- und Krisenkompetenz in der Praxis.

Die Übernahme von Verantwortung jedes am Ravensburger Seminarsgeschehen Beteiligten im Umgang mit diesen Gegensätzen bis hin zu Widersprüchen beinhaltet für die angehenden WaldorflehrerInnen bedeutsame Lernchancen für die Ausbildung einer grundlegend pädagogisch professionellen Haltung sowohl im Hinblick auf die angestrebte Unterrichtstätigkeit als auch auf Selbstverwaltungsaufgaben im späteren kollegialen Arbeitsfeld.

Transforming stress-induced traumatic reaction patterns in persons with Type 1 Diabetes through introspection. An example of patient led research

Bettina Berger¹, Rosa Michaelis², Peter F. Matthiessen³, David Martin¹

¹ *Chair of Medical Theory, Integrative and Anthroposophic medicine, Health Department, University Witten/Herdecke, Herdecke, Germany*

² *Department of Neurology, Gemeinschaftskrankenhaus Herdecke, Germany
Integrated Curriculum for Anthroposophic Medicine (ICURAM), University Witten/Herdecke*

³ *Center of Integrative Medicine, University Witten/Herdecke, Herdecke, Germany*

ABSTRACT. Background: Type 1 diabetes mellitus (T1DM) is an autoimmune disease whose occurrence is explained in a multifactorial manner. The disease-causing factors are not identified in individual cases. Although research indicates that stress and trauma may be relevant risk factors, they are neither individually diagnosed nor treated. Based on a single case, the relationship between trauma, stress and T1DM diagnosis and management are explored and discussed on the background of various theories.

Objective: Can one, by observing one's own behaviors (introspection), identify patterns that provide clues to disease-causing stress factors? Can these psychological traumas be overcome?

Methodology: A daily practice of reflecting on introspective perceptions of emotional states and blood glucose levels for insulin dose adjustment is applied as an oscillatory approach between mindful perceiving and reflective distancing. Diary entries are evaluated according to analyzed content and condensed into a shape-like pattern. Adapted to procedures for physical illnesses, a change management strategy, Scharmer's theory U¹, is used to overcome traumatization as a process-oriented tool.

Result: A stress pattern was identified. The protagonist hypothesizes that the lack of personal recognition and unresolved early childhood mental stress situations have contributed to a chronification of an overload of allostasis and thus to a traumatic condition, which in this case might have contributed to the development of T1DM. The protagonist further hypothesizes, that the recognition of the subjectively significant stress factors in daily life enabled the overcoming of the traumatization, but, not the T1DM.

Discussion: The protagonist proposes that current relationship patterns can be used to identify relationship pattern of childhood, and perceives the impact of the mental stress situation in early childhood as a relevant contribution to the development of the T1DM.

1. Regarding Scharmer's theory U see Appendix 1

Conclusion: People with stress-induced autoimmune diseases might – as was the case of this protagonist – find great comfort in being acknowledged and supported in the process of identification of their subjectively significant stressors and engaging in their transformation. In this case this also led to the hypothesis that traumata may be a causative factor in autoimmune diseases such as T1DM.

Keywords: Introspection, pattern recognition, autoimmune disease, type 1 diabetes mellitus, first person perspective, single case, theory U, self-updating, traumatic reaction patterns

1. Background

1.1 Autoimmune disease

Diabetes mellitus is an autoimmune disease among 80-100 other autoimmune diseases. Autoimmune diseases (AID) represent a heterogeneous group of 70-80 different inflammatory diseases affecting approximately 4-10% of the population. The material costs of autoimmune diseases for healthcare are now seen to be in the range of cardiovascular diseases and cancers, in particular due to the often decades-long chronic courses (Shapira et al., 2010).

Autoimmune diseases can be detected on the basis of an autoimmune response that is directed against one's own tissue. The etiology of autoimmune diseases is complex. The focus is on genetic, immunological, endocrine and environmental factors. Autoimmune diseases are often characterized by a progressive course of increasing deterioration. They therefore have a high personal and economic relevance (Ehlert and Kanel, 2011). Therapies are often only symptomatically effective, analgesic, palliative, or substitutive. The quality of life for those persons affected is often considerably limited.

The immune system is differentiated into the innate immune system and the adaptive or acquired immune system. The acquired immune system's organs and cells only develop and permanently change in the course of embryonic development, early childhood and youth. The human immune system is also called the link between body and soul (Zänker, 1996). It is of great importance for the development of one's own (immune) individuality, as it develops in its day-to-day dealing with the environment. Thus one speaks of the biological individuality as a result of the respective development of a specific, unique immune system.

Psychoneuroimmunology (PNI) increasingly discusses how behavioral and attitudinal patterns can promote, sustain, and even contribute to the onset of autoimmune diseases. Psychoneuroimmunology describes the interactions between mental factors and factors of the nervous, hormonal and immune systems (Schubert and Schussler, 2009). With this definition, it becomes clear that the term 'PNI' deals with a construct involving mutual dependencies, dynamic principles of operation, complex relationships and hierarchical organization. All these are the characteristics of complex systems (Schiepek and Tschacher, 1997). Thus, an anatomically and functionally diverse interdependence of mental, nervous, endocrinological and immunological functional systems is assumed. The model used here is the concept of *allostasis*. It refers to the notion that a network of mediators maintains stability through active change (McEwen, 2003). Allostasis therefore means to maintain the integrity of the organism through adaptive changes, especially in systems that do not have a physiological set point, but in which the physiological values must change according to the requirements (e.g., adrenaline release in sports). However, if these adjustment modes are performed permanently, e.g. due to prolonged stress, rather than taking the necessary breaks in between, the system may suffer from chronic allostatic overload, which leads to the collapse of the system and thus to disease development. The allostasis reaction is mediated by hormones of the so-called hypothalamic-pituitary-adrenocortical axis (HPA axis), also called the stress axis. It represents the main part of the hormone system, which provides permanent adjustment modes via feedback loops, and therefore makes a significant contribution to stress compensation in our organism. Chronic overloading can also disrupt the regulating neuro-endocrinological feedback loop. This disruption is blamed for the development of autoimmune diseases (Schubert, 2014). It is interesting to note that even Mason, who has extended the concept of stress

originally founded by Seyle, postulated that HPA activation, as a major response of the organism to stress, is not a stereotyped stress response, but rather a distinctly individualized performance, dependent on an individual emotional response (Mason, 1975). Autoimmune diseases have many biological similarities with post-traumatic stress disorders. Due to these similarities, Autoimmune diseases and post-traumatic stress disorders (PTSD) have been subsumed in the literature under the common label of “stress related diseases” (Schubert, 2015).

1.2 Type 1 diabetes mellitus as a stress disorder

The incidence of Type 1 diabetes mellitus (T1DM) has increased enormously over the past 30 years. T1DM is considered the most significant endocrine disease in childhood with increasing incidence (Rewers and Ludvigsson, 2016).

There are two main types of T1DM,

- the autoimmune Type 1a,
- and the idiopathic Type 1b, in which no autoimmune antibodies are detectable.

In T1DM, chronic immune-mediated disease can be identified as the cause of pancreatic beta cell destruction. According to the German Diabetes Society's S3 guidelines, of the large number of autoantibodies detected in T1DM, five serological markers are specific enough for detecting Type 1a:

- Islet cell antibodies (ICA),
- insulin autoantibodies (IAA),
- autoantibodies to beta cell glutamate decarboxylase (GAD65A),
- autoantibodies to tyrosine phosphatase (IA-2a),
- and autoantibodies to the zinc transporter 8 of the beta cell (ZnT8).

However, the diagnosis is usually reduced to the typical symptoms of T1DM (lean patient, hyperglycaemia), while a distinction between autoimmune and idiopathic T1DM is not yet considered relevant. However, various factors may be implicated in the genesis of T1DM, ranging from psychological stress, infections, diminished microbial diversity, hygiene, birth weight, nutrition, breastfeeding to environmental factors (Nygren et al., 2015). The β -cell stress hypothesis suggests that factors that cause increased insulin requirements, such as rapid growth, obesity, puberty, low physical activity, trauma, mental stress, and glucose overload, may also play a role in the development of T1DM (Nygren et al., 2013).

Stress is conceptualized in a variety of ways in diabetes research, i.e., in terms of the impact of the disease, as a burden on parents and children, on the interactions between stress and blood glucose levels, diabetes-related stress, co-incidence with other stress-related illnesses, and as a disease-causing factor. In the following, the discussion is focused on stress as a disease-causing factor. A milestone in the consideration of stressful life events as a risk factor for the development of T1DM is the ABIS (All Babies in Southeast Sweden) study. This first prospective study concluded that experience of a serious life events in childhood may be a risk factor for manifest type 1 diabetes. In the ABIS study, family psychological stress was measured via questionnaires given to the parents assessing serious life events, parenting stress, parental worries and the parent's social support (Nygren et al., 2015).

The increase in risk due to stress is described as being comparable to other risk factors such as birth weight, nutritional factors and enterovirus infections (Wahlberg et al., 2005; Nygren et al., 2013; Nygren et al., 2015). The ABIS study defines negative chronic stress as a chronic or repeated stress response due to persistent environmental demands that are excessive for the particular individual. Using Lazarus definition of stress, the event needs to be perceived as a stressor in order to be one (Lazarus, 1991). Demands or events that might be stressors for a child are for example biological needs (hunger, cold, pain), health events (infections, injuries), life events (starting school, death of a pet, new sibling, migration), relationship with caregivers

(separation from caregiver, parental unresponsiveness). In this study, both unpredictable and predictable events or circumstances that can be perceived as stressful will be referred to as stressors. Furthermore, it is not necessary that the stressor actually causes a stress-response in each person exposed to it; instead, the stressor should be understood only as a potential stressor (Nygren et al., 2015). This list shows that circumstances which children might perceive as stressful can be completely harmless for others, and depend on individual appraisal and on resources and coping-strategies that a child might, or might not, have.

This would mean that a T1DM could possibly also develop as a somatic (mal-) adaptation in dealing with stress. Consequently, it can be suggested that psychological stress in early childhood may lead to malformations of the immune system and possibly in some persons to the later onset of an autoimmune disease. Although psychological stress has been proven to be a possible relevant risk factor, this dimension has so far received little or no attention in individual diagnostics of patients with the T1DM.

Trauma, whether as shock trauma or developmental trauma, can also trigger stress reactions in the body that sooner or later overwhelm the auto-regulation of the affected person and can lead to chronic illnesses. There are only a few studies of traumatic causes of T1DM. A case report that postulates a clear link between T1DM and a traumatic event concerns a 10-year-old child suffering from diabetes shortly after the fall of a bomb caused him to be stunned. The attending physician diagnosed a post-traumatic stress disorder that led to T1DM in this child (Karrouri, 2014). The scientific literature is ambiguous and does not confirm or deny that stress could facilitate the onset of this disease. However, even in view of these data, the role of chronic stress in post-traumatic diabetes is still considered as only “hypothetical, partial and indirect” (Violettes and Conte-Devoix, 2013). Only recently, the relationship between stress and the onset of T1DM becomes more accepted. Sharif pointed out, that a wide array of evidence, ranging from epidemiological to animal models, points toward the role of psychological stressors in T1DM pathogenesis. And various mechanisms have been proposed, including the hypothalamic-pituitary-adrenal (HPA) axis, influence of the nervous system on immune cells, and insulin resistance. (Sharif 2018)

In psychoneuroimmunology, it is becoming increasingly clear that the reactions of the immune system can be learned and thus changed by experience. The acquired immune system is described as adaptive, inducible, memory-forming, and genetically and epigenetically variable (Niggeman and Zänker, 2015). Thus, it can be hypothesized that autoimmune diseases, at least with regard to the adaptive immune system, i.e. the function of T-lymphocytes, could represent learned immune reactions that could possibly be ‘re-learned’, at least in part. Understanding the influence of stress in individual biography offers a possibility of self-activation because, in contrast to such influential factors as missing breast milk in childhood or genetic factors, the subject might be able to change stress perception later in life.

