

FUNDAMENTALS

Hartmut Traub: Yo y Tú - Aspectos Teóricos de la Interpersonalidad en la Filosofía de la Libertad de Rudolf Steiner

Johannes Wagemann: Herbert Witzenmann's Path to the Philosophical Sources of Anthroposophy. Part II

Frank Steinwachs: „Latente Fragen“ als anthropologisches und didaktisches Paradigma für den (Literatur-)Unterricht in der Oberstufe an Waldorfschulen

Frode Barkved: Rudolf Steiner's concept of history in light of his early philosophy and later esotericism

EMPIRICAL RESEARCH

Diefenbach, Schlecht, König, Martin, Patzlaff, Schmidt und Urschitz: Schulische Fähigkeiten von Kindern mit speziellem medizinischem Versorgungsbedarf am Ende des ersten Schuljahres. Ergebnisse zweier Kohortenstudien an Waldorfschulen und traditionellen Schulen

Jürgen Peters: Jahrgangsübergreifender Mathematikunterricht an Waldorfschulen – aus Sicht von Lehrkräften und Eltern

FORUM ANTHROPOSOPHY AND SCIENCE

Jost Schieren: "... we dream our sleep ..." - Aphoristic remarks on the mental landscape of Waldorf education

PART IV: CONCEPTIONAL FRAMEWORK

Angelika Degenhardt: Wie wirken sich die Faktoren praktische Erfahrung, Elternhaus, Peer-Group, Schule und Medien auf die Berufsfindung junger Menschen aus?

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 (2010-2020)

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
Editorial [Español]	VI

peer reviewed

Part I: Fundamentals / Grundlagen

Hartmut Traub: Yo y Tú - Aspectos Teóricos de la Interpersonalidad en la Filosofía de la Libertad de Rudolf Steiner	1
Johannes Wagemann: Herbert Witzenmann's Path to the Philosophical Sources of Anthroposophy. Part II	20
Frank Steinwachs: „Latente Fragen“ als anthropologisches und didaktisches Paradigma für den (Literatur-)Unterricht in der Oberstufe an Waldorfschulen	28
Frode Barkved: Rudolf Steiner's concept of history in light of his early philosophy and later esotericism	45

Part II Empirical Research

Diefenbach, Schlecht, König, Martin, Patzlaff, Schmidt und Urschitz: Schulische Fähigkeiten von Kindern mit speziellem medizinischem Versorgungsbedarf am Ende des ersten Schuljahres. Ergebnisse zweier Kohortenstudien an Waldorfschulen und traditionellen Schulen	58
Jürgen Peters: Jahrgangübergreifender Mathematikunterricht an Waldorfschulen – aus Sicht von Lehrkräften und Eltern.....	71

Part III: Forum Anthroposophy and Science / Anthroposophie und Wissenschaft

Jost Schieren: "... we dream our sleep ..." - Aphoristic remarks on the mental landscape of Waldorf education	91
---	----

Part IV: Conceptional Framework / Rahmenkonzepte

Angelika Degenhardt: Wie wirken sich die Faktoren praktische Erfahrung, Elternhaus, Peer-Group, Schule und Medien auf die Berufsfindung junger Menschen aus?	96
--	----

Editorial

Axel Föllner-Mancini

Die aktuelle Ausgabe von *RoSE – Research on Steiner Education* (Vol. XI, Nr. 1) konnte ohne Verzögerung trotz der pandemischen Krise, ausgelöst durch Covid-19, fertiggestellt werden. Dafür danken wir allen Autorinnen und Autoren, den GutachteInnen, den ÜbersetzerInnen sowie der Layouterin. Ohne dieses konstruktive Zusammenspiel der Kräfte wäre dies nicht möglich gewesen.

Die vorliegende Ausgabe umfasst Beiträge zu allen Rubriken, ausgenommen „Buchbesprechungen“.

Die Rubrik Grundlagenforschung eröffnet Hartmut Traub mit einer spanischen Version seines Artikels *Ich und Du* (RoSE Vol X, Nr. 1). Er untersucht Aspekte zu einer Theorie der Interpersonalität in Steiners „Die Philosophie der Freiheit“ und stellt sie in den Zusammenhang der Philosophiegeschichte. Johannes Wagemann zeigt, wie im publizistischen Werk des Steinerschülers Herbert Wizenmann Momente persönlicher Begegnungen und philosophischer Auseinandersetzungen zu einer außerordentlichen Werkgenese im anthroposophischen Kontext beitragen. Dieser Beitrag schließt als Teil 2 die Übersetzung des deutschen Originaltextes (Vol. X, Nr.1, 2019) ins Englische ab. In seiner Studie „*Latente Fragen*“ als *anthropologisches und didaktisches Paradigma für den (Literatur-)Unterricht in der Oberstufe an Waldorfschulen* untersucht Frank Steinwachs die Verschränkung von entwicklungsbezogenen Suchbewegungen auf Seiten der SchülerInnen und möglichen pädagogischen Antworten darauf. Der englischsprachige Artikel von Frode Barkved untersucht Steiners Geschichtskonzeption vor dem spannungsreichen Hintergrund seiner philosophischen Schriften sowie dessen spätem esoterischen Werk.

Die Rubrik *Beiträge zur empirischen Forschung* eröffnet eine Studie aus der Universitätsmedizin Mainz (Diefenbach et al.). Das Autorenkollektiv analysiert den Einfluss von medizinischem Versorgungsbedarf bei Erstklässlern auf deren schulischen Output (Fähigkeiten). In dieser vergleichenden prospektiven Kohortenstudie werden Gruppen von WaldorfschülerInnen mit Gruppen von RegelschülerInnen verglichen. Welche Erfahrungen Lehrkräfte und Eltern bisher mit jahrgangsübergreifendem Mathematikunterricht in den Klassen 1 bis 5 an Waldorfschulen gemacht haben, ist Gegenstand einer quantitativen Befragung, die Jürgen Peters im Anschluss an eine qualitative Untersuchung von Cornelia Ruhnu (RoSE Vol. XIII, Nr. 1, 2017) unternommen hat.

In *Forum Anthroposophie und Wissenschaft* untersucht Jost Schieren einen erkenntniskritischen Topos Steiners und stellt dem von diesem beschriebenen alltagspsychologischen Vorstellungsbewusstsein ein schöpferisches Bewusstsein gegenüber, das sich denkaktiv selbst erzeugt.

In der Non-Peer-Review-Rubrik Konzeptionen publiziert Angelika Degenhardt (M.Ed) eine empirische Studie zu Einflussfaktoren auf die Berufswahl junger Menschen. Dabei handelt es sich um ein ehemals studentisches Lehrforschungsprojekt, das im Rahmen des Masterstudiengangs *Praxisforschung in pädagogischen, sozialen und therapeutischen Berufsfeldern* an der Alanus Hochschule entstanden ist.

Allen LeserInnen und AutorInnen wünschen wir eine anregende Lektüre!

Editorial

Axel Föllner-Mancini

The current edition of *RoSE - Research on Steiner Education* (Vol. XI, No. 1) was completed without delay despite the pandemic crisis triggered by Covid-19. For this reason, we would like to thank all the authors, the reviewers, the translators, and the graphic designer. Without this constructive interplay of forces, this edition would not have been possible.

This edition includes articles on all categories with the exception of “Book Reviews”.

Hartmut Traub begins the *Theoretical Foundations* section with a Spanish version of his article *Ich und Du* (RoSE Vol X, No. 1). The author examines aspects of interpersonal theory in Steiner’s “Philosophy of Freedom” and places them in the context of the history of philosophy. Johannes Wagemann shows how the journalistic work on the moments of personal encounters and philosophical debates of Herbert Witzmann, a Steiner’s student, contributed to an extraordinary genesis of work in the anthroposophical context. This section concludes with the English translation of the second part of the article written by Frank Steinwachs (Vol. X, No. 1, 2019). In his study “*latent questions*” as an anthropological and didactic paradigm for (literary) teaching at the higher school level in Waldorf schools, Steinwachs examines the connection between progressive questioning by the students and possible educational responses in this regard. Frode Barkved’s English article examines Steiner’s concept of history and the background of his philosophical writings and later esoteric work.

The *Empirical Research* section presents a study from the Mainz University Medical Center (Diefenbach et al.). The authors analysed the influence of health care needs in first grade pupils in relation to their school performance (skills). In this comparative prospective cohort study, groups of pupils from Waldorf schools were compared with groups of pupils from traditional schools. The following article presents the experiences that teachers and parents have had so far with first through fifth grade math classes in Waldorf schools through a quantitative survey conducted by Jürgen Peters. This study was based on a qualitative project conducted by Cornelia Ruhnau (RoSE Vol. XIII, No. 1. 2017).

In the *Anthroposophy and Science Forum*, Jost Schieren examines Steiner’s epistemological mode and contrasts psychological conceptual awareness and creative consciousness that activates itself.

In the *Conceptual Framework* section, Angelika Degenhardt (M.Ed) publishes an empirical study on the factors that influence the career choice of young people. This educational research project emerged from the Master’s program in education at the Alanus University.

We wish all readers and authors a stimulating read!

Editorial

Axel Föllner-Mancini

La edición actual de *RoSE - Research on Steiner Education* (Vol. XI, No. 1) se completó sin demora a pesar de la crisis pandémica provocada por Covid-19. Por esto, nos gustaría agradecer a los autores, los revisores, los traductores y la diseñadora gráfica. Sin esta interacción constructiva de fuerzas, la edición actual no habría sido posible.

Esta edición incluye artículos en todas las categorías, con la excepción de “Reseñas de libros”.

Hartmut Traub inicia la sección de *Fundamentos Teóricos* con una versión en español de su artículo *Ich und Du* (RoSE Vol X, No. 1). El autor examina los aspectos de la teoría de la interpersonalidad en “Filosofía de la libertad” de Steiner y los ubica en el contexto de la historia de la filosofía. Johannes Wagemann demuestra cómo el trabajo periodístico de los momentos de encuentros personales y debates filosóficos de Herbert Witzgenmann, estudiante de Steiner, contribuyó a una extraordinaria génesis de trabajo en el contexto antropológico. Esta sección concluye con la traducción en inglés de la segunda parte del artículo de Frank Steinwachs (Vol. X, No. 1, 2019). En su estudio “*preguntas emergentes*” como paradigma antropológico y didáctico para la enseñanza (literaria) en el nivel superior escolar en las escuelas Waldorf, Steinwachs examina la conexión entre el cuestionamiento progresivo por parte de los alumnos y las posibles respuestas educativas al respecto. El artículo en inglés de Frode Barkved examina el concepto de historia de Steiner con el trasfondo de sus escritos filosóficos y su obra esotérica posterior.

La sección de *Investigación Empírica* presenta un estudio del Centro Médico Universitario de Mainz (Diefenbach et al.). Los autores analizaron la influencia de las necesidades de atención médica a los alumnos de primer grado en relación con su rendimiento escolar (habilidades). En este estudio de cohorte prospectivo comparativo, grupos de alumnos de escuelas Waldorf fueron comparados con grupos de alumnos de escuelas tradicionales. El siguiente artículo presenta las experiencias que los maestros y los padres han tenido hasta ahora con las clases de matemáticas de primer a quinto grado en las escuelas Waldorf a través de una encuesta cuantitativa realizada por Jürgen Peters, la cual fue basada en un estudio cualitativo elaborado por Cornelia Ruhnau (RoSE Vol. XIII, No. 1, 2017).

En el *Foro de Antroposofía y Ciencia*, Jost Schieren examina el modo epistemológico de Steiner y contrasta la conciencia conceptual psicológica cotidiana y la conciencia creativa que se activa a sí misma.

En la sección *Concepción Teórica*, Angelika Degenhardt (M. Ed) publica un estudio empírico sobre los factores que influyen en la elección de carrera profesional de los jóvenes. Se trata de un proyecto de investigación educativa que surgió en el marco de los estudios de maestría en investigación práctica en los campos profesionales educativos, sociales y terapéuticos de la Universidad Alanus.

¡Deseamos a todos los lectores y autores una lectura estimulante!

Yo y Tú

Aspectos Teóricos de la Interpersonalidad en la Filosofía de la Libertad de Rudolf Steiner

Hartmut Traub

Universidad Alanus de Artes y Ciencias Sociales, Departamento de Ciencias de la Educación

____ Traducción Aida Montenegro

1. Algunos Hitos en el Desarrollo Histórico de la Idea de Interpersonalidad

“No tú, no yo; no yo, no tú” (Fichte, 1834, RF, p. 189)¹. Con esta declaración de principio, Fichte, en Fundamento de toda Doctrina de la Ciencia (Grundlage der gesamten Wissenschaftslehre, en alemán), establece que la vida humana es esencialmente de naturaleza correlativa, una condición del ser, caracterizada por los efectos recíprocamente determinantes del Yo sobre Tú y del Tú sobre el Yo. El involucramiento con el Otro define al igual que forma la existencia del individuo humano de manera constitutiva. Esto se expresa en la segunda declaración del principio de Fichte, “El ser humano [...] solo se convierte en un ser humano entre otros seres humanos” (RF, III, p. 39).

La cuestión del carácter ontológicamente constitutivo del involucramiento humano mutuamente determinante se considera, en la historia de los problemas filosóficos, bajo la rúbrica de la dinámica interpersonal o de intersubjetividad².

Desde su primera exposición filosófica a principios del siglo XVIII, la relación Yo-Tú se ha discutido muchas veces, y no sólo en filosofía, sino también en teología y psicología. Su tratamiento filosófico más conocido actualmente es probablemente el Yo-y-Tú de Martin Buber, junto con el desarrollo posterior de su pensamiento, el Principio Dialógico (Buber, 2009, pp. 5-136). El desarrollo multifacético del “pensamiento dialógico”, desde su inicio con Heinrich Jacobi (ibid. p. 301), luego a través de Fichte y Feuerbach en el siglo XX hasta Karl Jaspers y otros, ha sido documentado críticamente por Buber en “Sobre la Historia del Principio Dialógico” (Zur Geschichte des dialogischen Prinzips, en alemán) (ibid. pp. 299-320).³ Más

1. En lo que sigue, las citas de Fichte son tomadas de la Recopilación de Fichte (Fichtes sämtliche Werke), editado por I.H. Fichte. Berlín 1834-1846. Las citas son referenciadas aquí como RF.

2. La designación variable de la relación Yo-Tú, ya sea en términos de lo interpersonal o lo intersubjetivo, denota una inclinación significativa en el énfasis, tanto en términos teóricos como existenciales, en la forma en que se realiza el análisis de este tema. Tendremos ocasión de entrar en esto con detalle más adelante.

3. Es cuestionable si la afirmación de Buber de que sólo se puede hablar de pensamiento dialógico o de un principio dialógico dentro del contexto explícito de la relación Yo-Tú sea así. El pensamiento dialógico, al menos como principio metodológico, está presente en la dialéctica platónica y la forma conversacional asociada de los diálogos socráticos. Además, es un punto discutible si en el contexto de la historia humana, la naturaleza dialógica de la interacción humana es de alguna manera un principio universal del desarrollo vivo que se expresa así misma de una manera específica como especie. La implicación de esto, si deseamos ampliar considerablemente el concepto del Logos, es que el dúo de mirlos o los cantos de ballenas podría interpretarse como formas

recientemente, la línea del pensamiento dialógico se ha ampliado para incluir el proceso del “diálogo libre” y la “teoría consensuada de la verdad”, ambas desarrolladas por K.O. Apel (1976) y J. Habermas (1991) en el contexto de la ética discursiva.⁴

Fuera de la filosofía, la relación Yo-Tú también juega un papel importante en teología y psicología. Karl Barth, uno de los teólogos más importantes del siglo XX, declara: “Ser humano [es] tener nuestro ser definido por la presencia de otro ser humano” (Barth, 1992, p. 296). Eso significa que el *ens humanum* no se atribuye al ser humano como una constante antropológica, sino que crece y se manifiesta en interacción con el otro. Y para el psicoterapeuta y antropólogo Viktor Frankl, esto representa la única posibilidad de autorrealización completa: “Ser completamente humano y llegar a la autorrealización total sólo es posible en la medida en que se trascienda en relación con algo o alguien existente en el mundo” (Frankl, 2018, p. 53).

En la historia de las ideas, este tema de la dinámica recíproca interpersonal, la determinación del significado completo de lo que es ser humano por la relación auto-trascendente de la experiencia del Tú, está conectado a un segundo aspecto fundamental del proceso de autodescubrimiento, es decir, el de reconocimiento. Subjetivamente, los seres humanos pueden pensar en sí mismos de muchas maneras diferentes, siempre que hayan alcanzado un cierto nivel de autorreflexión. En los reinos internos de la conciencia no hay límite para la diversidad de posibles imágenes de sí mismos. Sin embargo, objetivamente, el ser de una persona se funda en su reconocimiento por parte de Otro, ya sea en términos metafísicos-teológicos como la imagen amada y elegida de Dios, o en términos sociopolíticos como un individuo con dignidad inviolable, o por ser apreciado en un contexto social con el cual se está familiarizado.

En la historia de las ideas existen, en filosofía y teología, también teorías altamente influyentes en torno a esta dimensión de reconocimiento en la ontología de la interacción interpersonal. Esto va especialmente para el período clásico de la filosofía alemana, que tuvo un efecto tan formativo en Steiner. Así, en la Fenomenología del Espíritu o de la Mente (*Phänomenologie des Geistes*, en alemán) de Hegel, en el capítulo sobre la constitución de la conciencia, encontramos: “Ellos [dos individuos reunidos] se reconocen a sí mismos como cada uno reconociendo al otro” (Hegel, 1807, p. 147). Y es sólo a través de esta reunión con el otro, el extraño, que la conciencia se constituye explícitamente como la conciencia de un yo particular, como la autoconciencia. El significado especial del reconocimiento mutuo de Yo y Tú también fue retratado por Fichte, en Fundamento del Derecho Natural (*Grundlage des Naturrechts*, en alemán), en los siguientes términos: “La relación de los seres libres entre sí es [...] caracterizada por los efectos recíprocos de la inteligencia y la libertad. Para que uno pueda reconocer al otro, ambos deben participar en el reconocimiento mutuo. Y ninguno puede tratar al otro como un ser libre si no se tratan como seres libres” (Fichte, 1834, RF III, p. 44).

Sin embargo, esta connotación en gran medida positiva del reconocimiento y objetivación del otro a través de la afirmación mutua de su libertad y la actitud recíprocamente respetuosa que se deriva de ella, tiene otro lado. La objetivación del sujeto a través de “los ojos del otro” también conduce a la „exposición“ e „indefensión“ del yo ante su contraparte. En “los ojos del otro”, según J-P Sartre, el Ser en sí mismo experimenta su libertad para hacerse un objeto de sí mismo. “Así, para mí, el otro [...] es el ser para el que soy un objeto, a través del cual logro mi objetividad” (Sartre, 1991, p. 486). El ser en sí mismo, sin embargo, experimenta su objetividad en “los ojos del otro” como extraño, como “la muerte de sus potencialidades”, como “la descentración de su mundo”, y todo esto acompañado por la “incomodidad” del sentimiento de “vergüenza” (ibid. p. 493). Con este motivo del acto objetivante de mirar del otro y el sentimiento concomitante de vergüenza que invoca en el Ser así observado, Sartre está haciendo una referencia subliminal al motivo bíblico de la Caída, a la desnudez e indefensión del Ser ante la voz y los ojos del otro, quien en ese contexto es Dios. La criatura hecha a imagen de Dios, el ser humano, transforma fundamentalmente su relación con Dios al desobedecer el mandato divino de no comer del árbol del conocimiento. Intentando ocultarse, se convierte en la contraparte de Dios. Dios, al buscarlo, se dirige a él como Tú: “Adán, ¿dónde estás?” Y Adam le responde “avergonzado”: “Escuché tu voz [...] y tuve miedo; y me escondí, porque estaba

dialógicas. Otro ejemplo interesante de la relación Yo-Tú es el “diálogo interno” sobre el cual los reformadores protestantes pusieron tanto énfasis, y “el tribunal interno de justicia” que Kant denominó en su filosofía moral.

4. Véase el relato teórico de Apel sobre el “reconocimiento recíproco entre miembros iguales de una comunidad de argumentación”, en Apel (1976), p. 400. En los escritos de Apel, la conexión de Buber se hace explícita. Véase Apel, p. 87.

desnudo” (1. Mo 3, 7-9). Este pensamiento del primer hombre que se dirige como Tú por la voz de Dios es, según Martin Buber, una “contribución muy significativa a nuestras deliberaciones [sobre el principio dialógico]” realizado por otro pensador teológico sobre la dinámica interpersonal, Franz Rosenzweig. El discurso de Dios hacia Adán como “Tú” establece a Dios como el “autor e iniciador de todo el diálogo entre él [Dios] y el alma humana” (Buber, 2009, p. 305).

Por lo tanto, la apertura del Ser a la voz y los ojos del otro es ambivalente, en la medida en que es reconocida y objetivada como un ser libre, al mismo tiempo que se revela como algo encerrado en su propia autoprotección, siendo despojado de esto y expuesto a la mirada y al juicio del otro en la dolorosa apertura de su objetividad.

La pregunta que debe responderse a continuación es ¿dónde se encuentra el pensamiento de Rudolf Steiner en relación con los problemas de la dinámica interpersonal y el reconocimiento mutuo? Según la lectura de Buber de la historia del “pensamiento dialógico”, este es un tema que fue cargado por impulsos poderosos que emanan de la tradición a la que Steiner estaba particularmente inclinado en sus comienzos filosóficos. En otras palabras, estaba “en el aire” y bajo intensa discusión en la filosofía y teología de principios del siglo XX.

2. Antroposofía: Un plan para la “redención personal”

Me parece que, para la antroposofía, como un cuerpo de conocimiento de la naturaleza del ser humano, todos los conceptos que acabamos de considerar no juegan un papel prominente, constitutivo o sistemático. No está expresado en términos del Otro, el “Tú” y el tipo de comprensión humana, autorrealización y reconocimiento mutuo basado y derivado de la relación Yo-Tú. Esto no es casualidad. La razón del “espacio en blanco” sobre este tema en la antroposofía es que, en principio, todo su enfoque está orientado hacia el “Yo” o Ser. Porque la antroposofía, y esto incluye la Filosofía de la Libertad de Steiner, se ocupa principalmente del descubrimiento, el crecimiento y el desarrollo de las facultades relacionadas con el “yo” en relación con el conocimiento y la acción, en otras palabras, el Ser autónomo y los mundos súper sensibles pudieron abrir tales asuntos como la visión del Otro del Ser y la visión del Ser del Otro tienden a permanecer periféricos. Esto no significa que Steiner haya ignorado por completo el mundo de la sociedad y la política. Todo lo contrario: la sociedad y las tradiciones que la configuraron, la organización del Estado y la economía, y de las instituciones culturales, las iglesias y las creencias que promulgaron, encuentran su lugar en el pensamiento de Steiner. De hecho, estas encuentran un tratamiento sistemático en su triple modelo de sociedad. Por otro lado, el campo asociado principalmente con nuestra naturaleza esencial, abierto en primer lugar por Kierkegaard, es decir, el de la existencia humana básica y el “mundo de copresencia inmediata” interpersonal asociado con él, apenas tiene significado para la antropología de Steiner y la teoría de la constitución de la autoconciencia o el “yo”. Su principal preocupación, en la búsqueda de la idea del perfeccionismo, es más con “el esfuerzo ascendente del alma hacia la libertad”, y lo que le interesa es el concepto de filosofía como “casi exclusivamente la provincia de la experiencia individual (interior)” (GA 39, p. 232)⁵. Estas declaraciones de Steiner, relacionadas con la publicación de *La filosofía de la Libertad* en 1894, son paradigmáticas.⁶ Porque incluso él más tarde se expresa casi palabra por palabra y en el mismo sentido introspectivo con respecto a la naturaleza de la adquisición del conocimiento antroposófico. En 1918, encontramos en su epílogo de la octava edición, *¿Cómo lograr el conocimiento de los mundos superiores?:* “Lo que experimenta el alma humana en la forma en que se entiende aquí, ciertamente tiene lugar en el campo de la experiencia puramente espiritual y emocional” (GA 10, S. 216). Y de esta manera, lo principal es que “en la experiencia interna de uno [...] uno [puede] levantarse psicológicamente para experimentar la parte pensante de la vida interior por separado

5. Los escritos de Steiner se citarán de la *Edición Completa de Rudolf Steiner*, Dornach (GA) y de la *Edición Crítica sobre los Escritos de Rudolf Steiner* por Christian Clement. Stuttgart-Bad Cannstatt (SKA).

6. Estas declaraciones de Steiner y la actitud expresada en ellas deben verse en un contexto biográfico con la influencia permanente de Zarathustra de Nietzsche y su ideal del pensador solitario. Las cartas de Steiner a Rosa Mayreder y Pauline Specht de 1894 relacionan expresamente la *Filosofía de la Libertad* con Nietzsche y, en cierto sentido, se puede pensar que Steiner dirigió su libro a Nietzsche (véase GA 398, p. 232 y p. 238).

[de todo lo corporal] por uno mismo”, para hacerlo con el fin de permitir una experiencia de “revelaciones suprasensibles” (ibid., pp. 217-220). Esta manera de auto-optimización espiritual y perfeccionamiento, el Tú del otro no juega un papel constitutivo, sino más bien periférico, como el del maestro o instructor (ibid., p. 221). Helmut Zander, por lo tanto, habla con un cierto derecho de antroposofía como método de “redención propia”⁷. Sin embargo, contrariamente a esta tendencia antroposófica básica dominante hacia la autorrealización del hombre a través de la forma de internalizar y animar lo sobrenatural, la *Filosofía de la Libertad* en particular contiene algunos aspectos culturales notables y consideraciones moral-filosóficas que son adecuadas para contrarrestar la impresión descrita de la Antroposofía como una teoría de la auto-redención y, si no para romper el dominio de un monismo egológico⁸, al menos para contrarrestarlo⁹.

La discusión sistemática de estos aspectos abre una visión hasta ahora poco conocida, pero antroposófica y generalmente teóricamente comunicativa de la visión de Steiner de la estructura de relación elemental del ser humano en la relación entre Yo y Tú.

3. La respuesta de Steiner a la acusación de solipsismo de Eduard von Hartmann

El 1 de noviembre de 1894, Rudolf Steiner escribió una carta informativa a Eduard von Hartmann. En esta carta, él trata sobre sus comentarios sobre la *Filosofía de la Libertad* publicados en el mismo año. El tema central que Steiner aborda es la crítica al “individualismo ético” que Steiner incluye en la segunda parte de la *Filosofía de la Libertad*, “que conduce inevitablemente al solipsismo, el [...] ilusionismo y el agnosticismo [...] [y por lo tanto corre el riesgo] de deslizarse al abismo de la no filosofía” (GA 4a, p. 420).

¿De qué trata la crítica de Hartmann? A diferencia de Kant, Steiner ha mantenido y tratado de justificar que el fundamento de la máxima moral no debería basarse en su verificación por medio del imperativo categórico y la compulsión resultante de hacerlo, sino sobre la base de la intuición moral individual, si nuestra libertad fuese real (SKA 2, pp. 204–213)¹⁰. La individualización de los principios morales en el camino de una fuente subjetiva de conocimiento, llamada intuición, dio a Hartmann la impresión de una justificación de Steiner sobre la moral puramente basada en lo subjetivo. Obviamente, esta impresión no pudo resolverse por el hecho de que Steiner trató de salvaguardar la intuición contra la arbitrariedad moral al caracterizarla como la habilidad de pensar en conceptos e ideas universales¹¹. La acusación contra la Filosofía de Libertad que conduce al «solipsismo» y el «ilusionismo» y el riesgo de caer en el «abismo de la falta de filosofía» estaban presentes. Y Steiner no podía dejarlo así.