1.3 Biography research as individuality research

As a way to understand a personal ability to develop an individuality, which is accessible to scientific research, biographic research is an appropriate method. McEwen argues that the biographical context must be included in humanistic integrative medicine (McEwen and Getz, 2013). Only the (biographical) context enables the concrete assignment of meaning of corresponding events for the concrete individual. The biography is the greatest possible individualization design for a human being, since the lived concrete biography expresses the specific adaptation and adaptation achievement of a concrete human being. Interestingly enough, however, biography research is hardly established in medicine and represents only a very small field in sociology (Jüttemann and Thomae, 1999; McEwen and Getz, 2013).

While the biography itself can be regarded as an act of unconscious self-actualization, biography research is a method that uses the biographical interview to create a self-generating process of awareness among interviewees that supports them through their own analysis work. Using the example of epilepsy, Andreas Hanses has impressively demonstrated how the disease can be an expression of individual design achievement (Jüttemann and Thomae, 1999). He points to a creative act of ‘disease design’ or to the best available biographical solution with respect to specific circumstances at a moment in time. This could be made clear, especially with epileptics, in that the epileptic seizures in each case seemed to take on a very concrete

independent function of crisis management, which may only be recognized by the person concerned on the basis of the analysis of their own biography – and then possibly overcome (Tang et al., 2014; Michaelis et al., 2017).

1.4 Insight gained through introspection

In psychology, introspection is defined as the study or observation of one's own thoughts and feelings. Introspection as a method of cognition is currently becoming popular again (Feest, 2014). Originally it belonged to the classical canon of psychological research methods. Currently, different methods are developed to discuss introspection as a valid tool of cognition. Burkart et al presented qualitative methods, based on heuristic concepts (Burkart et al., 2010). Other authors develop specific methods to gain pristine data of inner experiences (Lapping-Carr and Heavey, 2017) using repeated interviews of the same person and topic to gain a higher validity of data. This case bears witness to a personal, introspective developmental approach as an expression of freedom.

Disease as an individual coping, learning and developmental process is an understanding of disease that many people share and a basis for looking for complementary and integrative medical procedures (Franzel et al., 2013). At times, it is possible to establish the extension of individual freedom of action as an ethical maxim in health care, for example in the field of the development, application and implementation of decision-making aids. An invitation to the patient to include his or her individual preferences in the process of deciding between different options for action and weighting the available options for action with regard to one's own preferences, represents an attempt to operationalize the subjective dimension in health care and to render perceptible the respective degrees of freedom available in relation to very specific health-related decisions (O'Connor et al., 2003; Lenz et al., 2012; Lenzen et al., 2015). For chronic diseases, especially for autoimmune diseases, this is a much more complex process: The Type 1 diabetic person has to come to terms with the fact that the beta cells are destroyed and he or she has to rely on insulin substitution for life. The daily injections and sugar measurements also include the permanent reflection and calculation of the effect of his or her action on blood sugar development as well as the frequent capitulation to the limited predictability of the complexity of metabolic processes (Frandes et al., 2017).

But where does 'freedom' lie for people with T1DM? The only choice (as an act of free decision) is between the therapeutic differences of insulin pump therapy and multiple daily insulin injection with pens. What other 'freedom options' are available to a person with an incurable disease?

A T1DM person most closely resembles the monkey in Franz Kafka's 'Report for an Academy' (Kafka, 1997). The protagonist of this work did not see freedom in death by jumping in the sea, nor by vegetating further in his cage, but in choosing the highest possible form of freedom available to him, which he saw as learning the rules of man's game. Thus, the protagonist of this work also decided to set the highest individual potential for intellectual freedom as a benchmark. This demands a superordinate form of freedom, which is sought in the mental attitude of conscious perception. This form of freedom has many teachers. For Peter Heusser, freedom is that form of human will that demonstrates the fully conscious effect of the self-conscious human spirit who experiences itself as reality. The thinking ego owes to its brain not its essence and its activity, but rather its consciousness and, indirectly through this, its freedom (Heusser, 2011) (p. 167). Concluding from his reflections of Rudolf Steiner's writings and current philosophy, Heusser formulates the human spirit as the instance in man which brings the underlying spirit of material, living and animated nature into manifestation in the form of lawfulness and which thus can also (re)cognize itself (Heusser, 2011)(p.170).

Self-knowledge as the tool for achieving freedom is also known in other cultures: On the basis of Buddhism, Varela has developed his middle path of knowledge and estimates Karma as follows: "The formation of different patterns and inclinations in our life history is usually referred to by Buddhists as karma. It is this accumulation that gives the ego sense, which is so obvious in everyday, unreflective life, its continuity. Precise, disciplined mindfulness can break the chain of automatic conditioning. The path to this is the open, mindful analysis of experiences, in which the mind of the analyzer gradually changes. Mindfulness

allows the meditator to break through automatic patterns of conditional behavior” (Varela et al., 1995). If Buddhism is about the dissolution of the ego, then the autoimmune sufferer may first have to understand what contribution he or she personally makes to the development, maintenance or aggravation of his or her illness. In any case, with his stress model, Lazarus has also made it clear that the individual, as an active subject, experiences those psychosocial processes as effective that gain significance in the individual context of a previous life history, a current mental state, and intended life goals (Lazarus, 1991). How the process of translation of environmental stimuli goes beyond the psychological to the physical is still unknown, because according to Roth (Roth, 1992) environmental stimuli should lose their specificity in their respective perceptions. But then, in a further step, the subjective environment is reconstructed by assigning meaning in the form of thoughts and feelings (Schubert, 2015). This subjective attribution of meaning may then possibly affect as disruption of dynamic regulatory processes. If these disorders are limited stimuli, then they have a beneficial effect on the organism, they train the adaptation and regulation processes. If they overwhelm the organism, then parts of the auto-regulatory adaptation processes can collapse. Thus, mono-causal relationships are not suspected and a complex process of understanding of personal biography is important and needs transformation strategies that are focused on significant dimensions of the individual.

1.5 Theory U as a transforming process model

The complexity of a biographic situation might be comparable with the complexity of management processes. The Theory U was developed for restructuring complex management processes by the German MIT researcher and consultant Otto Scharmer (Scharmer, 2009). The Theory U process is regarded as a tool for the transformation of management and social processes in complex situations and different institutions. The concern is to become aware of one’s own blind spots through the inclusion of different levels of perception, as well as to gain in-depth access to the actual concerns of an organization or social grouping. According to Scharmer, new ideas and a vision of the future can only arise if one creates the necessary inner space for consciousness for new insights. The process described by him goes through two major phases, which can be subdivided into different steps, starting with the phase of ever widening perception, followed by the phase of change.

Phase of ever-widening perception:

1. The perception of the totality of habitual judgments,
2. Objectively discriminating and objectivizing (scientific) listening and observing,
3. Empathic listening and the entering into a dialogical happening

Phase of change:

4. The opening of a new interior, and thus the possibility of contact with the sources of the self
5. Developing a vision from the new connection
6. Testing the new in prototype
7. Applying the new practically and embodying it institutionally to bring it into a form through, for example, infrastructures and everyday practices (Scharmer, 2009).

In this sense, the question arises, to what extent the careful observation of one’s own behavioral patterns can lead to insights that enable the protagonist to deal with them (coping) or even to overcome them? In the case of a disease that originated in early childhood, one may critically discuss whether or not it is possible at all to recognize and dissolve similar, repetitive forms of behavioral patterns that, like fractals, differ in size and timing, and to identify common components through introspection. A further question is whether or not it is possible to transform these patterns.

Pattern recognition is shown by Kiene to be an adequate method of indicating causality in a single

case study design (Kiene, 2000). Matthiessen, accepting a cognition-based approach to medicine, will however, in view of the category of „phenomenal causality“, assert that this is only possible when there is isomorphism between cause and effect. Due to the autonomous nature of the human organism, physical and social influences serve as possibilities, but not as causes. Accordingly, there is no cause-and-effect relationship between external influences in the sense of a ‘causa aequat effectum’, but a stimulus-response relationship, whereby there is a high degree of anisomorphism between stimulus and reaction. Disease symptoms turn out to be self-lawful, active achievements of individuals, who succeed or fail in their goal for health maintenance or self-healing (Matthiessen, 2003). Thus, initially, it is not about a *proof of causality* but about the generation of hypotheses based on introspective perception and thus the possibility of identifying the individual’s current *subjective disease construct*. Methods of gaining information from the unconscious level of embodiment during childhood should be included. For this study they are: 1.) a biographic pattern recognition process referentially combining cognitive and emotional perception to identify possible relevant stressors possibly influencing the development of this concrete case of T1DM. 2.) a process for transforming stressors embedded in Scharmer’s Theory U process.

2. Method:

2.1 Adaptation of Theory U to the needs of the chronically ill

The Theory U steps have been used for the developmental process by the protagonist (Scharmer, 2009). The transformation of the individual coping strategy has a physical, a psychological, a biographic ego-related, as well as a social dimension. In the transformation of diseases, therefore, a tool has to be used which gives validity to these levels. The Theory U is therefore applied in a slightly adapted form to the transformation process of the protagonist (see BOX 1).

Box 1.: A Path of Transformation of stress-induced Type I Diabetes - following Scharmer`s Theory U

1. Pattern Recognition - Observation

Mindful perception of repeated behavior patterns
Identification of a superordinate (auto aggressive) pattern)

2. Immersion in the emotional field

Perception of feelings and life experiences written into the body

3. Biographic Validation - and change of perspective

Identification of biographical references that support the intrinsic perspective
Bring into contact with other perspectives

4. Definition of a central crisis

Name the individual cause of the disease and accept it as a solution
Connect with the inner source - the actual issue and inner calling

5. Appreciation and release

Appreciating the biographical situation
Letting go through forgiveness

6. Identifying resources and (developmental) needs (letting come)

Identification of resources (cognitive, emotional, vital, social and spiritual)
Identification of (development) needs

7. Establish a new behavior (embodying)

Implementation of the changes behavior in the daily processes
Repeat the process for other relevant aspect if necessary

As a significant difference to Scharmer's process, in Step 2, immersion in the perceived reality by body-therapeutic processes is chosen. This concerns the perception of the feelings and life experiences inscribed in the body. While Scharmer describes releasing as a prerequisite for Step 4 (Presencing), in the adapted variant the resonance space is a prerequisite for self-updating and only then can the release be carried out (Scharmer, 2009). Whereas in Scharmer's model, Step 5 already includes the development of a new vision, in this case it is regarded as more difficult because unconsciousness, as well as embedded spiritual dimensions, have to be addressed in a complex transformational process. Step 5 should be related to the forgiveness process, Step 6 identifies existing resources and needs, and in Step 7 the formulation of the vision on how to embody the experiences can be expressed. Different methods have been used to realize single steps of development. The following section describes the methods chosen for each step.

2.1.1. Pattern Recognition (cognitive level):

Based on diary entries from between 1990 until 2016, protagonist-relevant conflicts, in terms of their common pattern, were chosen for analysis, according to Mayring (Mayring, 2000). Inclusion criteria for selection of conflicts were the quality of the conflict, which was perceived as unsolved and still remaining as a burden in the consciousness of the protagonist. The conflicts are identified as phenomena based on diary entries. The conflicts are coded, common dimensions identified and condensed into a pattern.

People with T1DM need to keep their blood glucose within the desired range between 80 and 160-180 mg/dl, which requires daily body awareness training and concentration. For this, they have the ability to observe body markers and to interpret body signs (weakness, sweating, cold feelings, tiredness) in relation to their blood sugar levels so as not to lose consciousness or the ability to act. People with T1DM are encouraged to keep a journal of recorded blood glucose levels, injected insulin units, ingested carbohydrates, exercise, and other events. The following process is run several times a day:

- Blood sugar estimate based on body perception
- Checking one's own perception by measuring sugar values
- Critical evaluation of the last dose of insulin
- Current decision on the necessary insulin dose and, if necessary, dose adjustment.