Su respuesta a las acusaciones de Hartmann es notable, tanto en términos del tema en sí como en términos de su relevancia en la histórica de sus obras. Sobre todo, hay dos argumentos con los que Steiner contrarresta las críticas de Hartmann. En el primer argumento, él está de acuerdo con Hartmann sobre el hecho de que sea acusado de solipsismo, pero sólo con la condición de que el axioma de Schopenhauer, “[...] el mundo es mi imagen mental”¹². Según Steiner, sin embargo, este no es el caso. En contra de la “teoría de la inmanencia” (GA 39, p. 226) del idealismo subjetivo imputado a él por Hartmann, explica:

7. H. Zander (2019), p. 61 y p. 207.

8. Véase el ensayo de Steiner “Individualismo en la filosofía” (1899), en GA 30, pp. 99-152.

9. En la línea de enmascarar este tema a favor de la primacía de la “auto-redención”, encontramos la antología antroposófica inspirada en “Filosofía de la libertad”: Una ciencia humana del yo superior de Rudolf Steiner, editada por K.M. Dietz y publicada en 1994. El tema de la interpersonalidad no fue mencionado por los autores de este volumen, y mucho menos le dan un tratamiento sistemático (ver Dietz, 1994). Por el contrario, Herbert Witzmann, en su ensayo de 1985 “El despertar de otras personas” ya había llamado la atención sobre los aspectos “interpersonales” de la Filosofía de la Libertad, así como la importancia de este tema para “la vida comunitaria de la Sociedad Antroposófica” (Steiner, citado en Witzmann 1985, p. 39). Estudiaremos más de cerca este ensayo en lo que sigue. Agradezco la referencia sobre Witzmann al Prof. J. Schieren.

10. Véase también H. Traub (2011), pp. 744-791.

11. Hartmann más tarde abordó este argumento en una carta del 13 de junio de 1897 (GA 39, p. 357). Consideraremos esto más adelante.

12. Steiner estaba muy familiarizado con la filosofía de Schopenhauer, especialmente con su trabajo principal, *El Mundo como Voluntad y Representación (Die Welt als Wille und Vorstellung, en alemán)*. En la década de 1890, de hecho, Steiner estaba trabajando para la editorial Cotta en una edición de las obras de Schopenhauer.

“No puedo dar el paso por el cual el mundo empíricamente dado es absorbido en la conciencia. Por eso no soy fenomenalista. Para mí, el contenido mundial empíricamente dado no es el contenido de la conciencia” (ibid.).

En otras palabras, Steiner insiste en ser empirista y realista, especialmente cuando se trata de la intuición individualizada de las ideas morales universales, es decir, el contenido de la “imaginación moral” (ibid.). No es necesario decidir aquí qué tipo de realidad son las ideas en el campo de la imaginación moral. Lo que es importante es registrar este hecho. Debido a que esta aclaración sienta las bases para la discusión de otro tema, un tema que, hasta donde puedo ver, se trata poco en la literatura de investigación sobre la cosmovisión filosófica de Steiner. Sin embargo, esto es de fundamental significado para su idea de Antroposofía y sus campos prácticos, especialmente el de la pedagogía, pero también el de la medicina. Este es el tema esbozado en la introducción, a saber, el de la interpersonalidad.

Específicamente, el contexto de la carta a Hartmann aborda la cuestión moral-filosófica de las condiciones de la posibilidad de armonizar las intuiciones morales de diferentes “conciencias individuales” (ibid., p. 226). Lo que Steiner le expresa a Hartmann en la carta de 1894 es, de manera condensada, lo que él en la *Filosofía de la Libertad* ya había explicado en el Capítulo IX: “Sólo porque los humanos son uno en espíritu, pueden vivir lado a lado” (SKA 2, p. 187)¹³.

En contra posición con Hartmann, la carta continúa: “El ideal moral que yo [como una individualización de la conciencia] tengo en mente es numéricamente idéntico al [ideal] que alguien más tiene en mente. Esto no parece ser el caso, porque [el ideal moral] está conectado con ciertas percepciones del mundo [sensorial], que no son numéricamente idénticas a los individuos orgánicos involucrados. Pero la única razón por la que estos no son numéricamente idénticos es porque son entidades espacio-temporales. Sin embargo, cuando los conceptos de espacio y tiempo dejan de tener sentido, como en el ámbito de la ética, es allí donde también se hace imposible hablar de lo numéricamente diferente” (GA 39, p. 226). Steiner ahora le reconoce a Hartmann que su libro tiene un faltante, ya que no resolvió este problema de mediación entre la individualidad y la universalidad de manera satisfactoria. Sin embargo, expresa la esperanza de que las notas de Hartmann “serían útiles si tuviera la oportunidad de publicar sus pensamientos sobre el asunto en algún contexto nuevo” (ibid., p. 228). Y esto es exactamente lo que sucedió. En el “Primer apéndice” de la nueva edición de la *Filosofía de la Libertad* en 1918 (SKA 2, pp. 251-256), Steiner vuelve una vez más a los extremos sueltos de su disputa con Hartmann sobre el tema de la interpersonalidad. Las palabras iniciales del apéndice son: “Las objeciones de naturaleza filosófica que se me formularon inmediatamente después de la aparición de este libro me instan a agregar el siguiente comentario breve a esta nueva edición” (SKA 2, p. 251). Y en unas pocas oraciones, Steiner está, una vez más, en *medias res*, en otras palabras, comprometido con la exposición de la pregunta planteada por Hartmann en 1894 sobre “los posibles efectos de la vida del alma de otra persona sobre la propia (del sujeto)” (Ibid.). Y el problema tan “absurdamente” imputado a Steiner por Hartmann, el del “solipsismo”, la suposición de que “otras personas solo viven en mi mente” (ibid., p. 259) está una vez más sobre la mesa.

En 1918, veinticuatro años extremadamente ocupados después de la primera publicación de la *Filosofía de la Libertad*, tiempo en el que Steiner se había convertido de filósofo a teósofo y a antroposofista, siente que es necesario retomar las viejas preguntas sobre la naturaleza de la interacción moral y espiritual, así como su “estado epistemológico”, en un intento de resolver este problema “faltante” de alguna manera¹⁴.

El hecho de que haya dado este paso en esta etapa de su vida y del desarrollo de sus ideas sirve para mostrar que este tema de la dinámica interpersonal, la relación entre “Yo y Tú” no es algo artificialmente agregado al pensamiento de Steiner dentro del contexto de la *Filosofía de la Libertad*. Steiner evidentemente sintió que era importante colocar este tema una vez más en el horizonte de su filosofía y de la antroposofía¹⁵.

13. Sobre el contexto de esta idea y su desarrollo posterior, véase Traub (2011), p. 843.

14. En 1897 Hartmann respondió a Steiner una vez más en una carta del 13 de junio. Volveremos a eso más adelante. Cuando Steiner habla de “Objeciones que me fueron expresadas inmediatamente después de la aparición de este libro” (SKA 2, p. 251), la pregunta es si en 1918 estaba incorporando esta respuesta de Hartmann en 1897 en su exposición, porque esto no puede ser fácilmente interpretado como “inmediatamente después de la aparición de este libro”.

15. El hecho de que en 1923 Steiner llamara especialmente la atención sobre el “despertar de la conciencia interpersonal” como una categoría central en el desarrollo y la organización de la Sociedad Antroposófica deja claro cuán fuertemente se sentía acerca de la dimensión de la interpersonalidad también en contextos institucionales.

Desafortunadamente, no hay lugar conocido que sepa Steiner le haya dado a este tema un tratamiento sistemático, o tratado en profundidad sus implicaciones para la filosofía y la antroposofía. Sin embargo, la *Filosofía de la Libertad*, en las “preguntas finales” contenidas en el capítulo “La realidad de la Libertad” en la segunda parte, en el “Apéndice”, y en la carta citada anteriormente ofrecen material suficiente para el desarrollo de las características básicas de una concepción filosófica de la interpersonalidad.

Vale la pena explorar su significado e implicaciones adicionales no sólo en el campo de la interacción personal, sino también en la medida en que se aplican a situaciones de enseñanza y aprendizaje en el área de “liderazgo espiritual” y “entrenamiento espiritual”, a la educación y en la comunicación médico-paciente.

4. Tensiones y dimensiones de la interacción y comunicación interpersonal en la Filosofía de la Libertad de Steiner

En lo que sigue exploraremos en detalle tres pasajes de la *Filosofía de la Libertad* para aclarar hasta qué punto el trabajo filosófico principal de Steiner (y la base de su antroposofía posterior) puede considerarse como un punto de partida para un modelo original de una teoría de la interpersonalidad. El hecho de que Steiner no le haya dado a este importante tema (tratado en la filosofía y la teología moderna, igual que en la sociología y psicología) un capítulo exclusivo en la *Filosofía de la Libertad* no significa que no figura en el libro. Inmediatamente después de la publicación del libro, el propio Steiner admitió que su estructura y entrega estaban llenas de saltos y rupturas, y habló de la urgencia de su “anhelo por llegar a la conclusión” (GA 39, p. 232), a lo que en gran medida la integridad discursiva había sido víctima (ibid.). Uno de estos temas no tratados bien podría haber sido el de la interpersonalidad. Steiner era muy consciente de haber mencionado este tema brevemente, y de que necesitaba un tratamiento más completo en el espíritu de su pensamiento filosófico y antroposófico. Esto se muestra al retomarlo en el primer apéndice de la segunda edición de la *Filosofía de la Libertad*, al interpolar explicaciones en lugares pertinentes a este tema en la nueva edición, y al abordar este tema en relación con la reconstrucción del Goetheanum después de su destrucción en 1923.

4.1

La primera respuesta de Steiner a la acusación de solipsismo de Hartmann se relaciona con un pasaje en el capítulo IX de la primera edición de la *Filosofía de la Libertad*. Allí Steiner había expuesto su pensamiento sobre cómo podría haber una “sincronización” de la intuición de las ideas morales en diferentes individuos. Lo que es notable de este pasaje es que no se refiere al problema del solipsismo señalado por Hartmann, sino al problema del atomismo moral. La pregunta aquí es: “¿Cómo [...] las personas tendrán una vida social si todos se esfuerzan por afirmar su propia individualidad?” (SKA 2, p. 186). Al formularlo así, Steiner distingue su interpretación de la de Schopenhauer, para quien el yo como sujeto perceptor existe. Contrario a esto, Steiner asume una pluralidad de sujetos morales individuales y aislados. De hecho, esto es algo diferente del solipsismo que Hartmann le atribuyó. La solución de Steiner al problema del atomismo presentada en el capítulo IX consiste en aludir a la universalidad del mundo de las ideas, al que en principio cada individuo tiene acceso. Porque “el mundo de las ideas que está activo en mí [no] es otro [...] que el activo en mis semejantes” (ibid.). En consecuencia, el atomismo moral, egoísmo o individualismo (también solipsismo) resulta de la concentración analítica en las diferencias accidentales entre situaciones que involucran las acciones de los individuos, así como de las peculiaridades biográficas y personales infundidas en estas situaciones por las personas involucradas. Si estas idiosincrasias moralmente intrascendentes no se tienen en cuenta y solo el corazón de la intuición moral particular reina (asumiendo el realismo de Steiner con respecto a las ideas), entonces no solo se evidencia una contradicción entre las máximas para la acción de los individuos involucrados, sino también incluso es posible de esta manera establecer una congruencia moral y espiritual entre ellos. De esto se deduce que un “malentendido moral, un choque [...] entre personas moralmente libres está fuera de discusión”. Al excluir las influencias situacionales contingentes se pueden “*encontrar entre sí en la misma intención, si persiguen el mismo objetivo*” (ibid., p. 186, cursiva del autor).

Dentro del contexto de la historia de los problemas filosóficos, lo que dice Steiner aquí en la *Filosofía de la Libertad* puede parecer una repetición de la idea de Fichte de “la síntesis del mundo mental” (Fichte, 1962, GA III/4, pp. 43-53)¹⁶, o una variación de la “armonía preestablecida” de Leibniz (Leibniz, 1979, pp. 24-35), o una anticipación de la “comunidad de comunicación a priori” de K.O. Apel (Apel, 1976, pp. 358-435). En un examen más detallado, sin embargo, resulta tener una voz especial propia. Steiner habla de un encuentro. Y este ‘encuentro’ no es entre cualquier individuo, sino que es una ‘encuentro’ entre ‘yo y un ser humano’ (SKA 2, p. 186). Aquí Steiner tiene algo más en mente que la posibilidad de acuerdos entre sujetos hipotéticos individuales. Esto queda claro en el apéndice que se sintió obligado a agregar a la segunda edición, por las críticas de Eduard von Hartmann. Aquí Steiner toma la dimensión del encuentro de individuos libres y el mundo único de ideas morales a las que proporciona acceso, sujeto a los dictados de la observación y la experiencia. El acceso a la unidad del mundo de ideas que yo y mi prójimo tenemos en común es “[...] y debe ser el resultado de la experiencia del mundo. Porque si fuera aprehendido a través de otra cosa que no sea la observación, entonces sería un ámbito en el que ninguna experiencia individual sería admisible, sino sólo normas generales” (ibid.). El motivo de la “experiencia individual” basado únicamente en la experiencia y la observación, o la dimensión de “perteneciente a mí” o “perteneciente a él” es lo que para Steiner hace aquí la diferencia cualitativa entre una descripción teórica de la situación del problema de la interacción interpersonal y la experiencia real del encuentro interpersonal. Al mismo tiempo, la calidad experiencial y observacional del encuentro significa la diferencia entre una experiencia hipotética y una experiencia real de libertad. Aquí también, con esta idea del encuentro interpersonal basado en la experiencia, Steiner se muestra así mismo como un empirista¹⁷, tal como se enfatizó al principio.

Esta tesis, que Steiner aquí, y no sólo aquí, estaba preocupado por distinguir entre la relación experiencial y la relación puramente especulativa, está respaldada por otras dos declaraciones sobre el enfoque metodológico fundamental empleado en la *Filosofía de la Libertad*. En la famosa y muy citada carta a Rosa Meyreder del 4 de noviembre de 1894, Steiner escribe: “No teorizo, narro los acontecimientos de mi vida interior. [...] Todo en mi libro tiene un significado personal, [...] cada línea una experiencia personal” (GA 39, p. 232). Con respecto al tema de la dinámica interpersonal, esta calificación del método epistemológico de la *Filosofía de la Libertad*, si se quiere, sirve para subrayar el carácter basado en la experiencia de la relación entre el “Yo” de Steiner y el del “prójimo”. La segunda declaración sobre la metodología orientada a la experiencia de la *Filosofía de la Libertad* está dirigida a Eduard von Hartmann, cuya crítica Steiner cuestionó una vez más en el primer apéndice de la segunda edición del libro, como ya se mencionó. Aquí Steiner aborda tanto la teoría del inconsciente de von Hartmann como las críticas dirigidas directamente a sí mismo (véase SKA 2, pp. 251-256). Además de los detalles de esta disputa, que consideraremos más adelante, lo que es de particular interés aquí es la aclaración de Steiner de su método fundamentalmente diferente. Al igual que en la carta a Rosa Meyreder, Steiner enfatiza, al abordar a von Hartmann, la distinción crucial entre un enfoque orientado a la experiencia y de especulación y el tema de la interpersonalidad. Contrarrestando a Hartmann, escribe:

“Todo este problema [de la interacción interpersonal] debe resolverse, no a través de estructuras conceptuales artificiales [...], sino a través de una experiencia genuina [...]. Los pensadores deben buscar el camino hacia la observación de mente abierta y orientación espiritual; en vez de insertar una estructura conceptual artificial entre ellos y la realidad” (ibid., p. 253).

Para aclarar este cambio requerido de enfoque filosóficamente especulativo a un enfoque orientado a la experiencia sobre el tema de la interpersonalidad, Steiner plantea una pregunta simple:

16. También C. Klotz, 2005, pp. 43-56.

17. *Transformación de la Filosofía* de K.O. Apel, en referencia a Martin Buber, presenta un concepto de empirismo, que no sólo se acerca notablemente al pensamiento orientado a la experiencia de Steiner sobre la interpersonalidad, sino también en particular al enfoque de la educación que se deriva de este concepto de experiencia. “El empirismo que abre nuevos horizontes mundiales y posibilidades para estilos de vida socialmente benignos realmente existe” (Apel, 1976, vol. 2, p. 87). Esto siempre surge en esos momentos “cuando no estamos –como en la vida cotidiana y en la ciencia– subsumiendo los datos de la experiencia en sistemas de reglas prefabricadas, sino que logramos lograr una percepción ‘genuina’[...] particularmente de otras personas y su comportamiento” (ibid., p. 87.). En la nota a pie de página 97, Apel continúa: “De lo que se trata esto, se ha resuelto en la idea de la educación y las humanidades inspiradas por la filosofía existencial en conexión específica con M. Buber [...], como el fenómeno del ‘encuentro’ dialógico, en Otto Friedrich Bollnow, “Existenzphilosophie und Pädagogik” (ibid., p. 88).

“¿Qué es, en primera instancia, lo que tengo ante mí cuando confronto a otra persona? Veo las características de su aparición inmediata” (ibid., p. 252).

Al comenzar el tema del encuentro con otra persona con la dimensión de sus características inmediatas, Steiner, en términos de la historia de las ideas, parece estar avanzando hacia la dimensión existencial, que se ha desarrollado en una corriente significativa de filosofía del siglo XX, como en la *Filosofía del Mundo de la Vida* (Husserl), la *Ontología Existencial* (Heidegger/Barth¹⁸) o incluso la *Filosofía Dialógica* (Buber). Esa puede ser una afirmación exagerada, y de hecho lo sería, si no fuera por otros puntos de referencia en la *Filosofía de la Libertad* que están en consonancia con una forma de pensar centrada específicamente en la interpersonalidad.

4.2 Comunicación, participación, querer comprender

Si el encuentro con otra persona ha sido concebido en términos orientados a la experiencia, entonces surge la pregunta de cómo se debe ver la estructura de esta situación en el sentido de comunicación e interacción entre “espíritus libres”¹⁹. Las convenciones y los rituales tradicionales no serán de ninguna ayuda con el propósito de determinar qué implica esta pregunta. Esto no significa que no tengan valor. Es simplemente que no pueden otorgar acceso a la calidad esencial y particular del proceso interactivo en cuestión aquí. Steiner trata este asunto particularmente en los capítulos IX (*Idea de la Libertad*) y XII (*Imaginación Moral*) y en el capítulo llamado la *Realidad de la Libertad*.

Su análisis sobre la estructura de un proceso de interacción interpersonal dentro del contexto de la *Filosofía de la Libertad* se presenta principalmente en pasajes del capítulo XIV (*Individualidad y Género*), en su carta del 1 de noviembre de 1894 a Eduard von Hartmann y en el primer apéndice de la *Filosofía de la Libertad* de 1918.

En la introducción al pasaje del capítulo que nos ocupa en la búsqueda del pensamiento de Steiner sobre la interpersonalidad, deja claro, por un lado, que el método analítico del pensamiento científico no es adecuado para dar cuenta del núcleo de la individualidad humana. Por otro lado, con este repudio abre el camino a las características cualitativas de la interacción interpersonal, que lo demarcan como algo especial: *comunicación y participación*.

“Todo tipo de estudio que trata con pensamientos abstractos y conceptos genéricos no es más que una preparación para el conocimiento que [*compartimos*] cuando una individualidad humana [*nos comunica*] su forma de ver el mundo y, por otro lado, el conocimiento que obtenemos del contenido de sus actos de voluntad” (SKA 2, p. 238, cursiva del autor)²⁰.

18. Para no pasar por alto el significado histórico de este fragmento del pensamiento de Steiner sobre la interpersonalidad, pasemos brevemente a la cuestión de su pensamiento sobre “encuentro”, “prójimo” y “espíritu libre” y la semejanza que puede haber entre estos gigantes intelectuales del siglo XX. El que parece encajar más inmediatamente es la descripción existencial del “ser” del ser humano de Barth, que él caracteriza como “condición de subsistencia en el acto de encontrarse con otro ser humano” (Barth, 1992, p. 296). Barth y Steiner también están de acuerdo en su fuerte crítica de la abstracción en la descripción de la interpersonalidad, ya que están en la naturaleza del hombre Jesús, un ser conceptualizado por Barth como un “sujeto libre” (ibid., p. 251). Según Barth, donde sea que “las personas aún no estén o ya no estén en posesión de su humanidad, habrán sido vistas como teniendo una existencia abstracta, es decir, una abstraída de la coexistencia con ellos de sus semejantes” (ibid., p. 270). Si Steiner hubiera estado preparado para aceptar la idea de “el hombre Jesús teniendo su ser libre y real a través de su prójimo” como punto de referencia para la existencia libre pero interpersonal de un tema en particular, probablemente fuera dudoso. Estas dudas, en relación con Nietzsche y Stirner, que fueron las mayores influencias sobre Steiner en este momento, se aplican particularmente al “primer Steiner” de la década de 1890. En contraste, su *Esquema de Ciencias Ocultas* de 1909 trata a “Jesucristo” como el “ideal” de una “hermandad que lo abarca todo”, que supera el solipsismo y la “alienación” (GA 13, p. 294). En esto aborda una concepción teológicamente sólida de la interpersonalidad.

19. Sobre la cuestión de dónde encaja este tema en el cuerpo de acuerdo con la investigación de Steiner, véase Traub (2011), pp. 849-851.

20. Nos gustaría señalar una vez más el parentesco entre R. Steiner y K. Barth en su pensamiento sobre la interpersonalidad. Este último también señaló la diferencia cualitativa entre el análisis científico y la experiencia del encuentro humano. “En el cual se ha visto que las personas tienen una existencia abstracta, es decir una existencia abstracta de la coexistencia con sus semejantes”, según Barth, “la humanidad que no es o no se ha visto aún” (Barth, 1992, p. 270).

Para el Ser individual (“Yo”) involucrado aquí, a través de la participación en la comunicación del otro(s)²¹, el encuentro con éste se vuelve interpersonal. Al tratar de llegar a la esencia de esta interacción interpersonal, el enfoque de Steiner se centra en el “Tú” y en lo que tiene que comunicar. Lo que el “Yo” tiene que contribuir a la situación es la disposición a aceptar la probabilidad de que su contraparte sea un individuo libre, que tiene algo original, individual, personal que comunicar. “Cada vez que sentimos que estamos tratando con ese elemento en un hombre que está libre de pensamiento estereotipado y voluntad instintiva”, se exige una reacción apropiada del Ser, y esto consiste en la moderación. En este acto de conocer a otra persona “debemos dejar de recurrir a nuestra ayuda cualquier concepto creado por nosotros mismos, si queremos entender su esencia” (ibid.).²²

Querer comprender es, además de la comunicación y la participación, la tercera condición constitutiva de la dinámica de la interacción interpersonal²³.

El último paso dado en el capítulo XIV sobre la formulación de la idea de la interpersonalidad consiste en definir más estrechamente la participación en el acto comunicativo del prójimo libre en términos de “el deseo de comprender”. Steiner hace esto haciendo una distinción entre nuestro conocimiento habitual de un objeto y “el caso excepcional de conocimiento de otra persona”. Mientras que, al conocer un objeto, el sujeto pensante llega a la estructura conceptual ideal que trasciende los sentidos del objeto por medio de su propio esfuerzo cognitivo (intuición), la comprensión de otra persona está constituida por nuestra disposición a “recibir en nuestro propio espíritu esos conceptos por el cual él [la otra persona] se determina a sí mismo, en su forma pura (sin mezclar nuestro propio contenido conceptual con estos)” (SKA 2, p. 239). Es la frase entre paréntesis (“sin mezclar nuestro propio contenido conceptual con estos”) lo que convierte el encuentro interpersonal en entendimiento mutuo. Porque, y esta es la conclusión crítica de Steiner en esta vía de pensamiento, “aquellos que mezclan inmediatamente sus propios conceptos en cada juicio sobre otra persona, nunca pueden llegar a la comprensión de una individualidad” (ibid.).

4.3 Revelación: “Extinguir mi propio pensamiento: experimentar verdaderamente el pensamiento de otra persona”

Las acusaciones de Eduard von Hartmann sobre la *Filosofía de la Libertad*, especialmente sobre el tema de la interpersonalidad, perturbaron persistentemente el pensamiento de Steiner. En la nueva edición del libro en 1918, dedicó un capítulo completo a esta incomodidad mental: el *Primer Apéndice*. En él, Steiner intenta una vez más aclarar los aspectos esenciales de su enfoque basado en la experiencia de la dinámica interpersonal en relación con las objeciones de von Hartmann. Sin embargo, no había ninguna probabilidad de que este intento encontrara la aprobación de su oponente en ese momento. Eduard von Hartmann murió el 5 de junio de 1906. Como resultado, las consideraciones de Steiner adquirieron un carácter menos personal y más sistemático.

Ya hemos hablado sobre el comienzo de la discusión. Se aclara cómo Steiner quiere abordar el problema de la interpersonalidad; es decir, de manera empírica.

“¿Qué es, en primera instancia, lo que tengo ante mí cuando confronto a otra persona? Veo las características de su aparición inmediata” (SKA 2, p. 252).

Lo que sigue en el Apéndice de 1918 va más allá precisando lo que ya había dicho en el capítulo XIV (“*Individualidad y Género*”) en 1894. Esta revisión del tema sin duda da una imagen mucho más precisa

21. En el capítulo XIV también es interesante que Steiner, de manera notable, se exprese a favor de la emancipación de la mujer: “Lo que una mujer es naturalmente capaz de convertirse debería dejar que la mujer misma decida” (SKA 2, p. 237).

22. En otros lugares hemos llamado a esto la “*idea de una teoría de la comprensión basada en la interpersonalidad*” de Steiner. Véase Traub, 2011, p. 847.

23. El término “Epojé” (interacción interpersonal como el deseo de comprensión mutua), introducido aquí por Steiner, también implica la necesidad de un enfoque crítico de las terminologías tradicionales y las formas establecidas de pensar en antropología, sociología, psicología, por no hablar de la antroposofía. Esto se deduce directamente de la demanda descrita anteriormente por Steiner como “conocimiento basado en la experiencia” en lugar de cualquier tipo de “abstracción en las ciencias que se ocupan de la naturaleza del ser humano”.

y profunda de la relación Yo-Tú. El encuentro con el otro, quien, como se dice en el texto de 1894, se “sintió” como una persona/individuo, ahora se traduce en una terminología del acto de ver. Porque “a través del pensamiento con el que confronto a la otra persona, la percepción de ella se vuelve, por así decirlo, transparente para la mente” (ibid.). En ambos casos, esto significa que, en la percepción de la otra persona, en la medida en que ocurre con la debida atención (ver con “atención”), aparece algo que apunta más allá de la mera imagen sensorial o figura exterior. La percepción sensorial consciente de otra persona se convierte, “por así decirlo”, tan “transparente” como algo que no tiene una cualidad sensorial sino “interna”. En 1894, este papel fue ocupado por un “sentimiento” mediado por la presencia de la otra persona, de tal manera que “sentimos que estamos tratando con ese elemento en un hombre que está libre de pensamiento estereotipado y voluntad instintiva” (SKA 2, p. 238).

Si bien la argumentación de Steiner en ambas ocasiones es consistente, en la medida en que la palabra “interior” corresponde en términos antroposóficos a la palabra “sentimiento”, como se usó en 1894, este último término, sin embargo, pasa por un cambio en 1918. Se convierte en una obligación, un sentimiento moral: “Estoy obligado a admitir que cuando capto la percepción [de la otra persona] con mi pensamiento, no es lo mismo que haya aparecido en los sentidos externos. En lo que es una apariencia directa a los sentidos, algo más se revela indirectamente” (ibid., p. 260). Al “comprender con mi pensamiento” la apariencia sensorial de otra persona, la impresión sensorial inmediata se relativiza y “revela” algo más. Steiner denomina esta relativización del componente puramente sensorial en la percepción consciente de otra persona como “[autoextinción] como mera apariencia sensorial” (ibid.).