Thus, in the constant blood sugar examination, there is a constant oscillation (in the sense of Adams) (Adams, 2012) between the observed (readings) and the observer, in this case through the cognitive review, evaluation and readjustment of the insulin dose. This approach is applied to the introspection and identification of personally relevant stressors, comparable with common therapeutic approaches of psychotherapy and health enhancement:

- Formulation of a perception through introspection
- Critical review
- Behavior observation and modification
- New review

2.1.2. Immersion in the emotional field (emotional level):

This is the foundation for the awareness of body states, as well as intuitive and automatic reactions. The earliest experiences take place predominantly on the unconscious level and become patterns of emotions that can become so central to our identity that they are hardly accessible consciously. Emotional experiences are thus part of the implicit memory system (Roth, 2001).

How can one gain access to this unconscious part of emotional memory? Body processes become perceptible via introception, defined as the ability to perceive body sensations and the unconscious memories encoded in them.

2.1.3. Multi-perspective biographical validation dialogizing (social level)

For biographic validation and dialogizing, in 2015, a therapist took a biographic interview. This interview provides an opportunity to present the results of a multi-year introspective work. The detailed interview contains 30 pages. It was transcribed verbatim and discussed by six different experts, both in an interpretation group and in individual discussions. The participants in the panel of experts included diabetologists, psychotherapists, anthroposophic physicians, a psychologist and diabetes counselor, a psychotherapist and an affected person (Table 1 Experts).

Table 1 Experts

Code	Gender	Profession
E_01	Male	Physician, specialist for diabetology, anthroposophic medicine
E_02	Male	Physician, anthroposophic medicine Specialist physician for children's and youth psychiatry
E_03	Female	Diabetes counsellor, psychologist
E_04	Female	Diabetic, Physician, Specialist for psychiatry
E_05	Male	Physician, specialist for diabetology
E_06	Female	Physician, specialist for neurology and psychiatry
E_07	Male	Physician, general practitioner, anthroposophic medicine

The comments in this expert group were used to go into a dialogue with other perspectives. Main interpretive categories were identified and circulated repeatedly in a hermeneutic process to create a social field of resonance by the broader perception of professionals, as well as to get a basic resonance for further development. The presented introspective thoughts could hardly have been communicated elsewhere.

2.1.4. Definition of a central crisis

For this step, it was important for the protagonist to get in contact with the psychic situation from the time of disease development. This quality can't be forced by a certain method. It should be an emotional process, but not a cognitive one. The individual cause of the disease should be named and accepted as the best available solution at this time in this concrete situation. The aim should be a connection with one's inner source. In this case, pranayama breathing exercises have been chosen as means for getting in contact with this dimension.

2.1.5. Appreciation and letting go

Different tools have been developed for the task of appreciating one's own biographical situation and letting go of disappointment about the situation through forgiveness. Stauss defines the following steps for forgiveness: 1. Take on the suffered (mental) wound as a task and allow the wound to exist, 2. Access the legitimate feelings of anger and grief about one's biographical situation, and by this increases one's ego-strength, 3. Change the perspective in developing inner sympathy for the offender, 4. Build up an inner feeling of mercifulness for the offender, 5. Perform a forgiveness ritual in public, 6. Maintain the attitude of forgiveness for a long time period, 7. Reconciliation (Stauss, 2010).

2.1.6. Identifying resources and (developmental) needs

Existing resources and developing needs can be identified and realized. Different methods are available.

2.1.7. Establishing a new behavior

Until this point in time, releasing has been limited to mental states. But other trauma concepts exist which even address biological dimensions. Using "somatic experiences" as a trauma healing process, as developed by Peter A. Levine, the client is helped to move to a state where he or she is dysregulated (i.e. is aroused or frozen, demonstrated by physical symptoms such as pain or numbness) and then iteratively helped to return to a state of regulation (Levine et al., 2009). The goal is to allow the client to resolve the physical and mental difficulties caused by the trauma, and thereby to be able to respond appropriately to everyday situations. The intention of this process is to reinforce the client's inherent capacity to self-regulate. The process is used for both shock trauma and developmental trauma. The program has not, to our knowledge, been tested for people with autoimmune diseases. Only single case studies exist concerning patients who suffered from shock traumata (Payne et al., 2015). However, for this following case report, we are talking only about establishing a new behavior on a mental and psychological level. To what degree this different mental and emotional approach might be able to influence the physical level of endocrine dysregulation has to be investigated by appropriate study designs. The following case reports the results of the developmental process of the protagonist of the article using the methods described under the Method-Section (2) in this article.

2.2 Case report

2.2.1 Medical history

Physical Findings: The case study is conducted on a 50-year-old woman who works as a cultural and health scientist and has been living with T1DM for 40 years without any serious complications. Her HbA1c is routinely measured every three months and she maintains this blood sugar long-term value at between 6.9% and 7.5%, and thus remains within the medically recommended standard. She requires about 16-20 units of levemir as basal insulin and between 20 and 30 units of short-acting insulin (actrapid) per day. She suffered a four-day hypoglycemia-related hospital emergency once within the last 40 years. The ophthalmological findings show varying degrees of non-proliferative retinopathy (levels 0 to 1), which also regress; otherwise

there are no further long-term complications. The blood pressure values are in the normal range, the BMI is slightly increased with 25.6 kg/m².

2.2.2. Social findings:

The protagonist was born as the eldest daughter of three girls in a parish household in a small village on the outskirts of East Berlin (East Germany). A nurse assisted the mother and father during their first weeks. Breastfeeding did not succeed. The father worked at his job and the mother stayed at home to care for the children. The Berlin Wall finished the mother's dream of going abroad. Cognitive and musical elements were emphasized at home; less attention was paid to sports. When the daughter was 9 years old, the family relocated due to the father taking on a managerial position, and the mother a part-time (50%) job. At the age of 10, the protagonist got a sore throat that was treated with penicillin, followed by an allergic reaction. Due to the allergic reaction, the antibiotic treatment was stopped. In the same year, the T1DM diagnosis was made and the child was put on porcine insulin with two injections per day. She had a lively youth with music, movement and youth work. She finished high school graduation with the best grades one could have (German Abitur with grade 1.0). Memories of the initial symptoms of the onset of an eating disorder date from age of 17 years. Her application to university was rejected for political reasons by the German Democratic Republic (GDR) government, only theology was allowed, and this was discontinued due to an increasing somatization disorder after the 4th semester. The protagonist applied for a training position as a physiotherapist but was rejected on the grounds of an assumed over-qualification (having an A level education; Abitur). A completed vocational training as a medical masseuse remained unsatisfactory. In 1989, for the first time, she opted for inpatient psychotherapy, which was discontinued by the therapists because of the societal chaos during the time of German reunification. A search for appropriate therapy continued to be unsuccessful; the diabetological psychologists who worked with people with T1DM practiced behavioral therapy, leaving the emotional situation unprocessed. The lack of resolution of the emotional blockades made it difficult to find a suitable place to study. Admissions for study places could not be implemented because the protagonist could not develop a financing strategy. After temporary activities (language study, work in the socio-pedagogical field) a pragmatic decision was made for the cultural sciences, which resulted in a scientific career in health care and subsequently enabled an almost uninterrupted professional career including doctorate. The professional developments are repeatedly characterized by commitment and success on the one hand, but by a lack of feeling of arrival and by a permanent feeling of futile struggle, on the other.

2.2.3. Current symptoms and complains

After a break in her professional career in 2014, she repeatedly developed major depressive episodes. Increasing tiredness, injection phobias and fatigue hardly improved, even after a 5-week psychotherapy stay. The following diagnoses seem applicable: Moderate depression, according to the ODC scales: a moderately integrated personality (Arbeitskreis OPD, 2006) and at the attachment level of an ambivalently bound personality. The protagonist felt compelled to develop a new form of perception of her disease and to cope with a biographic crisis and continued to work on her own.

3. Results

Here the results of going through the transforming process of the adapted Theory U are presented:

3.1 Pattern Recognition

Is it possible to recognize similar, repetitive forms of behavioral patterns that, like fractals, differ in size and timing but have common components?

Data from the journal records were grouped and analyzed using content analysis.

The following categories of auto-aggressive behaviors could be identified:

3.1.1. Outbursts of anger

3.1.2. Emotional numbing in response to emotionally overwhelming situations

3.1.3. Withdrawal and inappropriate negotiation of own needs

3.1.4. Taking on prohibitions from the environment

Outbursts of anger

The protagonist observed a series of uncontrolled outbursts of rage. The conflicts have the following common aspects:

- the concerns are existentially meaningful to the protagonist
- there were repeated attempts at different solutions initiated by the protagonist
- these solution attempts were unsuccessful
- there was a lack of inner distance and inappropriate affect regulation, which becomes rage
- the protagonist was not able to get mediation or dissolution through the social environment
- the observed conflicts remain unresolved in the long-term, possibly with far-reaching negative consequences for the protagonist. (Table 2 – Examples 1-3)

Table 2 Pattern recognition (Examples 1-3)

Category	Nr. (Year)	Background and Meaning	Triggering moment and action of the protagonist	Reaction of the conflict partner and the social environment	Auto-aggressive reaction
Outbursts of anger cause discontinuation of opponent's communication	1. (2014)	<p><i>Background:</i> Long lasting, voluntary engagement in society in the ecological movement sector</p> <p><i>Meaning</i> Need for social belonging and ecological engagement</p>	<p><i>Triggering moment:</i> Continued active cooperation was not desired:</p> <p><i>Action:</i> Outburst of anger by protagonist</p>	<p><i>Reaction:</i> Head of management breaks off communication and deprives protagonist of membership rights</p> <p><i>Environment:</i> No initiative for clarification taken</p>	Management breaks off relationship and protagonist loses social arrangement and sense of belonging to society

Category	Nr. (Year)	Background and Meaning	Triggering moment and action of the protagonist	Reaction of the conflict partner and the social environment	Auto-aggressive reaction
Outbursts of anger cause discontinuation of opponent's communication	2. (2013)	<p><i>Background:</i> Elaborate preparation of a study</p> <p><i>Meaning:</i> Strong engagement; study design correlates with own research ideals</p>	<p><i>Triggering moment:</i> Senior physician does not support the study and does not react to repeated offers to communicate</p> <p><i>Action:</i> Protagonist reacts angrily</p>	<p><i>Conflict partner:</i> Senior physician refuses continued collaboration</p> <p><i>Environment:</i> Keeps apart the two conflicting parties instead of solving the conflict</p>	Discontinuation of the relationship initiated by opponent and nonrealization of the study
	3. (2009)	<p><i>Background:</i> Relocation with family in order to set up new degree program</p> <p><i>Meaning:</i> Protagonist views the offered post as a life-task; hurriedly helps set up degree program under controversial circumstances</p>	<p><i>Triggering moment:</i> After working alone, and over a long period, on the new degree program, the protagonist tries to point out her own limitations to the head of the department, who repeatedly postpones her appointments</p> <p><i>Action:</i> Protagonist complains vocally and assertively</p>	<p><i>Conflict partner:</i> Head refuses any kind of communication; assignment of assured permanent post to a younger, male applicant</p> <p><i>Environment:</i> Despite the protagonist having helped find posts for a number of people, they behave in a dismissive and neutral manner and offer her no support</p>	Department head breaks off relationship and protagonist loses job

Triggers for this pattern are situations that the protagonist perceives as emotionally stressful and overwhelming. The protagonist perceives these situations as existentially menacing. She has the feeling that an existential threatening situation is taking place in the present moment. In her desperate situation, she starts crying. The dynamics of the outbursts of rage suggests that these could be intrusive flashbacks in the psychological sense. In this case, emotionally difficult situations act as triggers or key stimuli for updating the traumatizing primary situations and in which the protagonist loses control. The protagonist experiences existence-threatening feelings and is not able to recognize that these feelings aren't related to the actual situation.