Al extinguirse (o más bien “retirarse”) en el acto de percibir a otra persona, el proceso sensorial revela algo que es más que una mera impresión sensorial de una forma humana, es decir, la dimensión inherente de la mente y el sentimiento.²⁴ Esa es una cuestión. Pero el momento de la transformación transparente de la percepción sensorial a la consideración del otro, el cual ocurre exclusivamente en el encuentro interpersonal, relativiza no solo la percepción sensorial como una orientación decisiva que capturar adecuadamente la forma que se encuentra. Más bien, en el nivel de percepción del alma, precipita una “extinción”, también en forma de un sentimiento de compulsión moral. Este segundo nivel de abstinencia en el proceso de interacción interpersonal debería, más allá de la apariencia sensorial y vida sensorial, estar preocupado por aprehender el pensamiento real de la contraparte del Ser (“Yo”). La presencia de la otra persona delante de mí extingue la mera apariencia sensorial, y lo que esta presencia “revela a través de esta extinción me obliga como un ser pensante a extinguir mi propio pensamiento mientras esté bajo su influencia, y poner su pensamiento en el lugar mío” (ibid., p. 260).

Steiner ya en 1894 había formulado esta *Epoje* de pensamiento auto orientado dentro del contexto de la interacción interpersonal como un llamado a “dejar de solicitar nuestra propia ayuda a cualquier concepto que nosotros mismos creamos”, e hizo de esta restricción la condición esencial para el entendimiento interpersonal (“si queremos entender [la otra persona] en su esencia”) (SKA 2, p. 238).

Con la “extinción” del esquema sensorial y la “extinción” mutua alterna del pensamiento de los involucrados, el terreno está preparado para que la interacción interpersonal ocurra como una experiencia cualitativamente singular. Este “umbral” puede interpretarse como la transición que Steiner tenía en mente cuando le escribió a Eduard von Hartmann la carta de 1894:

24. Al decir, en 1918, que la “comprensión del otro en el pensamiento” implica acercarse a él a través de la percepción sensorial como un ser dotado de mente y sentimiento, Steiner le dio a este problema una formulación específicamente apelativa. Esto corresponde notablemente a lo que dice en el capítulo IX de la *Filosofía de la Libertad* sobre la relación fundamentalmente moral del ser humano con el mundo. Aquí encontramos: “De cada ocurrencia que percibo y que me preocupa, surge al mismo tiempo un deber moral”. Además de las leyes naturales detrás de las cosas y los acontecimientos, “también existe”, como lo expresa Steiner, “una etiqueta moral unida a ellos que, para mí, como persona moral, da instrucciones éticas sobre cómo debo comportarme” (SKA 2, p. 182). Aparte de la cuestión de si la comprensión de este deber surge de la convención ética o la intuición moral, en otras palabras, ya sea de la tradición o del pensamiento independiente, parecería que para Steiner la percepción sensorial es igualmente susceptible de tener leyes naturales o ideas morales. derivado de ello. Desde el punto de vista de la interpersonalidad, esto implica que la forma humana, como tal, tiene “una etiqueta moral”, de carácter apelativo-ético, “unida a ella”. Darse cuenta y reconocer esto es la tarea de la interacción interpersonal. Fichte había resumido esta “forma teórica” y los hechos morales aumentados breve y teológicamente en la oración: “La forma humana es necesariamente sagrada para el hombre” (RF III, p. 85).

“Sin embargo, cuando los conceptos de espacio y tiempo dejan de tener sentido, como en el ámbito de la ética, es allí donde también se hace imposible hablar de lo numéricamente diferente [es decir, de individuos separados]” (GA 39, p. 226).

En 1918, se hace referencia a esta transición en términos similares: “A través de la autoextinción de la apariencia sensorial”, esto, por supuesto, también tiene que ver con la extinción del pensamiento [del mío], que se mencionó en la oración anterior, “la separación entre las dos esferas de conciencia se destaca realmente” (SKA 2, p. 252).²⁵

Las implicaciones para la teoría de la interpersonalidad que hemos retomado hasta ahora pueden resumirse de la siguiente manera: la otra persona, en la medida en que “se coloca delante de mí” en un espíritu de encuentro genuino, inicia, en contraste con todos los demás tipos de confrontación con un objeto, un campo de experiencia único, un encuentro real entre seres humanos. Lo que está involucrado en este campo sale a la luz inicialmente a través de la percepción impregnada de sentimientos, que revela, en esta interacción con la otra persona, algo más que simplemente sensorial, y a través de la “voluntad de comprensión” del Ser. Esta disposición también tiene una calidad de sentimiento o experiencia interna, es decir, del “imperativo moral” de contener cualquier interpretación espontánea y juicio de la situación. Sólo con tal apertura en el campo de la experiencia se cumplen las condiciones que hacen posible la comprensión, como experiencia interpersonal y como acción conjunta o recíproca de individuos libres posteriores a la interacción basada en la comprensión.

4.4 Conciencia compartida

Después de abrir el campo de la dinámica interpersonal, Steiner continúa describiendo el acto de encuentro entre individuos libres, en otras palabras, su experiencia del contenido de la conciencia del otro.

En 1894, Steiner se había acercado a la experiencia de la interacción interpersonal al hablar de ella en términos de que la otra persona dijera (“comunicara”) algo sobre su “forma de ver el mundo” o sobre “el contenido de su voluntad” (SKA 2, p. 238). Y la comprensión de esta comunicación se basó en “hacerse cargo... de esos conceptos por los cuales él [el individuo libre] se determina a sí mismo”, junto con la retención de nuestros propios conceptos y juicios sobre lo que se ha comunicado. El primer Apéndice de la nueva edición de la *Filosofía de la Libertad* explica este evento como “la extinción de mi pensamiento por el tiempo” de la comunicación. El análisis de esta situación se intensifica y profundiza en 1918 mediante la adición de otros dos aspectos. La recepción del Ser de la comunicación de la otra persona en el espacio abierto (vacío) creado por la extinción del propio pensamiento (conceptos) hace posible que el pensamiento de “la otra persona” sea experimentado “como si fuera mi propia experiencia” y pone su pensamiento en lugar del mío (SKA 2, p. 252). El resultado de la recepción del contenido de una conciencia por otra implica la separación de individuos atomizados y aislados; es decir, la solución, en otras palabras, del problema del atomismo o solipsismo de Hartmann. “La separación entre las dos esferas de conciencia se supera realmente” (ibid.). Si de esta manera algo comunicado por una persona reemplaza los contenidos conscientes de otra, entonces se puede decir que uno constituye (temporalmente) la conciencia del otro, y no como una impresión sensorial, sino como una experiencia real de un espíritu individual como persona.

Steiner compara esta experiencia con la de la alternancia entre la conciencia de vigilia y de sueño, las cuales son experiencias reales dentro del reino de la conciencia. Es cuestionable si esta analogía es válida. Comparar

25. En 1923, se publicó *Cultura y Ética*, el trabajo principal del filósofo de Albert Schweitzer. Aquí, el ganador posterior del Premio Nobel de la Paz desarrolla en el capítulo XI “La Ética de la Reverencia por la Vida”, la idea de una “ética de resignación” (ibid., pp. 244-246). En lo que respecta al individuo, los conceptos centrales aquí son “libertad interior”, “ser libre del mundo”, “ser fiel a mí mismo”, y con respecto al prójimo: “no juzgar a los demás”, “respetar la vida de los demás” y “la interdependencia de autoafirmación y respeto por la existencia de otro” (ibid.). Para Schweitzer, también lo central de su principio de “reverencia por la vida” es la dimensión de la experiencia individual dentro del contexto de los seres vivos. Parecería que, en términos de la historia de la ciencia, probablemente reforzada por la experiencia de la guerra, era parte de la corriente de los tiempos distanciarse de las imágenes e ideologías especulativas del mundo y volverse hacia la naturaleza existencial de los seres humanos reales. Lo que todavía se discutía filosófica y literariamente como individualismo por Stirner y Nietzsche a mediados y a fines del siglo XIX, se concentra en la transición y a principios del siglo XX con Steiner y Schweitzer en el diseño de un plan de vida individual responsable bajo el principio de “personalismo” (véase Heidegger 1927, pp. 114-117).

los contenidos de la conciencia de otro con el estado de sueño despierta asociaciones con lo irreal, lo que seguramente no es la intención. Sin embargo, lo útil de esta analogía es el hecho de que se refiere a estados que una conciencia experimenta como reales, y que, en el caso de la experiencia del sueño, la “experiencia de vigilia se extingue”. Por lo tanto, al relacionarse con el hecho de “la extinción del pensamiento [propio]” y la “toma del pensamiento de la otra persona” en la propia conciencia, la misma intensidad se atribuye a los contenidos conscientes de la otra persona como a imágenes análogas de los sueños en relación con la conciencia de vigilia “extinguida”. Excepto que “al percibir a la otra persona, [...] la extinción del contenido de la propia conciencia da lugar no a la inconsciencia, como lo hace en el sueño, sino al contenido de la conciencia de la otra persona” (SKA 2, p. 253)²⁶.

Según Steiner, la razón por la que normalmente no somos conscientes de una característica tan inmanente de la conciencia como esta alternancia entre la extinción de nuestro propio pensamiento, la posesión del pensamiento del otro y la “iluminación de nuevo” de nuestro propio pensamiento se debe a que estos estados mentales “suceden demasiado rápido para ser notados en general” (ibid.)²⁷.

La argumentación sobre el tema de la interpersonalidad se aborda así en la *Filosofía de la Libertad*. No obstante, Steiner volvió una vez más a discutir las críticas de von Hartmann al publicar en la *Revista de Filosofía y Crítica Filosófica*; volumen 108, p. 55.” (1896?) (SKA 2, p. 255.). Además, en la tercera parte de la *Filosofía de la Libertad*, en el capítulo titulado “Preguntas Finales”, Steiner analiza el contexto espiritual dentro del cual se produce la interacción y la comunicación entre individuos libres. Hemos tratado este tema en otra parte bajo el título “Síntesis del Mundo Espiritual” (véase Traub, 2011, pp. 868-875).

4.5 Contrariedad entre Steiner y Eduard von Hartmann: Experiencia versus especulación²⁸

Eduard von Hartmann, en el ensayo mencionado por Steiner, construye una situación que involucra a dos personas en una habitación. Lo que concierne principalmente a Hartmann aquí es la relación entre la realidad dada y las imágenes mentales que cada persona tiene de la situación. En otras palabras, la pregunta epistemológica sobre el grado de realismo o idealismo en juego en su visión de la situación. “Cuando dos personas están solas juntas en una habitación, ¿cuántos ejemplos de estas personas están presentes? Quien responde “dos” es un ingenuo realista; quien responde, “cuatro” (es decir, la conciencia de cada persona un sí mismo y otro)”, es un idealista trascendental; pero el que responde, “seis (es decir, dos personas como cosas en sí mismas y cuatro imágenes mentales de personas, dos en cada una de sus mentes)”, es un realista trascendental. Cualquiera que desee interpretar cualquiera de estos tres puntos de vista diferentes epistemológicamente como monismo tendría que dar [...] una respuesta diferente [a esta pregunta]; pero desconozco cuál sería”²⁹.

Steiner aborda este problema de dos maneras. En primer lugar, describe su modelo de interpersonalidad una vez más a la luz de las alternativas epistemológicas de Hartmann. Segundo, expresa su decepción por

26. La razón por la que Steiner trabajó con la distinción entre la conciencia del sueño y la vigilia en relación con la explicación de la alternancia entre el pensamiento-Yo y el pensamiento-Tú en 1918 puede ser que en su escritura de “Ciencia Oculta” en 1909 exploró muy intensamente los estados de soñar y despertar. Véase el capítulo “Sueño y Muerte” en GA 13, pp. 80-136.

27. Además de la comparación algo problemática de la interacción interpersonal con la alternancia entre la conciencia del sueño y la vigilia, hay otra pregunta que no se aborda aquí; a saber, si esta última discusión sobre la alternancia rápida y, sobre todo, no observada de los estados de conciencia representa una contradicción de la argumentación previa de Steiner. Aquí tenía tanto la conciencia de la individualidad original de la otra persona como la contención y extinción del propio pensamiento retratado como actos conscientes; o, al menos daba la impresión de que eran conscientes y controlados, y por lo tanto éticamente relevantes como actos de libertad y no procesos inconscientes Hartmannianos.

28. En el campo de la investigación de Steiner, la relación entre E. von Hartmann y Rudolf Steiner aún no se ha investigado con detalle sistemático. Sobre la influencia extremadamente fuerte de Hartmann en la teoría del conocimiento y la filosofía moral de Steiner, en su exploración del tema del sueño y el subconsciente, véase pasajes relevantes en H. Traub (2011). Recientemente, Eckart Förster ha llamado la atención sobre la relación ambivalente y de muchas capas entre los dos pensadores en su “Introducción” en SKA 2, LXII-LXVII. Sobre la relación Steiner-Hartmann, véase también Thomas Kracht: “*Filosofando la Libertad*” en Karl-Martin Dietz (ed.): *La Filosofía de Libertad de Rudolf Steiner. La Imagen de Hombre del Ser Superior*, Stuttgart, 1994, p. 192. Las siguientes consideraciones iluminan una disensión específica, aunque fundamental, en la discusión entre Steiner y Hartmann.

29. E. von Hartmann, citado por Rudolf Steiner, SKA 2, p. 254.

la incomprensión fundamental de Hartmann del enfoque orientado a la experiencia que Steiner había presentado en la *Filosofía de la Libertad*. Evidentemente, no fue una cuestión de indiferencia para Steiner, que una vez “doctor reconocido” y maestro respetado (GA 39, p. 148), a quien dedicó la publicación de su disertación “con total admiración” en 1882, lo malinterpretara por completo e incluso hiciera públicamente su crítica “aludiendo” al monismo de Steiner.

La reiteración detallada del problema epistemológico presentado por Hartmann sobre el tema de la interpersonalidad subraya una vez más lo importante que fue el enfoque empírico de la interacción humana para Steiner, considerado anteriormente por él mismo. Comienza por confirmar su enfoque fundamentalmente realista con la afirmación de que cuando dos personas están juntas en una habitación, hay dos personas en la habitación. Eso es tautológico. Sin embargo, se asume adicionalmente que cada una de estas dos personas ha construido imágenes en sus mentes, tanto de sí mismas (autoimagen) como de la forma de la otra persona. Esto, según Hartmann, sería el punto de vista del “realismo trascendental”. Sin embargo, las imágenes mentales, y este es ahora el avance notable en el pensamiento de Steiner sobre la interpersonalidad, son solo “imágenes perceptivas irreales” (SKA 2, p. 255). Son irreales, esto se desprende de la teoría del conocimiento y la verdad de Steiner, porque (en esta etapa) carecen del complemento empíricamente mediado de lo conceptual o ideal, que solo puede hacerlos dignos de ser descritos como imágenes mentales *reales*. En la búsqueda de esta línea de pensamiento sobre la interpersonalidad, por lo tanto, el nivel de representación *pictórica* de la otra persona es seguido por el nivel de aprehensión *cognitiva* de las cuatro imágenes perceptivas por cada persona, y sólo entonces se desarrolla la relación *real* de las dos personas. En “la actividad de pensamiento de las dos personas, se capta la realidad” (ibid.). Según Steiner, entonces, la realidad de la identidad personal en el contexto social no se establece por la presencia percibida de las personas involucradas y las imágenes mentales formadas de la misma, sino que se *genera* a través del proceso de compromiso espiritual con una contraparte personal, con un Tú³⁰. Este compromiso sigue el esquema descrito anteriormente, especialmente su tercer nivel, es decir, el de que cada persona permita que sus comunicaciones recíprocas “cobren vida” en la conciencia del otro.

Este es el punto al que ha llegado el argumento hasta ahora. De acuerdo con la forma en que se desarrolla, el motivo de la extinción periódica del pensamiento debería pasar a primer plano. Sin embargo, en este punto del primer apéndice, Steiner se salta esto y, en cambio, discute con más detalle el aspecto dialógico del “renacer” de ambas “esferas de conciencia” en la conciencia respectiva de las personas involucradas. Esto corresponde más o menos al “cambio rápido” entre el pensamiento propio y el pensamiento registrado de la otra persona, tema que se habló anteriormente. En este intercambio dinámico y recíproco de contenido propio y no propio, en otras palabras, en “estos momentos de volver a la vida”, las personas involucradas, y esto podría considerarse como un cuarto nivel, ya no están “encerradas en sus propias mentes”, sino que cada mente “se superpone” con la otra (ibid.). En la fase reflexiva del proceso, cuando cada uno vuelve a su propia imagen mental, la experiencia cognitiva de la presencia de la otra persona permanece en cada una de sus mentes, con el resultado (el quinto nivel) de que “la conciencia de cada persona, en la experiencia del pensamiento, se aprehende a sí misma y al otro” (ibid.) o como se expresó anteriormente, se comprende.

No es de extrañar que Steiner encontrara el juego epistemológico y abstracto de su estimado profesor, Eduard von Hartmann, algo desagradable con respecto a su propio intento de reconstruir una experiencia viva del Yo-Tú. En consecuencia, resume el juego de lógica de Hartmann de la siguiente manera:

“El realista trascendental [E. von Hartmann] no tendrá nada que ver con el verdadero estado de cosas con respecto al proceso del conocimiento; se separa de los hechos por un tejido de pensamientos y se enreda en él”. (SKA 2, p. 255)

El punto central de lo que Steiner estaba tratando de decir en su análisis orientado a la experiencia de (entre otras cosas) la interacción interpersonal fue, a su parecer, “ignorado por Eduard von Hartmann” (ibid.). Esta impresión de malentendido fundamental por parte de Hartmann se confirmó más tarde por Steiner en su carta del 13 de junio de 1897, en la que Steiner se refiere brevemente al final del *Primer Apéndice* de 1918.

30. Se señala aquí como una pregunta si este pensamiento puede interpretarse como una anticipación de la teoría simbólica-interaccionista de G. H. Mead sobre la formación de la identidad simplemente. Esto no se tratará posteriormente. Véase G. H. Mead, 1968, p. 207.

Aquí, nuevamente, a von Hartmann sólo le interesan las clasificaciones esquemáticas de tesis en relación a modelos epistemológicos dentro de la dinámica del idealismo versus realismo, por un lado, y subjetividad y objetividad por el otro. Aquí, para terminar, consideraremos brevemente esto.

Von Hartmann afirma en esta carta que es imposible que el contenido de las intuiciones morales de individuos individuales pueda ser “numéricamente idéntico” con la objetividad de una idea transsubjetiva. A esto,

“El ser ideal subjetivo como contenido consciente y el ser que trasciende la conciencia son predicados mutuamente excluyentes para un propio sujeto gramatical al mismo tiempo’. Quien no acepte la oración de esta forma, debo, en la medida en que la considere inválida, considerarlo bajo la visión del realismo ingenuo” (GA 39, p. 358).

Aparentemente, Steiner no había logrado resolver el problema de combinar el universalismo y el particularismo, pero desde el contraargumento de von Hartmann, dicha conexión era bastante débil, así que Steiner no mordió el anzuelo. Más bien, respondió diciendo que sabía “que un realista trascendental describe esto [la posición de Steiner] como una recaída en el realismo ingenuo”. Pero luego, en la *Filosofía de la Libertad*, él “ya había señalado que el realismo ingenuo conserva su justificación para *el pensamiento que se experimenta*” (SKA 2, p. 255, cursiva del autor). Por lo tanto, Steiner vuelve a enfatizar en este tema su interés en un enfoque orientado a la experiencia y la vida real. Su argumento para la combinación de la intuición subjetiva y la realidad objetiva de las ideas desde la perspectiva de la interacción interpersonal recibió particular atención en el capítulo final de la *Filosofía de la Libertad*: “Preguntas Finales: Las Consecuencias del Monismo”. Y aquí ofrece una solución al problema asumido por Hartmann como insoluble, a saber, el de la identidad entre la intuición subjetiva y la idea objetiva “en el mismo sujeto numérico”. Sin embargo, lo hace no en términos de lógica formal, sino de lógica trascendental o, como Steiner sin duda preferiría decir, lógica espiritualmente real. El argumento es el siguiente:

“El contenido conceptual del mundo es el mismo para todos los individuos humanos.³¹ [...] De acuerdo con los principios monistas, un individuo humano considera a otro como a sí mismo porque el mismo contenido del mundo se expresa en él. [...] El pensamiento lleva a todos los sujetos percibidos a la misma unidad ideal en toda multiplicidad. [...] Las ideas de otro ser humano también son en esencia más, y las considero diferentes sólo mientras las percibo, pero ya no cuando pienso. Cada ser humano abarca en su pensamiento sólo una parte del mundo total de ideas, y en esa medida los individuos difieren incluso en el contenido real de su pensamiento. Pero todos estos contenidos están dentro de un todo autónomo, que abarca los contenidos de pensamiento de todos los seres humanos” (SKA 2, p. 246, cursiva del autor).

Sin embargo, lo que suena como una especulación metafísica rarificada sobre las condiciones *a priori* para la posibilidad de interacción y comunicación interpersonales, es por parte de Steiner un campo causalmente real de experiencia interpersonal humana, como un mundo de comunicación exitosa e interacción entre espíritus libres “con el fundamento de su existencia dentro de sí”, como “el Ser primordial universal que impregna a todos los hombres” (ibid., p. 246), y que puede provocar un encuentro real entre los seres humanos en cualquier momento.

5. Resumen y perspectivas

La *Filosofía de la Libertad* de Steiner no trata el tema de la interpersonalidad como tal. De hecho, para los críticos de la antroposofía es cuestionable si se puede decir que la dimensión de lo interpersonal tiene algún tipo de papel en la filosofía y la antroposofía de Rudolf Steiner, dada la primacía que se le otorga a la autorrealización individual. Sin embargo, hemos demostrado aquí que ya en 1894 Steiner había abordado el problema de la armonización de las ideas de libertad de diferentes individuos en varios pasajes de la primera

31. Con referencia a las proposiciones de la ciencia formal, es decir, de la lógica, esta tesis es evidente. Que Steiner promueva esta congruencia también como la base del pensamiento moral y estético caracteriza su filosofía como realismo (en oposición al nominalismo). En términos de la historia de la filosofía, esta idea se extiende sobre el realismo idealista de Schelling y Fichte pasando por la doctrina de las ideas de Platón. Con respecto a todo de lo cual Steiner siempre adoptó una postura crítica, completamente de acuerdo con el “método genético” de Fichte, en relación con el realismo estricto de las “ideas como reales en sí mismas”.

edición de la *Filosofía de la Libertad*. La explicación de este problema se desarrolla naturalmente a partir de la dinámica entre el individualismo ético del enfoque de Steiner hacia la filosofía moral, que tiene una tendencia al pluralismo, y la epistemología del monismo, que forma la base de su filosofía en su conjunto. Esto, al parecer, fue claro para Steiner, por lo que probablemente expuso las consideraciones relevantes sobre el problema de la interpersonalidad que acabamos de mencionar. Incluso a partir de las relativamente pocas discusiones sobre esto desde 1894, los aspectos de una idea de trabajo, si aún no está claramente estructurada, son discernibles como las características básicas de una concepción notable de la interacción interpersonal. El conocimiento de Steiner sobre este tema se vio agudizado por la acusación de solipsismo de Eduard von Hartmann. El resultado fue el *Primer Apéndice* de la segunda edición de la *Filosofía de la Libertad* en 1918, en el cual retomó este tema de manera bastante explícita. Extraído de sus respectivos contextos, y enfocado en un concepto sistemático de interpersonalidad, un modelo de interacción interpersonal de seis pasos, de relevancia para la filosofía moral, puede reconstruirse a partir de los diversos comentarios de Steiner sobre el tema.

1. El primer paso está marcado por encontrar a un ser humano como algo fundamentalmente distinto de relacionarse con un objeto. Al tratar de obtener conocimiento de un objeto, el Ser mismo debe investigar y descubrir activamente los conceptos y las leyes de su estructura, mientras que en la interacción humana la otra persona da a conocer la condición de su mente y voluntad, colocando así al Ser mismo en un papel más pasivo. En la interacción humana, la preocupación de Steiner es más con la calidad de la experiencia real que tienen dos personas para encontrarse, y menos con un análisis teórico de la situación.
2. El segundo paso, la extinción de lo sensorial, acentúa la dimensión espiritual del encuentro humano en oposición al encuentro puramente físico de las configuraciones móviles de las personas en una habitación. Ciertas consideraciones de la *Ciencia Oculta*, aunque desde un contexto diferente, pueden entenderse como una continuación de esta idea de la “extinción de lo sensorial” en el contexto de las interacciones interpersonales, y de dos maneras diferentes. Allí se describen, por un lado, el elemento de la “elevación” del Ser en la trascendencia de lo sensorial, y por el otro, la idea asociada de “disfrute espiritual” (GA 13, p. 103). El “mundo de los sentidos”, como él dice, “es una manifestación del espíritu escondido detrás de él. El Ser nunca podría disfrutar del espíritu en la forma en que es capaz de manifestarse solo a través de los sentidos corporales, si no quisiera usar estos sentidos para el disfrute de lo espiritual dentro del mundo de los sentidos” (ibid.). Como ejemplo de esta “elevación” espiritual *de disfrute* del Ser a través del conocimiento de lo espiritual en el mundo de los sentidos, Steiner introduce la relación Yo-Tú en forma de una relación de amor. “Una persona que ama a otra persona no se siente atraída sólo por lo que puede experimentar a través de los órganos físicos. [...] Sólo esa parte [retenida de la percepción] del ser querido se vuelve [a través de la extinción de lo sensorial] visible para la percepción [súper sensible] de la cual los órganos físicos eran solo los medios” (ibid., p. 104). Esto implica que la idea de la “extinción de lo sensorial” que ocurre cuando dos personas se encuentran, como se presenta en la *Filosofía de la Libertad*, también abre la esfera del “disfrute espiritual” en el sentido positivo, y al mismo tiempo, se puede asumir, que les permite experimentar la “elevación” del Ser de cada uno.
3. Si el último paso ha sido recíproco en el sentido de que las personas involucradas se han reconocido mutuamente como espíritus libres, entonces se han preparado las bases para el tercer paso: *comunicación y participación*.
4. Para tener éxito, este tercer paso en un proceso de interacción interpersonal requiere, como cuarto paso, el *querer comprender*, lo que Steiner designa como una disposición por parte de cada persona para asumir lo comunicado por el otro Ser es su propio pensamiento o al menos lo recibir temporalmente como tal.
5. Y esto a su vez implica un quinto paso, entendido como la *extinción intermitente del propio pensamiento*. En otras palabras, es la recepción de lo que está comunicando la otra persona sin “mezclar el contenido conceptual propio”.

6. La diversidad de tales interacciones entre humanos posible en cualquier momento ahora está, en un sexto paso, armonizada. De acuerdo con la epistemología del monismo, esto significa efectivamente que, con suficiente aclaración en el *pensamiento*, debe ser posible que las diversas ideas individuales se vuelvan a referir a una base ideal común. De esto, entonces, surgiría tanto la libertad de contradicción en la argumentación como la posibilidad de una acción basada en el consenso. Para los pasos cuatro, cinco y seis también podemos agregar los aspectos del “disfrute espiritual” y la “elevación” del Ser, que se mencionaron anteriormente en el punto dos, en relación con la “extinción de lo sensorial”.

Los ecos aquí en Steiner de soluciones clásicas a la cuestión de la armonización intelectual o ética de una pluralidad de mentes individualizadas (por ejemplo, la idea de una “armonía preestablecida”, la de una “síntesis del mundo de la mente” o la de una ‘comunidad de comunicación a priori’) no deben borrar la sorprendente distinción del enfoque orientado a la experiencia de Steiner. Para esto no se llega deductivamente a la suposición teórica de tal principio, sino inductivamente, a través de su generación por individuos reales en la realización de una auténtica interacción interpersonal.