3.2.2. Emotional numbing due to emotionally overwhelming situations

Another form of repeated reaction is an emotional numbing as a reaction to emotionally overburdening situations. Allegations could not be met constructively or critically; the situation was abandoned, so that the protagonist could not clarify her concerns, in her interest, in relation to important professional or private affairs. (Table 2, Examples 4;5)

Category	Nr. (Year)	Background and Meaning	Triggering moment and action of the protagonist	Reaction of the conflict partner and the social environment	Auto-aggressive reaction
Emotional numbing as a reaction to emotionally overburdening situations	4. (2010)	<i>Background:</i> Drafting of a scientific publication <i>Meaning:</i> High personal engagement (long distance to the working place despite toddler); strong identification with content and method	<i>Triggering moment:</i> Incomprehensible accusation of scientific misdemeanor by co-author <i>Action:</i> Repeated revision of the article	<i>Action:</i> Results were finally published without protagonist <i>Environment:</i> Absolutely no support or mediation	Long lasting blockage regarding publication; establishment of position in this specific scientific field was not realized
	5. (2008)	<i>Background:</i> Long lasting engagement in Asian martial arts <i>Meaning:</i> Ideal view of the world; absolute will to train	<i>Triggering moment:</i> Protagonist asked training partner for consideration regarding an injury, leading to outburst of anger and official, public humiliation by trainer <i>Action:</i> Withdrawal of membership	<i>Action:</i> Protagonist withdraws emotionally and socially <i>Environment:</i> Silent observation	Emotional withdrawal and no reuptake of training

3.2.3. Withdrawal and inappropriate negotiation of own needs

A third auto-aggressive behavior is the withdrawal and non-rigorous negotiation of demands important to the protagonist. This withdrawal of own concerns feeds on the fear of being brought back into an emotionally threatening and therefore existentially unsettling situation (Table 2, Example 6). In part, this restraint in relation to one's own needs may also come from a limited perception and possibility of articulation of those needs. Thus, for example, after German reunification, no financing could be organized for the realization of a study-place suited to the achievements and diverse interests of the protagonist. (Table 2, Example 7).

Category	Nr. (Year)	Background and Meaning	Triggering moment and action of the protagonist	Reaction of the conflict partner and the social environment	Auto-aggressive reaction
Withdrawal and inappropriate negotiation of own needs	6. (1998)	<p><i>Background:</i> Protagonist separates from Algerian partner due to repeated violence. His psychological blackmail attempts prevent several months of concentrated study.</p> <p><i>Importance:</i> Foundation does not extend scholarship. Loss of financial basis</p>	<p><i>Triggering moment:</i> Question of student financing is not discussed with the parents, no financial support</p> <p><i>Action:</i> Protagonist finances studies and parallel marriage alone through work as a masseuse</p>	<p><i>Reaction:</i> None</p> <p><i>Role of the environment:</i> Indifference</p>	Inability to subsequently accept more suitable offers for study places because the question of affordability remained unresolved
	7. (1990)	<p><i>Background:</i> In the GDR no English lessons in the school, therefore self-instruction in VHS courses and with language-case (gift of the grandmother)</p> <p><i>Importance:</i> Strong own engagement</p>	<p><i>Triggering moment:</i> Mother lends the language-case to her Mozambican protégé and does not hold it back even upon repeated requests</p> <p><i>Action:</i> The protagonist was raped by Mozambican when she went to his men's dorm to ask for the language-case</p>	<p><i>Reaction:</i> Mother did not respond to the concern (does not recover language case)</p> <p><i>Role of the environment:</i> None, as there was no request for help</p>	Experiencing the rape; even today, limited knowledge of English leads to blockages

3.2.4. Taking on prohibitions from the environment

Prohibitions were stubbornly followed rather than looking for creative solutions. The protagonist reports numerous prohibitions she encountered in her life. E.g.:

- due to her diabetes (prohibition of participation in physical education, travel ban by the organizer, ban on self-design of diet),
- due to the parents (piano playing following diabetes diagnosis, participation in sportive activities),
- due to the strict political system (GDR) (prohibition of participation in English lessons, friendships were [for political reasons] monitored or suppressed, study bans for all programs except theology, despite passing the aptitude test, the ban on the physiotherapy course due to over-qualification).

The adoption of developmentally restrictive prohibitions may be regarded as an auto-aggressive attitude in these cases. The protagonist was usually intimidated by these prohibitions rather than finding creative solutions to circumvent them.

Interpretation: A common pattern can be seen across all dimensions of the described situations: These are (1) situations of high personal significance where (2) conflicts lead to contact interruptions or paralysis, (3) are not recognized in their existential relevance by the protagonist herself or the social environment (4) and are not resolved and thus lead to a similar bodily solidification which acts as a permanent reminder of the primary trauma situation. In all these situations there is a complete loss of communication – either due to a tantrum or due to lack of initiative. Points 1-3 can also be considered as simple indications of insufficient affect regulation. Moreover, point 4 suggests a sustained pathological regulatory pattern. To the protagonist these conflicts appear unresolvable, leading to the protagonist's fixed regulatory strategies.

3.3 Immersing oneself in the intrinsic field

To what extent is this behavior embedded as subconscious memories in one's own body?

Intensive bodywork during a therapeutic sessions was used to understand the intrinsic and unconscious situations the protagonist may have been caught in from early childhood. During a therapeutic session in 2014, the therapist asked to formulate the main life motto, which can be formulated as a leading principle during childhood, condensed in one sentence. The group participants are required to pay attention to which emotions this sentence triggers and to take a corresponding body posture. This posture should show the clients which emotion schema they might have developed during their childhood. The emotion schema describes a psychic structure, which influences the way we interact with other people. As the main motto of life embedded as an excitation pattern in her body, as shown by the body posture, the protagonist felt the sentence, „Du überforderst mich“. (“You overburden me”) This sentence was associated by the protagonist with a sense of the emotional unreachability of the person in question. The posture was uncomfortably twisted to one side and curved, the face averted, as if it had to protect itself; communication was no longer possible. The attitude was rigid and immobile. This posture led the protagonist to perceive a completely frozen situation characterized by emotional inflexibility and, at the same time, a fear of separation.

Interpretation: The protagonist regards it as physical paralysis, a break in contact that is perceptible as soon as someone signalizes being stressed, overwhelmed or overburdened by her. This emotional learning is, in principle, implicit. The body presents the emotional memory experience. The memory patterns are stored as excitation patterns. A similar situation thus triggers a deeply anchored pattern of excitation. Grawe assumes that „all peculiarities of psychological happenings are based on specific neuronal excitation patterns“ (Grawe, 2004). The interviewee commented on the degree of excitation of the protagonist as a permanent state of tension. Since the emotional memory pattern evolves in early childhood, it can be assumed that this body posture can serve as a hint to possible deeply embedded memory structures from early childhood. It represents the sub-symbolic level in the field of multiple coding (Bucci, 2002) Since earliest experiences predominantly take place on the sub-symbolic level and become patterns of emotion, perception at the body level serves as an indication of early childhood development.

3.3 Multi-perspective validation

The main results from the discussions within the expert groups are presented. The discussion created a frame of resonance for the protagonist, although the perceptions of the participants changed during this interpretational process. Thus an opportunity for self-actualization was offered to the protagonist. Related quotations from the interview with the protagonist, as well as the expert's positions, are given in Table 3.

Table 3: Change of perspective

	Code	Citations from the biographic interview	Comments of experts
I	Subjective Model of disease	<p>“And the current type of treatment is, in my opinion, a freeze of the original impulse (...).The treatment of people with T1DM freezes the person psychologically at the level of his stress reaction and is limited to the insulin substitution.This reduces the individuals concerned to the level of psychological development prevalent at the time of diagnosis of diabetes, as long as a possible psycho-neuro-immunological background of the disease is not understood and thus the learned autoaggressive behavior is recognized and new behaviors are developed. (...) The most comparable or understandable are the eating disorders, for example anorexia, yes? Anorexia is a denial of a teenage girl who deliberately says, “I’m not eating anymore,” who tries to find her way between adaptation and denial.The same is true in my view for diabetes, but on a much more unconscious level.At a level of the nervous system that says I deny the disclosure of information that the system needs to sustain itself.And because it’s so unconsciously unconscious, it’s so hard to access and so incredibly hard to understand.” (LBI_BB_2013/17-26)</p>	<p>“I would only speak of a freeze of the original stimulus pulses by the therapy, if the triggering moment, the distress persists or is not recorded in a parallel therapeutic way (which in many cases actually does not happen)”. (E_01)</p> <p>“The question for me is: is this a diabetes pattern or rather an autoimmune pattern that leads to diabetes in some and in others, for example, to MS.” My impression is that there is nothing specific for diabetes, and the disease adapts to it’s Personality type or something that he / she should learn specifically.”(E_04)</p> <p>“In terms of disease identity, I also get the impression that many people change their identities after such a happening that receives such a diagnosis.The ICD 10 includes persistent personality change under extreme stress.” (...) That would be something you could explore. Perhaps also, what diseases arise in humans that are not securely attached.”(E_03)</p> <p>“I can also understand and find the eating disorder model interesting, and I think sometimes other young women also seem to give mothers a chance to ‘somatize’.” (E_03)</p> <p>“It could be said that the disease is used in the sense of expressing a protest” (E_04)</p>

	Code	Citations from the biographic interview	Comments of experts
2	Pattern recognitions	<p>And I've discovered patterns .And the pattern is that I repeatedly construct situations in which there is an absolutely radical communication break, on both sides. So, not necessarily from me that I consciously pull down the blinds, but possibly from the others, that they completely pull down the blinds, others! When I feel emotionally not perceived, it happens that I completely shut down the blinds, because then I feel existentially threatened. Much more threatened than someone else. (...) I know of myself that I scream, that I get angry that I will get mad when I am emotionally not noticed. Three years ago, it happened to me with a doctor. I kept inviting him to meetings for three-quarters of a year, and he always said he did not find the room, and he did not have time, and brought several arguments not to come, but without his support I could not do my work and I felt completely grounded. I felt not perceived in my endeavor, in my concern to realise a study and became angry where I would say related to the content, I was right, but the intensity of the emotional response was not appropriate. (...) So, I was emotionally more concerned than pragmatic for this event. I could not separate that. (BI_BB_2013/729-753)</p>	<p>“The individual hypothesis would then be again: If this led to the outbreak of the disease, then this will still be something, a motive that exacerbates your condition. Now not as a cause, but as a trigger of complaints. And you can do this, I think, if you think biographically, you can check it. So, because if you solve that for you, it makes a difference, now, currently. “(E_07)</p> <p>“I: Well, let's say you did not find a pragmatic form of communication. P: Yes. I agree I:” ... but you have just chosen a form, so, very indirectly chosen because it was the only thing that was available to you in the situation (laughs), which is then actually your legitimate concerns sabotaged?” (E_06)</p> <p>“I regularly experience Type I diabetics with severe auto-aggressive disorders. The bad diabetic metabolic state is only one aspect, often it is a complex personality problem (lack of trust in people, no partner, professional failure). In other words, the actual clinical picture of self-injury (in my eyes, the actual disease process), which is prior to the physical manifestation of the inflammation of the pancreas, must finally be seen and comprehensively perceived. I want to emphasize that I consider both mental and physical aspects to be equally important.“ (E_05)</p>
3	Immerse into the intrinsic field	<p>The question (of the therapist) was: With what sentences did you grow up? How did you feel about it? What did you do on the physical level? The sentence I formulated in my head was: “My mother feels overwhelmed by me”. The body posture I built following the feelings of this sentence became something so rigid, so motionless, completely in defense, completely in the defense of any communication as a reaction to an emotional overtaxing challenge. (BI_BB_2013/756-758).</p> <p>I realized that the emotional unattainability of my mother, her exertion, was an existential threat to me. So, my interpretation was: My mother is emotionally overburdened, and that (...) has shocked me. I've always thought, well, if my mother is overloaded, then that's a pity, but it can't be so dramatic. But through this lineup and the evaluation with the therapist, it became clear that it was existentially threatening for me, this emotional unattainability. (BI_BB_2013/665-669)</p>	<p>“Because your basic needs were not met. And this is then, of course, something that is also inscribed into your cells, and that can then be triggered in such situations today. (...) So, also subtle situations are really very important to look at, because I think of you at least ... you talk to me, but this basic tension that you had, e.g. before you went into the conversation, where you articulate your needs, I noticed it at the time (laughs), so that was already very much there. (...) the very worry that you will not be perceived with your needs, and that is also a stress.“ (E_06)</p>

	Code	Citations from the biographic interview	Comments of experts
4	Biographic validation	<p>“My godparent was, at the time when I was born, infant nurse in the village where I was born. (...) This nurse told me that on the day of my birth she was called by my father. He said, the child always screamed, and they did not know what to do. She came over, the whole family sat down in the living room, and I was lying in the bedroom in my basket and screaming. And she thought that this child did not have anything to eat, and my parents set off and brought their infant food because my mother could not breastfeed me and never did so. (...) And then (...) my father repeatedly called her and asked for help when I screamed, and the first eight weeks she bathed me because my father was not able to do it and she had to teach him. So, in her perception, my mother was not present, so the suspicion comes up that she somehow had postnatal depression or something. (BI_BB_2013/340-347)</p>	<p>“For me it is really a story already beginning in the mother’s body, with the transmission of the feelings of the mother to the unborn child, followed by the non-restraint and rejection and loneliness with little compensatory possibilities plus no breast-feeding plus bad food.” (E_04)</p>
5		<p>P: And for that we moved, my parents, from a village to the city, and that was partly tragic, P: I was ten years old. So, we’ve moved, I came to the new school in town. I was teased because I was wearing a bread bag, (an extra leather case, for the breakfast) (...) P: An old fishing village, with very closed circles, manageable relationships. The children with whom I was in the kindergarten were also the children in my primary school class, first to third. And then the move to M_Stadt, which was an industrial city, 300,000 inhabitants. I: And reason for the move was? P: My father’s career. He was a village pastor in S-Dorf and then had a higher rank in the church!” (...) I: Did you feel like you could say goodbye? Leaving the village? P: I cannot remember saying goodbye very consciously. (...) P: No. I do not remember a big emotional farewell process, I just remember that there was a farewell party in S-Village, but I was not emotionally involved, and that the new beginning in this city was terribly difficult. And most of all, I remember that my grandmother always said that the cause of the illness was the move. I can very well remember that. (...) (BI_BB_2013/75-127)</p>	<p>Very typical, that in case of threshold crossing, diseases comes to the eruption ... (E_04). In addition, the move is seen as a “Critical Life Event”. It goes along with the loss of control and the loss of bonds to peers. Emotionally, the affected person already seems to be muted, can be more biographical than emotional tracing. I would normally find that one is in grief, anger, disappointment, helplessness, and so on. Even if you talk about it as a grief. I feel more resignation, helplessness and impotence instead of anger, which I would expect.” (E_03)</p>

	Code	Citations from the biographic interview	Comments of experts
6	Defining a central crisis	<p>"I am 39 years old. We are sitting at the table, my mother is sitting in her place, my little sister is sitting in my father's place. My little sister has her youngest daughter in her arms and is feeding her right now. ... Well, my mother refers to my little sister and present her as a model to me: 'look, you will soon be sitting there. Yes? Look at your little sister, how she does that, so nice with the child!' And then I say: 'Oh, mother, I wish it that way, but at the moment I have other worries. At the moment I just wish to survive this pregnancy well. At the moment I am still afraid that something could happen to my child. (...)' That's what I said, so I'm very worried a (...)' Well, I was not able to get on well with this picture, that my mother had in this moment, when I was so full of stress ... and that I'm so scared that my child may be disabled. (...) How my mother reacts: She runs out of the room, howling. Cries and leaves the room. (BI-BB-2013/255-287)</p>	<p>"In addition, the emotional contact seems to be disturbed. The mother cannot empathize well with her daughter until today. She has no empathic feeling, which of course has more often led to the child's boundaries and needs being neglected. (Line 98 ff.). Grandma may see clearer? Also in contact with the pregnant woman it becomes clear that the mother reacts more to stereotypes (sister with child is easy) than to realize the daughter's true concerns with diabetes." (E_03)</p> <p>"What happens, namely a hardly adequate decompensation of the mother in a perfectly understandable emotional situation of the protagonist, seems like an escalation of a conflict dynamics, to find in a metamorphic but very constant form throughout the interview described. (E_02)"</p>

3.3.1. The subjective disease construct (Table 3, line 1)

Disease metaphor: From a subjective point of view, the onset of diabetes is perceived as a collapse of auto-regulation, such as a paralysis of the whole system, a freezing-up that was hitherto not therapeutically perceived, let alone treated. The protagonist speaks here in the form of a metaphor and thus constructs a connection between the physical and the psychological level, which is repeated here after it has already appeared on the verbal and sub-verbal levels.

The diabetologist follows the metaphorical construct of the protagonist once he realizes that the putative disease-causing stress has usually not been perceived or treated. A psychologist interprets the described pattern as not diabetes-specific but perhaps relevant for autoimmune diseases as a whole. In this way, the protagonist feels resonance for her subjective perception from professionals for the first time in her life.

3.3.2. The observation of the basic auto-aggressive behavioral pattern (Table 3, line 2)

The interpretation group discussed that non-resonant communication acts in this case as triggers, triggering an emotionally threatening childhood situation – something that might have occurred repeatedly, and possibly persisted until it brought the allostasis to collapse. The excessive emotional outbursts seem to point to a recurring existential menacing situation in early childhood which cannot be recollected and only hypothesized on the basis of the current attachment style between mother and daughter. Today, these flashbacks seem inappropriate and thus again create a self-damaging dynamic for the protagonist through aggressive behavior. From a therapeutic point of view, the hypothesis is considered consistent if the affected individuals can use this recognition for resolving this pattern – leading to improved quality of life for the protagonist and those in her social context. Observation of auto-aggressive behavior patterns in many people with T1DM was also reported by other diabetologists as a main structure in T1DM and even more dominant than the diabetes-related problems and in urgent need of treatment.

3.3.3. Immersion in the intrinsic field (Table 3, line 3)

In her interaction with the protagonist, the trained therapist could go into resonance with the protagonist and perceive a constant tension and insecurity regarding a successful or unsuccessful response during the interview. For the therapist, this basic body tension seemed to be related to the basic rigidity of childhood, thereby confirming the fundamental developmental traumatization that has been going on for decades.

3.3.4. Biographical validation

Very common family history without any abuse/mishandling or physical violence

It was known to the protagonist that her father had to flee from Poland to Germany at the age of 7 years with two younger children. The mother can't remember any difficult problems during the Second World War. But since even the grandmother was not able to get into contact with the children, she might have been traumatized during the war without remembering this.

Missing emotional support spoils the image of the holy priest - family

For the protagonist, who was used to perceiving the parental home as an open and inviting place, it was difficult to recognize that due to different reasons, such as inexperience, absence and possibly still existing war-related traumas, there was insufficient emotional support for a proper development of her own affect regulation. When comparing the different stories over the first few weeks of her life, the psychotherapist recommends trusting the felt perception. The protagonist was thankful for this advice, because she was not used to trusting her feelings, but rather to critically evaluating the facts (Table 3, line 4).

Limited emotional affect regulation capacity

In the presentation of life events the psychologist notices that they - despite the stressful ones - are unlikely to lead to the expected emotional affects, like anger, disappointment or grief. Again, from the point of view of the therapist, this indicates an inadequate development of the ability to regulate affects (Table 3, line 5). In particular, the professional therapists perceive the time of onset of the disease as a time of already reduced emotional affect regulation capacity.

3.4 Defining a central crisis and finding the internal sources

A situation that takes place during adulthood becomes a key situation for recognizing the basic relationship between mother, father and daughter. It takes place at a time when the daughter is old enough to look at the event with inner distance, and is thus no longer existentially affected by the parents' reaction.

When the daughter finds herself pregnant and comments about the challenges of pregnancy with diabetes mellitus and about her worries and fears of delivering a healthy child, the mother leaves the room crying. The father comments on the event with the words: „Musste das sein?“ (“Did it have to be?”, meaning, “could you not have avoided this?”). The protagonist perceived the avoidance reaction of the mother quite often as a pattern of emotional overburden. (Table 3, line 6)

Interpretation:

Missing emotional support in adulthood as a hint to relationship building in early childhood

The mother is not able to provide emotional support to the daughter, even though she could have very well used this support and would have been very happy about it. The father supported the mother and told the daughter not to overstrain her mother (Table 3, line 6). In this event the protagonist recognizes in this event

a very familiar reaction pattern of the mother – emotional overload. Here the mother explicitly withdraws from the relationship by leaving the room. The emotional needs of the daughter can be neither perceived nor served. Added to this is the role of the father, who supports the mother's position and emotionally 'punishes' the daughter for disturbing the mother's well-being and making her worry.

The adult woman as observer of the mother's inability to offer common emotional support

The adult protagonist can distance herself internally. At the same time, she perceives the familiarity of the feeling of loneliness and sadness. While the adult protagonist can take care of her emotion regulation, the pattern of emotional neglect due to the mother's regulatory incompetence becomes clear. During childhood the experience might have been, from these parental reactions, to negatively evaluate her own needs; not to consider them significant and to negate them.

The permanent neglect of one's own emotional needs fostered through a lack of social support

The father would still have had the opportunity to act as a social corrective by offering the daughter due resonance, but was also unable to do so. From trauma research with children from sexual abuse situations, it is known that due to the lack of social support the children assume that their feelings of legitimate injustice are not confirmed, and therefore offer too little opposition against abuse by the relatives and thus develop, for example, guilt. Thus, the non-perception of the child's needs, as a basic pattern of the relationship between parents and children, leads to the child's suppression and repression of their own emotional perception that "Something is wrong here!". Moreover, since the child is dependent on its relatives for affective regulation during the first years of life, it may be that, due to a lack of presence of the mother/father, or the repeated emotional feeling of overburdening on the part of the mother, the child could have been in a permanent state of stress, which might have led to an overload of allostasis and thus could have had a significant share in the development of an autoimmune disease.

Connection to the inner source

The task of retrospectively making contact with her needs as a child allowed the protagonist to identify with these needs and to honor them as the needs of the child. The child might have to evaluate the emotional situations as threatening. Giving herself the permission to accept the development of this disease as a solution-oriented approach is the true turning point for the protagonist. At this point, the victim becomes the actress who assigns agency to the alleged childlike consciousness and interprets a meaning for this illness, which in her view appears to be consistent: The disease is interpreted by the protagonist as an adaptation to the possibilities of the relationship environment. The mother is overwhelmed by her daughter's emotional and spiritual needs. The disease urges the mother, on a material level (weighing the bread units, boil the urine sugar levels, cleaning the cannulas, syringes) to establish a very intense contact. Even if the child has to keep her actual emotional and spiritual needs back, she can offer the mother a level of relationship that is feasible for her. The act of acknowledging the child's need during the time of illness manifestation allows the protagonist to interpret her diseases as a solution to the dilemma between relationship and emotional demands.

3.5 Appreciation and release

Appreciating one's own emotional distress and acknowledging the biographical situation

The protagonist identified emotional overburdening of the mother, and emotional undersupply to the child as relevant stressors. The intrusion of existentially threatening flash backs have been interpreted as signs of powerful life threatening stressing factors, destroying the allostase of the system and co-causing a chronic

disease. Further aspects like lack of breast feeding, missing social resources, and genetic causes must have enabled the development of such a severe disease. Even though these causes cannot be changed 40 years later, the stress coping strategy can be transformed. By accepting this connection, the child's emotional distress is taken seriously and accepted as the only solution at the time. For the first time, the feeling of recognition of the child's stress load caused by the emotional undersupply creates the possibility of a readjustment of the entire personality. From now on there is the possibility of improved stress management. An external challenge can be considered as inwardly manageable because subjective perception can be considered as a coherent reference. Thus, the external challenge no longer needs to be interpreted as an existential threat.