Sin embargo, desde un punto de vista sistemático, debemos señalar que hay una brecha en el modelo de interpersonalidad de Steiner. En su interpretación de esto, Herbert Witzmann fue de alguna manera hacia su solución, aunque no sistemáticamente. En su ensayo “El despertar en Otras Personas” (“Das Erwachen am anderen Menschen” en alemán), una cita de Steiner, Witzmann discute extractos de las Conferencias de Steiner en Dornach (Steiner, 1965), enfatizando la importancia de la relación con otras personas para el desarrollo integral del Ser y para el avance de comunicación e interacción, particularmente entre antroposofistas (Witzmann, 1985a, pp. 38-54). En el texto citado por Witzmann, Steiner repasa muy brevemente los elementos relevantes de sus ideas sobre la interpersonalidad, como nos es familiar en la *Filosofía de la Libertad*. Además de “la necesidad de recordar el hogar espiritual de uno”, existe, como se afirma en la conferencia en Dornach,

“... el otro necesita dejarse despertar internamente a través de la presencia de otra persona. Y el impulso de sentirse activo aquí [...] Este es el nuevo idealismo. Cuando el Ideal deja de ser una mera abstracción, si se va a arraigar una vez más en la vida del espíritu humano, entonces tomará la forma de: despertaré a la presencia de la otra persona”.

Y continúa más específicamente:

“... eso puede ser lo especial de la forma en que se lleva a cabo la vida comunitaria de la sociedad antroposófica, y puede establecerse de manera bastante natural” (Steiner, en Witzmann, 1985a, p. 39).

Lo que Steiner explica aquí en esta conferencia es más o menos lo que dijo sobre la interpersonalidad dentro del contexto de la *Filosofía de la Libertad*, con la que ya estamos familiarizados. Es notable el hecho de que aquí él acentúa una vez más la dimensión impulsiva del sentimiento en la interacción interpersonal. Además, su especificación de esta situación como el “nuevo idealismo” es una clara indicación de su adhesión a la tradición de la filosofía clásica alemana, por lo que también enfatiza, como un (supuesto) desarrollo posterior de esto, la dimensión empírico-personal, también denominada, dimensión existencial-pragmática o ética del “crecimiento comunitario a través del otro”. El comentario de Herbert Witzmann sobre el significado de esta cita de Steiner, aunque es francamente esotérico, finalmente hace una clara referencia a la *Filosofía de la Libertad*, cuando resume:

“... podemos ser capaces de vislumbrar la “fuente última de una manera moderna y espiritualmente auténtica de construir una comunidad o una sociedad a través de la observación de los impulsos internos de los demás, en el sentido presentado en la Filosofía de la Libertad”. (ibid., p. 51)

Así, Witzmann subraya la importancia fundamental de la *Filosofía de la Libertad* también para proporcionar respuestas a los problemas derivados de sus propias ideas sobre la interpersonalidad. Witzmann luego expone con más detalle la conexión entre el encuentro humano (el “despertar a la presencia de la otra persona”) y el intercambio que ocurre entre aquellos involucrados a través de su participación en el mundo universal y súper sensible de las ideas. En un encuentro de este tipo, aclara, están sucediendo dos cosas, a saber, “la construcción comunitaria desde arriba”, en otras palabras, la “llegada a la presencia de seres espirituales superiores” descendentes (el caso de Cristo Jesús por Steiner, véase GA 13, p. 294) y una

“construcción comunitaria complementaria y ascendente”. Este último es el inicio y la búsqueda del “despertar interpersonal a la presencia de la otra persona”, en otras palabras, el establecimiento de una “comunidad de conocimiento” (¿Antroposófica?) (Witzenmann, 1985a, p. 52). Bajo el término “intercambio óptico menor”, Witzenmann denomina ese “despertar a la presencia de la otra persona”. El intercambio entre las “comunidades de conocimiento” y los “seres espirituales superiores” es denominado por él como el “intercambio óptico mayor”, y lo describe como “eclipsando” al menor (ibid.). Esta construcción de una “creación de comunidad menor” horizontal pero ascendente y una “creación de comunidad mayor” vertical pero descendente pueden interpretarse muy claramente como una variación terminológica sobre los temas de la interpersonalidad y la mediación entre el individualismo y el universalismo, tal como es encontrado en la *Filosofía de la Libertad* de Steiner. Sin embargo, lo que falta en esta construcción, y esto se explica por la fuente de la que se desarrolló, es, para decirlo en el lenguaje antroposófico de Witzenmann, una descripción o definición más detallada del “ser espiritual” que se forma a partir de la creación comunitaria en este proceso de “despertar a la presencia de la otra persona”. La idea de Witzenmann del despertar de los “Seres Plurales del Yo” en el “intercambio óptico menor”, y de la “interpenetración” del individuo y del “Yo” universal en el “intercambio óptico mayor” permanece conceptualmente atrapado en la forma de “relación con el yo” y, en consecuencia, no ofrece ninguna ganancia espiritual cualitativa de la esfera de la interacción interpersonal. El Yo y Tú persiste, desde la perspectiva trascendental (el “yo” plural), a pesar de que el contenido del pensamiento del otro puede superponerse en el mundo de las ideas que tienen en común. “Yo soy sólo para mí; para todos los demás soy un Tú; y para mí todos los demás son un Tú”. Este hecho es la expresión externa de una verdad profunda”, dice Steiner en *Ciencias Ocultas* (GA 13, p. 66), lo que confirma la impresión de que la interacción interpersonal como tal no lo es, ya que está constituida en sí misma, representando cualquier tipo de ganancia espiritual. En el acto de encontrarse, sólo el “despertar” mutuo alcanza un mayor desarrollo.

Para Witzenmann, sin embargo, esta no es la última palabra al respecto. En su ensayo “La Fraternidad en los Símbolos de Rosacruz” (“Die Schülerschaft im Zeichen des Rosenkreuzes, en alemán”) (Witzenmann 1985b, pp. 141-151) habla del “ser espiritual” que surge del intercambio entre dos individuos en un proceso de interacción interpersonal. Lo que hay que señalar sobre esta idea, que se vincula con la tesis del “nuevo idealismo” de Steiner, es que tiene que ver con una categoría central en el pensamiento de J.G. Fichte, una categoría que pudo haberse desarrollado en uno de los cursos reconocidos sobre ciencia del conocimiento de Steiner. Se trata del concepto de “nosotros”, y no en un sentido gramatical o lingüístico, sino en su significado filosófico, interpersonal-constitutivo y cualitativo. Según Urs Richli en “El ‘Nosotros’ en la Ciencia Posterior del Conocimiento” (“Das Wir in der späten Wissenschaftslehre” en alemán), Fichte utiliza el concepto “Nosotros” para designar un sujeto transindividual, que mediante el “consentimiento común se ha fusionado en una unidad consensual”. Fundamental para esta “fusión en una unidad consensual” es una “experiencia intersubjetiva de evidencia colaborativa”, que según Fichte, ocurre particularmente a través de actos colectivos de cognición (Richli, 1997, p. 360)³². El parentesco de este pensamiento con la concepción de Steiner de 1894 de un proceso de interacción interpersonal que implica la recepción recíproca del contenido individual del pensamiento, resultando en la congruencia completa de ambas esferas de conciencia, es ciertamente notable. Excepto que, en la *Filosofía de la Libertad* de Steiner, la conciencia de *Nosotros* provocada por esta experiencia no se refleja sistemáticamente. En el ensayo antes mencionado de Witzenmann, sin embargo, la situación es diferente. Es cierto que la experiencia espiritual básica de “despertar a la presencia de la otra persona” también aparece aquí. Sin embargo, el pensamiento ahora se lleva más lejos en la dirección de “la experiencia de nosotros”, que se produce por la relación Yo-Tú. Witzenmann no tiene dudas de que con esta experiencia tenemos una nueva dimensión de la vida comunitaria provocada por esta relación. “El estado de unidad, que se expresa [por el Ser] en la experiencia del Tú, permite que algo suprahumano esté presente, el cual se eleva sobre Yo y Tú” (ibid., p. 145). Y teniendo en cuenta la idea ya familiar del “intercambio óptico menor y mayor”, afirma que “la experiencia [recíproca] del Tú se convierte en el vehículo de la experiencia

32. Véase también Traub, 2011, pp. 89-92.

del Nosotros” (ibid.)³³. Según Witzmann, esta “experiencia de nosotros”, en la que “el despertar [del Ser] en presencia de otra persona y el “intercambio óntico menor” de las “comunidades de conocimiento” convergen e interpenetran con el “intercambio óntico mayor” (“la presencia de seres espirituales superiores”) es el “arquetipo humano” (ibid.).

Con la idea de *Nosotros*, se puede trazar razonablemente una línea bajo el modelo de interpersonalidad de Steiner, al igual que su versión ampliada que contiene varias consideraciones antroposóficas. Witzmann añadió también estas consideraciones, pero Steiner lo hizo antes. Es decir, estas ideas ya implicaban en una comunidad de práctica que va más allá de las comunidades de pensamiento y conocimiento. De cualquier manera, estas son consistentes con conclusiones que van más allá del modelo de seis pasos de interacción interpersonal en sus estructuras organizativas y consecuencias prácticas, pero no en su base ideológica. Porque si el modelo de seis pasos de Steiner se entiende como una idea según la cual, como se afirma en la *Filosofía de la Libertad*, se produce una interacción humana plenamente realizada, entonces directrices sustanciales (de acuerdo con la filosofía y la antroposofía de Steiner) para la organización de cualquier tipo de procesos interpersonales de interacción y comunicación pueden derivarse de él. Esto significa que es un modelo que, más allá de su valor como forma ideal, tendría algo significativo y ejemplar que decir especialmente en campos de aplicación antroposófica práctica, como la ciencia educativa y la medicina, de hecho, todas esas áreas de práctica antroposófica donde la comunicación e interacción interpersonal son centrales. Pero el modelo de Steiner no sólo es útil para estimular y orientar el pensamiento y la acción filosófica y antroposófica. Porque lo que originalmente se concibió, de una manera un tanto elitista, como una idea de comunicación posconvencionalista para los espíritus libres (es decir, aquellos capaces de imaginación moral), puede, utilizado democráticamente, extenderse en su aplicación en todo tipo de formas y convertirse en una guía para una cultura humana de comunicación de la sociedad en general, para todos los niveles de comunicación y para todos los matices de los participantes en el discurso público. Nuestras conversaciones públicas hoy en día son ligeras sobre lo universal; de hecho, están dominadas por intereses particulares e individuales, a veces extremadamente acaloradas, con poco interés en querer comprender o asumir de manera autocrítica el pensamiento del otro. Dicho modelo es un enfoque que haría que el debate político, social y (no)cultural fuera muy fructífero.

33. Ya nos hemos referido al “motivo de la hermandad” en *Ciencias Ocultas*, por lo que Steiner da una justificación cristológica. Aquí, sin embargo, queda abierto, si Steiner realmente era consciente de la importancia sistemática de este pensamiento para su idea de la interpersonalidad, y si reconocía claramente el progreso cualitativo y sistemático que proporcionó para la interacción interpersonal. En el verso bíblico con el que ilustra este punto, la “síntesis del mundo de la mente” individualizada y orientada a la experiencia a través del ideal súper sensible de Cristo, a saber: “Yo y el Padre somos uno”, no conduce a una categoría superior de construcción comunitaria y del Nosotros, pero se adhiere estrictamente al pensamiento del Yo, al “nombre de Cristo” como “fundamento último” del “yo humano” (véase GA 13, p. 294).

Referencias

- Apel, Karl-Otto (1976). *Transformation der Philosophie. Das Apriori der Kommunikationsgemeinschaft*. Vol. 2. Fráncfort del Meno.
- Barth, Karl (1992). *Die kirchliche Dogmatik. Die Lehre von der Schöpfung. Das Geschöpf II*, Studienausgabe Vol. 15. Zürich.
- Buber, Martin (2009). *Das dialogische Prinzip*. Gütersloh.
- Frankl, Victor (2018). *Der leidende Mensch. Anthropologische Grundlagen der Psychotherapie*. Berna.
- Fichte, Johann Gottlieb (1834). *Fichtes sämtliche Werke*. En I. H. Fichte (Ed.). Berlín 1834–1846.
- Fichte, Johann Gottlieb (1962). *Gesamtausgabe der Bayerischen Akademie der Wissenschaften*. R. Lauth et al. (Ed.) Abteilung III (Briefe), Vol. 4. Stuttgart-Bad Cannstatt.
- Förster, Eckart (2016). „Einleitung“ zu *Rudolf Steiner Schriften – Kritische Ausgabe*. Vol. 2. Stuttgart-Bad Cannstatt (VII–CXXXV).
- Habermas, Jürgen (1991). *Erläuterungen zur Diskursethik*. Fráncfort del Meno.
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (1807). *Phänomenologie des Geistes. Theorie Werkausgabe Vol. 3*. Werke Vol. 20. En E. Mollenhauer y K. M. Michel (Ed.). Fráncfort del Meno.
- Heidegger, Martin (1927). *Sein und Zeit*. Tubinga.
- Klotz, Christian (2005). Synthesis der Geisterwelt. Fichtes Systemskizze im Briefwechsel mit Schelling en *Grundlegung und Kritik. Der Briefwechsel zwischen Schelling und Fichte 1794–1802*. En J. Jantzen, T. Kisser y H. Traub (Fichte-Studien Vol. 25). Amsterdam/Nueva York (pp. 41–56).
- Kracht, Thomas (1994). Philosophieren der Freiheit. En Karl-Martin Dietz (Ed.): *Rudolf Steiners Philosophie der Freiheit. Eine Menschenkunde des höheren Selbst*. Stuttgart (pp. 160–196).
- Leibniz, Georg Wilhelm (1979). *Monadologie*. Stuttgart.
- Mead, Georg Herbert (1968). *Geist, Identität und Gesellschaft*. Fráncfort del Meno.
- Richli, Urs (1997). *Das Wir in der späten Wissenschaftslehre. En Fichte und die Romantik*. W. Schrader (Fichte-Studien Vol. 12). Amsterdam/Atlanta (pp. 351–363).
- Sartre, Jean-Paul (1991). *Das Sein und das Nichts*. Reinbek bei Hamburg.
- Steiner, Rudolf (1965). *Anthroposophische Gemeinschaftsbildung*. Décima Conferencia celebrada en Stuttgart y Dornach en 1923.
- Steiner, Rudolf (1987). *Cartas 1890–1925 (GA 39)*. Dornach.
- Steiner, Rudolf (1961). Der Individualismus in der Philosophie. En *Methodische Grundlagen der Anthroposophie (GA 30)* (pp. 99–152). Dornach.
- Steiner, Rudolf (2013). *Die Geheimwissenschaft im Umriss (GA 13)*. Basilea.
- Steiner, Rudolf (2016). *Schriften – Kritische Ausgabe (SKA), Vol. 2*. Publicado y comentado por Christian Clement. Stuttgart-Bad Cannstatt.
- Schweitzer, Albert (1923). *Cultura y Ética*. Múnich.
- Traub, Hartmut (2011). *Filosofía y Antroposofía. La cosmovisión filosófica de Rudolf Steiner. Fundamentación y crítica*. Stuttgart.
- Witzenmann, Herbert (1985a). Das Erwachen am anderen Menschen. Das Menschenwesen als zweifacher Wesenstausch. También *Schülerschaft im Zeichen des Rosenkreuzes* (pp. 38–54). Dornach.
- Witzenmann, Herbert (1985b). *Schülerschaft im Zeichen des Rosenkreuzes* (pp. 141–159). Dornach.
- Zander, Helmut (2019). *Antroposofía. Las ideas de Rudolf Steiner entre el esoterismo, Weleda, Demeter y la Educación Waldorf*. Paderborn.