Biographical recognition

The central crisis was continued as a learned coping strategy: For one, the protagonist had not learned to adequately apprehend and articulate her own needs, so she was repeatedly over-challenged in her life and unable to adequately formulate and negotiate her needs. On the other hand, this led to existential attacks of despair in relatively harmless situations. This realization along with the realization that the protagonist had implicitly transferred this attitude to numerous situations in her life and thus deprived herself of various development opportunities, were very painful and led to a deep mourning.

Latent aggressive/reproachful attitude towards the environment can be taken back

The discrepancy between the protagonists expressive and creative aspirations and capabilities and their limited implementation due to numerous auto-aggressive structures had repeatedly led to a latent, aggressive mood perceived by others as reproachful and negative, thus leading to a self-destructive feedback loop. At the moment of recognition of one's own neglected needs during childhood, the latent reproach to the environment can be withdrawn. The environment is no longer confronted with the tacit expectation of finally recognizing and realizing the patient's primary distress. This eliminates a significant, self-damaging feedback loop. New relationships open up.

Dismissed by forgiveness

The recognition of the former child's needs is accompanied by the opportunity to forgive the parents. Using the 7 steps approach of Stauss, was helpful in realizing this process. (Stauss, 2010). To forgive the parents and the health care system for not being able to recognize the needs of the little child, letters of forgiveness from the perspective of the offender were written.

A connection with one's spiritual purpose made forgiveness possible. At the moment when the child's concerns were taken seriously and her emotional needs are seen, the protagonist can forgive the parent, because the need of the child is justified. Only at the moment when the child is accepted in its emotional desperation because she is allowed to experience the emotional deficiency as so existentially threatening that the whole immune system broke down, can the trauma as a repetitive, unconscious pattern be transformed.

3.6 Identifying resources and needs

Identification of cognitive, emotional, vital, social and spiritual resources

The parental home offered numerous opportunities for cognitive, artistic and social development. It was considered very hospitable and made room for people from many cultures. The parents were networkers of various religious currents, thus creating a strong social field. The diverse resources can now be identified and

reactivated.

Identifying (developmental) needs

The deficits, at the level of embedding in the physical body, are treated with rhythmic massage, an anthroposophic medical method that helps release the tensions emanating from the body (Bertram et al., 2005; Ostermann et al., 2008).

Because of the lack of emotional learning opportunities in childhood, there was an enormous need for ripening in terms of emotional skills. The basis for this was a training in Berking's emotional competences (Diedrich et al., 2016). Self-compassion as a strategy of emotion regulation helped to get in touch with the needs of the 'inner child' and to trust the needs of this aspect of personality.

The overcoming of the patterns of behavior (outbreaks of rage) written deep into the body was accomplished with the aid of Maja Storch's resource-oriented self-management tool and the mediation therein for the initiation of new patterns of behavior (Storch, 2004; Storch et al., 2007).

3.7 Set up new behaviors and closed loop

The process might be repeated again if necessary. The process was useful on the level of emotional and spiritual needs for perception and realization. A vision arose to further investigate how far it might be possible to combine psychiatric and physical treatment to perhaps solve the emotional situation before, or at the beginning of, such an autoimmune disease.

4. Discussion and conclusion:

From the point of view of the protagonist, the current treatment of diabetes mellitus in general shows little understanding of the complex implicit crisis of the child/person concerned. The emotional distress of the child in this specific case is answered merely with physical life support. At this level, the relationship with the mother is constituted. She dedicates herself with much effort to working out urine sugar levels and weighing bread. The emotional needs of the child are ignored. In the aftermath, the protagonist is psychologically frozen and hardened. Outwardly, she achieves best grades in her high school diploma (Abitur 1.0) and is an obedient child to her parents. The diabetologists also focus exclusively on the physiological parameter – and the emotional needs of the child remain unconsidered. Diabetology has been developed as a medical sub-discipline that is closely linked to the development of a medical understanding that excludes the soul as an existing dimension and defines psychological aspects as epiphenomena (Berger, 2003). The concept of Scharmer (Scharmer, 2009) not only offered the opportunity to analyze the actual situation through the deep turning point, but also to transform it. The protagonist was able to reconnect with herself as a child and acknowledge her distress. At the level of the metaphor, the child can be seen as having provided the makeshift solution of choosing illness as the best possible way to deal with her emotional situation and, in this way, receive intensive attachment and care. In this particular case, the protagonist hypothesizes that a stress pattern identified by introspection can be regarded as one (of several) disease factors and thus (co-) causally leading to the immunological destruction of the beta cells. Whether this hypothesis can be verified or not, is less relevant in this context because it is a subjective interpretation (even when others may come to other conclusions) helpful for coping. As a method, introspection was chosen as a tool of observation and critical reflection of one's own behavior. By discussing the relevance of pattern identified with subject matter experts, it was possible to create a resonance space that enabled individual self-actualization. The recognition of a lack of emotional resonance as a triggering cause of illness enabled the person concerned to relieve auto-aggressive behavioral patterns.

How can the hypothesis presented here be examined scientifically? The central topic deals with a question of verifiability in the context of the mind-body problem. Research is always influenced by forms of pre-understanding within the context of certain schools of thought (Fleck, 1980), or paradigms (Kuhn, 1976),

where only certain approaches are allowed and others appear as if imperceptible and thus unthinkable or just unscientific. While it is usual that materialistic and idealistic positions are contrasted, the current dualistic position allows for the existence of emotional or spiritual processes and material processes as complementary to each other (Walach, 2005). In doing so, these different realms of reality are also perceived and investigated with their own independent methods. In the constructivist sense, there can be different realities and forms of 'truth', since their respective perceptions are influenced by respective context factors. However, if we wanted to examine these perceptions for their relevance to people with T1DM, then this would require a scientifically-theoretical position that considers the emotional and spiritual factors to be as relevant, and as interesting, as the physical, in terms of how they can influence the resolution of triggering stress factors in order to improve the quality of life of people with T1DM. One question that should be addressed is whether the protagonist can have her introspections verified by other methods, and another is whether other people with T1DM can also reduce the progression of their illness, and thus improve their quality of life, by identifying and resolving their original stress situations.

Different approaches are conceivable

A pragmatic approach examines interventions with regard to their respective emergent effects on the respective levels with respectively specific instruments. In this way it can be elaborated as to how an intervention that helps people train their ability for subjective perception performs better than an intervention that works only on the physical, or other, level. For example, Michalsen and Büssing compared the effects of eurythmy therapy, yoga and physical exercises in people with chronic back pain (Büssing et al., 2017). Here, at the physiological pain level, all three interventions were helpful, while at the level of psychological quality of life yoga and eurythmy were effective, and only eurythmy was effective at the (higher) level of self-efficacy. Eurythmy is an anthroposophic medicinal language and body therapy that focuses on the development of a participant's ability for the self-perception of one's own inner-space (Berger et al., 2015). For a pragmatic scientific understanding, this is a very productive approach, but does not explicitly question the translation process from one level to the other. Various attempts have been made, especially the semiotic approaches of Uxkuell and Wesiak. Alma Bucci (Bucci, 1997) describes mediation between the levels she had designated (symbolic verbal, symbolic nonverbal and pre-symbiotic level) as a referential process in which images represent the role of the translation from the pre-symbiotic body level to the verbal level. Through images, she considers it possible to translate the body-related level into the verbal level. Various therapy methods also work at this level. Psychoneuroimmunology also describes this interface. Schubert has developed this for the Integrative Case Study, where physiological parameters are measured and the psychotherapeutic protocols are recorded. (Schubert and Fuchs, 2010; Schubert et al., 2012). The possibility of resolving behavioral patterns by recognizing the underlying causes behind a symptomatology could be shown in other contexts, especially for people with epilepsy (Michaelis et al., 2017), but also in the case study of Schubert et al. in a patient with lupus erythematodes (Schubert and Fuchs, 2010). A disease-specific generalization of patterns does not seem permissible for the time being, even though Schubert hypothesizes the theme of separation for lupus patients. Based on our analysis of biographical interviews with people with epilepsy, it becomes clear that very differentiated, individual pattern recognition processes are necessary, even in people with externally identical diagnoses (Michaelis et al., 2017).

On the basis of his individual case studies using the example of lupus erythematosus, Christian Schubert hypothesizes the possibility of calling autoimmune diseases auto-aggression diseases. The auto-aggressive behavior pattern could also be identified in this particular case. If this hypothesis could be proven, psychotherapy could be used as an additional standard therapeutic supporting option in patients with T1DM and other AID. We have found other indications for this hypothesis: Attentive observation of one's own behavior served as the key to identifying self-aggressive behavioral patterns.

For a qualitative single case study in a young anorectic patient with T1DM (Bräutigam and Danzer, 2005), the operationalized psychodynamic diagnosis (OPD) (Arbeitskreis OPD, 2006) was chosen as the basis for the case presentation. The OPD consists of four psychodynamic and one descriptive axes: The

first four axes are derived from a psychodynamic understanding derived from psychoanalysis. Very similar themes appear. Here, too, the topic of rejection and excessive demands is described as an essential relational experience of the young woman. With her, too, there is a function of symptomatology that punishes both her and others. Excessive care needs to develop on the basis of chronic, emotional undersupply. But even if there are certain similarities in the patterns of perception and behavior, it is assumed that this is not a basic pattern for people with T1DM but an individual pattern.

Also, a case series with several cases could be carried out, based on the work of Schubert with lupus erythymadodes (Schubert and Fuchs, 2010).

In this case, is the T1DM partly a consequence of developmental trauma?

A psychological trauma can be understood as a kind of soul injury or as a vital discrepancy between threatening situational factors and individual coping possibilities, which is accompanied by feelings of helplessness and unprotected abandonment, thus causing a permanent shock to self and world understanding (Karatzias et al., 2017). Post-traumatic stress disorder is understood as a psychosomatic disorder in which, under the influence of massive stress, memories are not stored as usual via the hippocampus in the cortex, such that their natural original sensory, affective and cognitive elements are retained (Karatzias et al., 2017). The basic symptoms of post-traumatic stress disorder occur as (Kunzke and Güls, 2003):

- > Intrusions (the repeated passing through of the existence-threatening emotional uncertainty) with sometimes retraumatizing effects
- > Avoidance and anesthesia (conflicts are shunned for fear of retraumatization, conflicts are not resolved, needs not demanded)
- > Hyperarousal
The excitation threshold lowers after trauma, i.e. even smaller loads lead to greater arousal

These criteria can be used to speak of a post-traumatic stress disorder. Here, the T1DM can be represented as a physical trauma sequence. Thus, the diabetes disease represents, from the point of view of the protagonist, a chronification of the trauma. What burdened her so much more besides the daily stress caused by injecting and measuring blood sugar was the unrecognized emotional causes of her diabetes which led to a retraumatizing relationship between her and her environment.

The behavioral situations as self-similar with body posture in the context of therapy (anger or physical paralysis with contact abortion) as well as with the subjective disease theory seen by protagonist (feeling of complete inner rigidity at the time of disease outbreak) was identified as a stress pattern, less specific with regard to T1DM and more likely to describe general stress situations. But what is striking about this stress pattern is the lack of healing and resolution of the respective stress situation.

In last years, a developmental form of trauma in early childhood has been discussed: Maltreatment, family violence, or disruption in primary caregiver attachment may place children at risk for multiple psychiatric and medical diagnoses that often are refractory to well-established evidence-based mental health treatments. Autoimmune diseases may belong to this category (Ford et al., 2013).

Importance of the ego being

Since the immune system has an essential function in the development of individuality (Zänker, 1996), it may be that the lack of solutions for autoimmune diseases is also causally related to the present medical paradigm of classifying disease entities according to nosologies (Berger, 2013; B, 2015);(Foucault, 1993) and not yet sufficiently conceiving and investigating individual biographical progressions. The growing

number of autoimmune diseases might be the challenge of our time to better understand the development of individuality.

In anthroposophic theory, as in many other philosophies (Danzer, 2011), a multi-membered, emergent image of man is conceptualized: a physical realm, a living realm (plant life, life forces), an animated realm (animals) and a predominantly human realm, called ego-being or spirit, i.e. the realm of the independent selves. In terms of the theory of science, we do not attribute sufficient independent effectiveness to such a form of consciousness in medicine. A bio-psycho-social perspective is now established in psychosomatic medicine. Peter Heusser and others point out that we also have to integrate the spiritual, ego-level as a fourth, specifically human, dimension into medicine (Heusser, 2011; Heusser et al., 2017). Various therapy procedures and medical systems acknowledge an independent spiritual level. For Viktor Frankl, apart from the physical and psychological level, it is the noetic, spiritual, meaning-level or ego-level, that, for example, has enabled people to survive concentration camps (Frankl, 1982). If, therefore, this ego-level can have an effect, then these effects should also be investigated and taken into account, especially in the field of autoimmune diseases, and included as a possibly relevant factor in diagnosis and therapy.

This hypothesis arose at the moment in which the protagonist gives up her detached role of observer and the boundary between observer and observed object is blurred. She identifies with the suffering child, who finds no resonance to her emotional and spiritual needs. The moment she associates herself with these childhood needs and gives these needs credence, they finally find their long-awaited recognition.

This is what Adams (Adams, 2012) rejects as a scientific method for exploring introspection – the blurring of the observer and the observed. But the protagonist feels that what happens here is not mere science, but the recognition of the I-instance of the little child – and thus a piece of healing from a decades-long trauma-like dissociation – a partial separation of the ego, which from then on is only experienced critically. The distancing instance has continued to live on – bravely controlling sugar levels, as if a part of her ego had stepped out of her. The protagonist is able to regain her self-confidence and inner reference by acknowledging her inner sense of a connection between the psychological and the somatic levels, regardless of all medical, psychotherapeutic and scientific claims. Taking this hypothesis seriously, a new interpretation of the history of this specific case becomes possible. The onset of the disease takes place in the so-called Rubicon age. These years around the age of nine are considered by Rudolf Steiner, in accordance with writings concerning developmental psychology from the beginning of the 20th century, as a special crisis situation in which the child has to reconcile with its environment, which can, among other things, lead to demarcation phenomena (Martin, 2012; Berger et al., 2016; Föllner-Mancini and Berger, 2016).

The ‘crossing of the Rubicon’ is used as a symbol for whether the child succeeds, on the emotional level, in developing their own self in contrast to their environment. If a chronic disease develops at just this age, the onset of the disease may be related to one’s own ego concept, which prefers to maintain attachment and seeks a solution appropriate to the situation, leaving the mother in constant control and relating through blood glucose control, etc.

Although this solution can maintain the relationship, it is really just a stopgap for the protagonist. The individual need is not resolved. In recognition of her subjective despair; she seeks help externally, in vain, from therapists and doctors. The moment she gives up looking for external support and instead gives her the needed recognition, she loses her depressive state. This meaning-construction seems to have a therapeutic effect. However, this also means that the affected subject can only identify individually significant stress factors.

Thus, if one supports people with autoimmune diseases to identify their individual stress factors and take them seriously, one gives them a way to break the auto-aggressive vicious cycle, and to do this on their own. It is important that the protagonist is able to give meaning to her subjective perceptions. The only decisive factor is the possibility of creating is the identification of individually significant stress factors makes sense if they include the possibility of developing options for action. Therefore, it’s not about the identification of „culprits“, but the creation of options for actions and solutions for those affected.

Conclusion

The emergence of mental health problems is to date considered principally as a co-morbidity, and not a causal factor, of autoimmune diseases. Consequently, diagnosis of an autoimmune disease does not lead to simultaneous investigation as to whether stress-related factors may have played a role in disease causation and, more importantly, whether such factors need treatment in parallel to the blood sugar treatment.

In the presented case, the protagonist hypothesized the emergence of T1DM as linked to attachment-related chronic psychological stress situations. This hypothesis is developed from the first-person perspective through detailed observations and supervised permanent distancing that has taken place over years. The confrontation of one's own perception with other perspectives was the basis for the emergence of a resonant space necessary for self-actualization. The procedure finds a justification in that, as a result, the affected person and her social environment experience relief and a much better quality of relationship. The protagonist describes having been able to give herself the necessary recognition for her unmet needs from childhood so that the permanent attitude of reproach towards her environment could be lifted, which hitherto had continued as a vicious circle of self-damaging experiences. To what extent this can now contribute not only to a short-term, but also to long-term transformation of the vicious cycle into increasing mental well-being, will have to be seen.

The following conclusions can be drawn from this case:

1. The mechanisms of stress production through emotional undersupply appear to be much more sensitive than is generally believed. The connection between the perceived and recognized stress patterns can be further investigated by case studies: Parallel to a psychotherapeutic trauma therapy, stress-related measurement will be carried out in order to further follow the patterns perceived here and to help with the dissolution, as well as to make the connection perceptible between diabetes-specific stress activities and perceived stress patterns.
2. The procedure presented here will be reviewed on the basis of further case studies. Biographical interviews will be prepared in order to work out relevant patterns with those affected, which will then be able to use Scharmer's Theory U to recognize the central moments of crisis and identify available resources and any necessary extenuating requirements. It is basically the individually significant stress pattern to which attention must be paid; that is why embedding is selected in the biographical context.
3. At the initial diagnosis of a stress-related autoimmune disease, a potential stress burden should also be promptly assessed in order to allow the possibility of concomitant systemic psychotherapy for potentially relieving the affected child and parents.

Acknowledgments

We thank Johannes Simstich for daily support, Katja Boehm for translation services and Dr. Martina Möller for proof reading. The experts we thank for participation in the interpretation process and resonance giving.

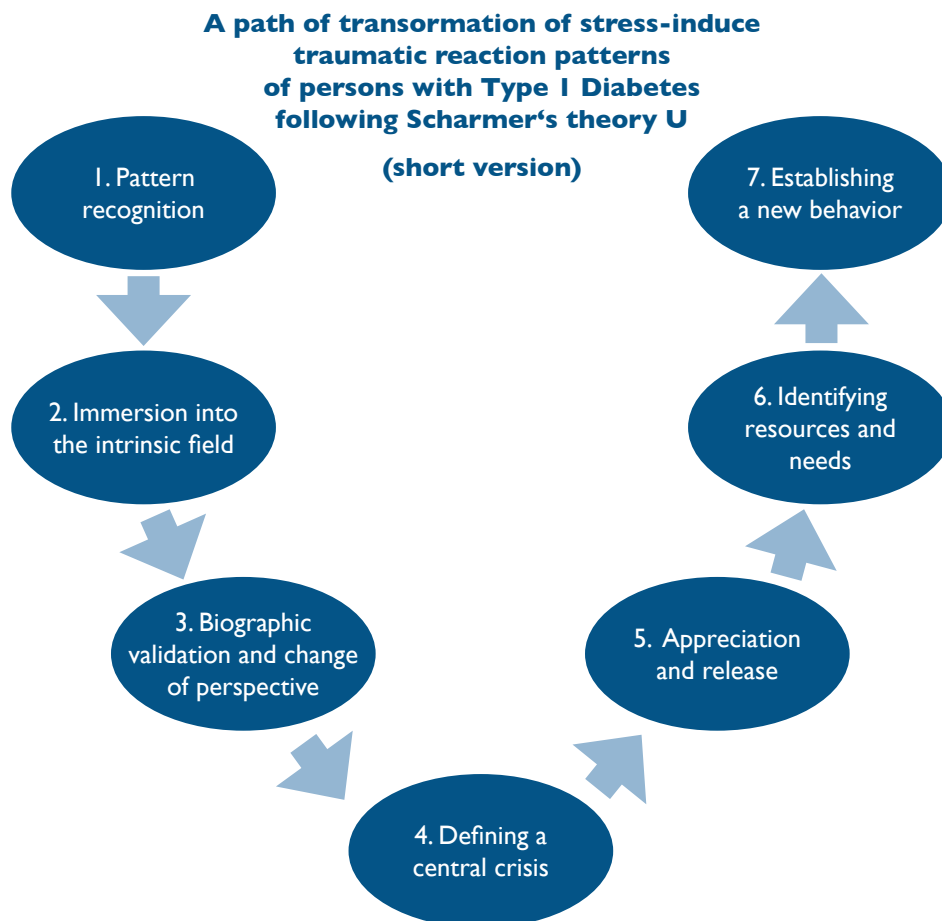
Author Contributions Statement

BB served as the subject, realized the study, provided and managed multi-professional acquisition and interpretation of data, and composed the main article. RM played an important role in data acquisition and interpretation, and contributed to the manuscript draft. PM took part as an expert in data acquisition, and made essential contribution to the manuscript. DM supervised the whole manuscript, supported the research, translated the draft into English and made essential contributions to the manuscript.

Conflict of Interest Statement

The authors declare to have no conflict of interest.

Appendix 1



References

- Adams, WA. (2012). „Scientific Introspection: A Method for Investigating the Mind“, in: *e.book*. (<http://williamaadams.blogspot.com>). Last access: 2018.02.25
- Arbeitskreis OPD (ed.). (2006). *Operationalisierte Psychodynamische Diagnostik OPD-2: Das Manual für Diagnostik und Therapieplanung*. Bern: Hogrefe, vorm. Verlag Hans Huber.
- Berger, B. (2015). „Möglichkeiten und Gefährdungen der Individualitätsentwicklung im Kontext medizinischer Betreuung am Beispiel des insulinpflichtigen Diabetes mellitus, Typ 1,“ in *Die menschliche Individualität - verloren und neu gesucht* ed. P.H. Johannes Weinzirl. (Würzburg: Königshausen und Neumann), 139-158.
- Berger, B. (2003). *Krankheit als Konstruktion - Diabetes mellitus*, Essen: Karl und Veronica Carstens-Verlag
- Berger, B., Bertram, M., Kanitz, J., Pretzer, K., and Seifert, G. (2015). „Like walking into an empty room“: effects of eurythmy therapy on stress perception in comparison with a sports intervention from the subjects' perspective-a qualitative study. *Evid Based Complement Alternat Med* 2015, 856107. doi: 10.1155/2015/856107.
- Berger, B., Föller-Mancini, A., Martin, D., and Heusser, P. (2016). „Das Rubikonkonzept in der Waldorfpädagogik und seine empirische Überprüfung“, in: *Forschungstag der Universität Witten/Herdecke*.
- Bräutigam, B., and Danzer, G. (2005). „*Meanwhile I'm a Convinced, Psychosomat*“—Case-study of a young female adult with diabetes mellitus type 1 and severe anorexia.
- Bucci, W. (1997). *Psychoanalysis and Cognitive Science: A multiple code theory*. New York: Guilford Press
- Bucci, W. (2002). The referential process, consciousness, and the sense of self. *Psychoanalytical Inquiry* 22(5), 776-793.
- Burkart, T., Kleining, G., and Witt, H. (2010). *Dialogische Introspektion- ein gruppengestütztes Verfahren zur Erforschung des Erlebens*, Springer Fachmedien Wiesbaden Verlag für Sozialwissenschaften
- Büssing, A., Jung, S., Lötzke, D., Recchia, D., Robens, S., Ostermann, T., et al. (2017). „Randomized clinical trial to treat patients with chronic back pain: a comparison of the efficacy of Yoga, Eurythmy therapy and standard physiotherapy.“, in: *World Conference of Integrative Medicine and Health* (WCIMH), ed. B.C.a.A. Medicine).
- Danzer, G. (2011). *Wer sind wir? Auf der Suche nach der Formel des Menschen*. Berlin: Springer
- Ehlert, U., and Kanel, R. (2011). *Psychoendokrinologie und Psychoneuroimmunologie*. Berlin, Heidelberg, New York: Springer
- Feest, U. (2014). Phenomenal Experiences, First-Person Methods, and the Artificiality of Experimental Data.
- Föller-Mancini, A., and Berger, B. (2016). „Der Rubikon als Entwicklungsphänomen in der mittleren Kindheit“ in *Handbuch Waldorfpädagogik und Erziehungswissenschaft*. ed. J. Schieren. Weinheim: Benz, S.270-300.
- Ford, J.D., Grasso, D., Greene, C., Levine, J., Spinazzola, J., and van der Kolk, B. (2013). Clinical significance of a proposed developmental trauma disorder diagnosis: results of an international survey of clinicians. *J Clin Psychiatry* 74(8), 841-849. doi: 10.4088/JCP.12m08030.
- Foucault, M. (1993). *Die Geburt der Klinik. Eine Archäologie des ärztlichen Blicks*. Frankfurt a. M.: Fischer Wissenschaft
- Frandes, M., Timar, B., Timar, R., and Lungeanu, D. (2017). Chaotic time series prediction for glucose dynamics in type 1 diabetes mellitus using regime-switching models. *Sci Rep* 7(1), 6232. doi: 10.1038/s41598-017-06478-4.
- Frankl, V.E. (1982). *...trotzdem Ja zum Leben sagen. Ein Psychologe erlebt das Konzentrationslager*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Franzel, B., Schwiegershausen, M., Heusser, P., and Berger, B. (2013). Individualised medicine from the perspectives of patients using complementary therapies: a meta-ethnography approach. *BMC Complement Altern Med* 13, 124. doi: 10.1186/1472-6882-13-124.
- Grawe, K. (2004). *Neuropsychotherapie*. Hogrefe Verlag GmbH + Co.
- Heusser, P. (2011). *Anthroposophische Medizin und Wissenschaft: Beiträge zu einer ganzheitlichen medizinischen Anthropologie*. Stuttgart: Schattauer.

- Heusser, P., Weinzirl, J., Ebersbach, R., Berger, B., Weger, U., Buessing, A., et al. (2017). A humanistic understanding of persons as a prerequisite for person-centeredness. *Complementary Medicine Research* 24, 3-9.
- Jüttemann, G., and Thomae, H. (1999). *Biographische Methoden in den Humanwissenschaften*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Kafka, F. (1997). *Die Erzählungen, Originalfassung*. Frankfurt/Main: Fischer Taschenbuch.
- Karatzias, T., Cloitre, M., Maercker, A., Kazlauskas, E., Shevlin, M., Hyland, P., et al. (2017). PTSD and Complex PTSD: ICD-11 updates on concept and measurement in the UK, USA, Germany and Lithuania. *Eur J Psychotraumatol* 8(sup7), 1418103. doi: 10.1080/20008198.2017.1418103.
- Karrouri, R. (2014). Post traumatic type 1 diabetes mellitus (insulin-dependent): a case report. *Pan Afr Med J* 19, 328. doi: 10.11604/pamj.2014.19.328.5632.
- Kiene, H. (2000). *Komplementäre Methodenlehre der klinischen Forschung - Cognition-based Medicine*. Berlin, Heidelberg, New York, Barcelona, Hongkong, London, Mailand, Paris, Singapur, Tokio: Springer
- Kunzke, D., and Güls, F. (2003). Diagnostik einfacher und komplexer posttraumatischer Störungen im Erwachsenenalter. *Psychotherapeut* 48, 50-70. doi: 10.1007/s00278-002-0279-9.
- Lapping-Carr, L.R., and Heavey, C.L. (2017). Pristine Inner Experience and Descriptive Experience Sampling: Implications for Psychology. *Front Psychol* 8, 2170. doi: 10.3389/fpsyg.2017.02170.
- Lazarus, R.S. (1991). *Emotion and adaptation*. London: Oxford University Press.
- Lenz, M., Buhse, S., Kasper, J., Kupfer, R., Richter, T., and Muhlhauser, I. (2012). Decision aids for patients. *Dtsch Arztebl Int* 109(22-23), 401-408. doi: 10.3238/arztebl.2012.0401.
- Lenzen, S.A., Daniels, R., van Bokhoven, M.A., van der Weijden, T., and Beurskens, A. (2015). Setting goals in chronic care: Shared decision making as self-management support by the family physician. *Eur J Gen Pract* 21(2), 138-144. doi: 10.3109/13814788.2014.973844.
- Levine, B., Svoboda, E., Turner, G.R., Mandic, M., and Mackey, A. (2009). Behavioral and functional neuroanatomical correlates of anterograde autobiographical memory in isolated retrograde amnesic patient M.L. *Neuropsychologia* 47(11), 2188-2196. doi: 10.1016/j.neuropsychologia.2008.12.026.
- Manna, R., Salvatore, M., Di Leo, M.A., Scuderi, F., Greco, A.V., Ghirlanda, G., et al. (1991). Relationship between urinary neopterin excretion and islet cell antibodies in type 1 (insulin-dependent) diabetes. *Diabetes Res* 17(1), 33-36.
- Martin, D. (2012). Der Rubikon- Eine Annäherung. *Der Merkurstab* 65(4), 304-309
- Mason, J.W. (1975). A historical view of the stress field. *J Human Stress* 1(1), 6-12 contd. doi: 10.1080/0097840x.1975.9940399.
- Matthiessen, P.F. (2003). „Der diagnostisch-therapeutische Prozess als Problem der Einzelfallforschung „, in *Einzelfallforschung in der Medizin, Bedeutung, Möglichkeiten, Grenzen - Medizintheoretisches Symposium*, eds. T. Ostermann & P.F. Matthiessen. Frankfurt am Main: Verlag für Akademische Schriften (VAS), S.196.
- Mayring, P. (2000). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- McEwen, B.S. (2003). Interacting mediators of allostasis and allostatic load: towards an understanding of resilience in aging. *Metabolism* 52(10 Suppl 2), 10-16.
- McEwen, B.S., and Getz, L. (2013). Lifetime experiences, the brain and personalized medicine: an integrative perspective. *Metabolism* 62 Suppl 1, 20-26. doi: 10.1016/j.metabol.2012.08.020.
- Michaelis, R., Niedermann, C., and Berger, B. (2017). How can we enhance the sense of self-efficacy in epilepsy? Individual answers from two qualitative case reports. *Forschende Komplementärmedizin* 3, 215-224. doi: 10.1159/000468986.
- Niggeman, B., and Zänker, K. (2015). „Immunologische Grundlagen der Psychoneuroimmunologie,“ in *Psychoneuroimmunologie und Psychotherapie* ed. C. Schubert. (Stuttgart Schattauer), 50-66.
- Nygren, M., Carstensen, J., Koch, F., Ludvigsson, J., and Frostell, A. (2015). Experience of a serious life event increases the risk for childhood type 1 diabetes: the ABIS population-based prospective cohort study. *Diabetologia* 58(6), 1188-1197. doi: 10.1007/s00125-015-3555-2.

- Nygren, M., Ludvigsson, J., Carstensen, J., and Sepa Frostell, A. (2013). Family psychological stress early in life and development of type 1 diabetes: the ABIS prospective study. *Diabetes Res Clin Pract* 100(2), 257-264. doi: 10.1016/j.diabres.2013.03.016.
- O'Connor, A.M., Stacey, D., Entwistle, V., Llewellyn-Thomas, H., Rovner, D., Holmes-Rovner, M., et al. (2003). Decision aids for people facing health treatment or screening decisions. *Cochrane Database Syst Rev* (2), CD001431. doi: 10.1002/14651858.CD001431 [doi].
- Payne, P., Levine, P.A., and Crane-Godreau, M.A. (2015). Somatic experiencing: using interoception and proprioception as core elements of trauma therapy. *Front Psychol* 6, 93. doi: 10.3389/fpsyg.2015.00093.
- Rewers, M., and Ludvigsson, J. (2016). Environmental risk factors for type 1 diabetes. *Lancet* 387(10035), 2340-2348. doi: 10.1016/s0140-6736(16)30507-4.
- Roth, G. (1992). „Kognition: Die Entstehung von Bedeutung im Gehirn,“ in *Emergenz: Die Entstehung von Ordnung, Organisation und Bedeutung*, eds. W. Krohn & G. Küppers. (Frankfurt am Main Suhrkamp), 104-133.
- Roth, G. (2001). *Fühlen, Denken, Handeln - Wie das Gehirn unser Verhalten steuert*. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Scharmer, C.O. (2009). *Theory U: Leading from the future as it emerges*. San Francisco:: Berrett-Koehler.
- Schiepek, G., and Tschacher, W. (1997). *Selbstorganisation in Psychologie und Psychiatrie*. Braunschweig: Vieweg.
- Schubert, C. (2014). Psychoneuroimmunology of the life span: impact of childhood stress on immune dysregulation and inflammatory disease in later life. *Psychother Psychosom Med Psychol* 64(5), 171-180. doi: 10.1055/s-0033-1357175.
- Schubert, C. (2015). *Psychoneuroimmunologie und Psychotherapie*. Stuttgart: Schattauer
- Schubert, C., and Fuchs, D. (2010). The relationship between alcohol intake and cellular immune activity in systemic lupus erythematosus may change from inhibitory to stimulatory within 2 months of study: findings from an integrative single-case study. *Clin Rheumatol* 29(2), 229-230. doi: 10.1007/s10067-009-1309-6.
- Schubert, C., Geser, W., Noisternig, B., Fuchs, D., Welzenbach, N., König, P., et al. (2012). Stress system dynamics during „life as it is lived“: an integrative single-case study on a healthy woman. *PLoS One* 7(3), e29415. doi: 10.1371/journal.pone.0029415.
- Schubert, C., and Schussler, G. (2009). Psychoneuroimmunology: an update. *Z Psychosom Med Psychother* 55(1), 3-26. doi: 10.13109/zptm.2009.55.1.3.
- Shapira, Y., Agmon-Levin, N., and Shoenfeld, Y. (2010). Defining and analyzing geoepidemiology and human autoimmunity. *J Autoimmun* 34(3), J168-177. doi: 10.1016/j.jaut.2009.11.018.
- Sharif K, Watad A, Coplan L, Amital H, Shoenfeld Y, Afek A. Psychological stress and type 1 diabetes mellitus: what is the link? *Expert Rev Clin Immunol*. 2018 Dec;14(12):1081-1088. Review.
- Stauss, K. (2010). *Die heilden Kraft der Vergebung - Die sieben Phasen spiritueller-therapeutischer Vergebungs- und Versöhnungsarbeit*. München: Kösel-Verlag.
- Tang, V., Michaelis, R., and Kwan, P. (2014). Psychobehavioral therapy for epilepsy. *Epilepsy Behav* 32, 147-155. doi: 10.1016/j.yebeh.2013.12.004.
- Varela, F.J., Thompson, E., and Rosch, E. (1995). *Der mittlere Weg der Erkenntnis - der Brückenschlag zwischen wissenschaftlicher Theorie und menschlicher Erfahrung*. München: Wilhelm GoldmannVerlag.
- Vialettes, B., and Conte-Devoix, B. (2013). Does the post-traumatic type 1 diabetes exist? *Medicine des Maladies Metabolique* 7(4), 379-384.
- Wahlberg, J., Fredriksson, J., Nikolic, E., Vaarala, O., and Ludvigsson, J. (2005). Environmental factors related to the induction of beta-cell autoantibodies in 1-yr-old healthy children. *Pediatr Diabetes* 6(4), 199-205. doi: 10.1111/j.1399-543X.2005.00129.x.
- Zänker, K. (1996). *Das Immunsystem des Menschen: Bindeglied zwischen Körper und Seele Taschenbuch*. München: C.H.Beck.