Herbert Witzmann's Path to the Philosophical Sources of Anthroposophy

Part II

Johannes Wagemann

Alanus University of Arts and Social Sciences, Education Dept.

— Translation by Norman Skillen

3.2 The trinitarian principle and human consciousness

By following his own path of introspective observation Witzmann not only opened up a new perspective for independent and systematic further development within anthroposophy, but at the same time rendered it accessible to outside scholars (for instance, in connection with phenomenology). His desire to shift anthroposophy out of its insularity, in contrast to the norm among leading anthroposophists, he had expressed in various forms in a wider public context; for instance, through his participation at the Philosophical Congress in Mexico in 1963, or his being asked to submit an article on “Anthroposophy” for the *Historisches Wörterbuch der Philosophie* (1966)¹ and the *Lexikon des Deutschen Brockhaus* (1970). The more diverse Witzmann's publications – both inside and outside anthroposophy – become, the more conspicuous it is, on closer examination, that they all ultimately turn upon one fundamental idea, which for Witzmann was the main thread running through all of Steiner's works – but which he himself always presented in his own, original way. Accordingly, for his short lecture in Mexico (which later became an essay) he took up certain motifs from contemporary anthropological philosophy (e.g. Nicolai Hartmann), using them to sketch the dynamics of diversity and unity among human beings, out of which he then, without reference to Steiner, logically derived the idea of the human constitution as a threefold structure consisting of spirit, soul and body (Witzmann 1963). Even when Witzmann, as in this case, presented his findings in an extremely condensed form, he still always managed to make them logically coherent and open to observation for anyone following them with suitably active attention: “I wish to emphasise that for anyone active in presenting anthroposophy to a wider public (or involved in it in any way at all, for that matter) it is important not to say anything that you do not understand yourself, and, even at the risk seeming incomprehensible, only to address the understanding of the listener” (Hartmann, 2013, p. 67). In their first encounters with Witzmann's writings many readers find them hard to understand, for they demand a high degree of logical discernment, concentration and creative thinking geared towards introspective observation.

A further example of his always being capable of putting his finger on the crucial point is provided by a conversation he had with the leader of the branch of the Anthroposophical Society in Mexico City: “Garcia was deeply concerned with cosmological problems. He wanted to know about the nature of the Trinity, and whether there may be several trinities. The latter question may well stem from Rudolf Steiner's indication that every world-system has its own trinity. I replied that with things about which we have no observations

1. Currently accessible at: 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

we should refrain from speculation. Nonetheless, we can see from the nature of creativity, that any system is formed upon a trinitarian pattern. Every creative act involves the creative impulse reaching beyond itself, while at the same time requiring a mediating element that enables it to preserve its identity. Thus creation is ultimately trinitarian. As this occurs outside space and time, however, it is probably not appropriate to speak of many Trinities. While the fundamental trinitarian principle multiplies itself within every creative act, it nonetheless remains one and the same" (Hartmann 2013, p. 68). Behind this logically consistent, strikingly simple piece of philosophical insight, of course, lies an urgent plea for introspective observation: in the last sentence Witzgenmann speaks of "every creative act". Among these, of course, he is including the process involved in the mind's conscious activity, a process which, in turn, is open to individual observation. The degree of certainty needed to understand the greatest (cosmological) questions Witzgenmann seeks and finds in what can be observed of his own mental life, and in permeating it with clear concepts. This makes him a pioneer of undogmatic anthroposophy, emancipated from spiritual authorities, as Steiner intended.

3.3 Basic structure and structural memory

Later, in his book "Structure Phenomenology", Witzgenmann designated the basic creative process, indicated here in connection with the Trinity and observable in certain characteristic forms, as the basic structure:

"The basic structure can be detected in all phenomena insofar as we become conscious of them. It results from the unification of percept and concept in the relationship characteristic of the unification process." (Witzgenmann, 1983, p. 13).

Whereas in the trinity example the process of mediation between the one (the creative, the concept) and the other (the created, percept) relates to an ontological or cosmological question, in his Structure Phenomenology Witzgenmann employs the same motif in relation to human consciousness, in other words, with epistemological focus. In the subtitle of his book he sums up its subject as "Preconscious formation in the epistemic disclosure of reality". The human mind is not given reality ready-made, but is actively involved in the structuring of everything it becomes conscious of. This creative act, not unlike most artistic processes, occurs pre-consciously, but it can be also revealed in occurrent thought and perception as an integral process in the formation of reality. Here Witzgenmann goes further than constructivist approaches, in that he not only lays emphasis on the productive role human minds have in the construction of their conception of reality, but also lays down the possibility of becoming meditatively aware of this activity, and thus of awakening to our full participation in reality. For him (as for Steiner 1924/2003) only thus do we have full reality, because the process of its coming-into-being is thereby illuminated and the full dimensions of our humanity realised.²

Until we grasp this possibility and put it into action our relationship to reality is indirect – we are aware only of the results of this process, and mainly concerned as to whether it meets our needs.³ In "Structure Phenomenology" Witzgenmann goes on to show that the hidden participation of every-day consciousness in the creation of reality has the structural quality of a memory image. This means that in assuming we are living in the present world of objects we are actually in the presence of memories of our previous activations of the basic structure (the union of concept and percept). Witzgenmann designates this memory-oriented structural relation to the process of reality as a "deposited memorative layer", the phenomenological analysis of which shows that it bears the traces of previous mediation between concept and percept (Witzgenmann 1983, p. 59 f.).

If in the mode of normal consciousness we consider, for instance, an apple, it appears to us right from the start as this particular apple, present at this particular time and this particular place, with a series of specific properties (e.g. size, shape, surface texture, colour etc.). What matters to us here is not the pure universal

2. This constructive process is something that the formative powers of thinking are constantly involved in without our being aware of it. It is only by introspective observation of the process of cognition that we become fully aware of our participatory contribution to reality. In thus being co-creators of the reality around us, we are at the same time at work on the reality of our own spiritual being" (Witzgenmann 1988a, p. 40).

3. Witzgenmann designates normal consciousness as "cognition-like behaviour" (1983, p. 49)

concept “apple” (the apple-like, that permits us – as it were, deductively – to distinguish it from a pear), but the individualised concept, focused on and applied directly to this particular case. On the other hand, as we gradually become aware of other individual details of this apple, they appear to us as distinguishing marks belonging to its overall presence as an object. Even the missing stalk and the slightly discoloured patch indicating a bruise have an inseparable integral relationship to the conceptual context of the apple. In our consideration of the apple there are no fragmentary details (as it were, inductively) in play (pure percepts, proximal stimuli), but the already universalised percept embedded in a conceptual horizon.

Starting from the fact that these features of conceptual ‘this-ness’ and perceptual integration can be tested upon the observation of any object, it is clear that this state always marks the end-point of a structurally active mental process. We are certainly capable of surveying the apple as a whole, paying particular attention to its details or even viewing it in relation to its wider context. In this way, however, we cannot get at the actual process of the perceptual structuring of the object – the apple appears to us as simply present, without any contribution on our part. Following Steiner’s epistemology, Witzgenmann shows that the normal mode of consciousness just characterised can be expanded in an exceptional state of introspective observation to encompass its own coming-into-being (cf. Steiner 1918/1958). His crucial discovery here rests upon insight gained from meditative observation. Namely, that the process of object structuring (the creative, epistemic process) and the structural memorative layer (resulting from every-day subject-object consciousness), by which it is concealed, together entail, through their common features (the above-mentioned relationship between individualised concepts and universalised percepts) a connection to the original creative process (the basic structure). It is precisely the inhibitory factor itself – the pre-determined representation – which, by virtue of its severance from the actual creative process, lends itself to dynamic transformation in the course of introspective observation, thus opening the process to empirical observation.

In principle, consciousness is capable at any moment in our waking lives of explaining itself in terms of structure phenomenology. With this Witzgenmann dispenses with the cliché that meditation can only be done in certain ways, e.g. by excluding all sensory content (Witzgenmann 1989). In actual fact, the dynamics of the basic structure – the union of concept and percept – can be observed particularly well in the dramas of every-day life, such as perceptual irritations, social misunderstandings, states of shock, responses to art, and experiences of hard-won insight (e.g. Wagemann 2017).

3.4 Stratification and Uniformity in the Structure of Knowledge and Being

Through his explicit formulation of the merging of epistemology and ontology that had been foreshadowed in Steiner’s fundamental works (1924/2003, 1918/1958), Witzgenmann provided a way of understanding the anthroposophical worldview as panpsychism or pantheism, geared towards gradual development – a philosophical position to which there are a number of modern approaches (e.g. Nagasava & Wager 2017; Skrbina 2007). The observation of transitions in the ongoing activity of the basic structure in the processes of consciousness shows that they are not abrupt, but occur in four characteristic stages, which Witzgenmann names actuality, intentionality, metamorphosis and inherence (Witzgenmann 1983). These qualitative stages or phases present themselves as dynamic gestures of conceptual coherence within the transition to a perceptual stimulus. Actuality designates the stage of full self-referential universality, streaming and coming to rest within itself, and constituting evidence of conceptual autonomy, while intentionality is already directed towards a perceptual field. If actuality means the highest, self-sufficient insight into something, intentionality turns it into a search for corresponding perceptual material. Unless the intentionalised concept is attuned to an existing perceptual field, the latter will not become fully perceptible. Errors of judgment are possible when the transition to one or other of these stages breaks off or is interrupted on purpose. From the metamorphic adaptation of a concept to its complete interpenetration with the perceptual stimulus the transitional, conceptual movement goes through an vast number of more or less possible variants, until, if successful, it arrives at the point of inherence in the single phenomenon and comes to a standstill. Only then

has an instance of every-day, representational consciousness (subject-object relation) come about, while the transitional stages and movements just sketched normally occur pre-reflexively (Wagemann 2017b).

The structural process of cognition just described, is demonstrable, by means of meditation, in relation to any recognizable object, and Witzmann goes on to couple this with an ontological perspective. The issue is to establish a criterion for assigning an object of cognition to a particular level of being (inorganic – organic – sentient – self-conscious). He does this according to the highest level of the dynamics of cognition with which the given object observably resonates. In other words, while all four transitional stages will be gone through in every process of cognition or perception, not every stage will be experienced as matching the perceived state of the particular phenomenon or entity concerned. This forms the basis of our instinctive ability to make distinctions among stones, plants, animals and human beings. In the case of a pebble or a plastic lid the phases of actuality, intentionality and metamorphosis remain “outside” the object of perception and mark it as a thing to be grasped by purely mechanical laws, whereas a daisy is capable, in addition, of integrating the phase of metamorphosis as an immanent structural principle. Accordingly, intentionality is what sets the tone in the animal kingdom as its highest structural principle, whereas conceptual actuality, the unrestricted universality and thus ready availability of cognitive coherence and self-reference can only correspond to the activity of human selfhood (Witzmann, 1983; Wagemann 2010).

The world appears to us as qualitatively structured because within the process of cognition we move among corresponding qualitative levels. And our mental behaviour occurs in this way precisely because our own four-layered organisation facilitates this form and scope of participation in the world. And the fact that the scope of our epistemic-ontic participation in the world reaches the highest level means that it is possible for us to develop ourselves further by making conscious and transforming the natural conditions of our existence and our cognitive capacities: “The preceding is an outline of the metamorphosis of the phenomena (if only in broad strokes). Goethe strove for a presentation of this universal metamorphosis, but could only complete it in certain fields. It is evident from the outline given here that it is the same archetypal form whose metamorphoses appear as the structure of the world, the structure of the beings or objects, and the structure of human cognition. Further, this outline shows that the human being, based on participation in the basic structure, grants this archetype a new mode of efficacy in his own being” (Witzmann 1983, p. 49/50).

4. Summary and outlook

To sum up the foregoing, Witzmann's philosophical works can be regarded as an extremely successful, albeit largely unrecognised, attempt to formulate the essence of anthroposophy in a language compatible with the modern scientific mentality. Witzmann achieves this by following on from the works of Steiner and Goethe and extracting the basic motifs they contain. In doing so he is not simply re-iterating and interpreting; rather, he sees his work as productive. The thing is “to engage – within the works of Rudolf Steiner – in the further construction of areas of his stupendous architecture that hitherto exist only in blueprint” (Witzmann 1988a, p. 14). Some of the central rooms of this building that Witzmann worked on have been detailed here; others, for lack of space, can only be mentioned briefly. The main thread he pursues in these areas too is the basic structure as the basis of human cognition and of conscious participation in the world.

In connection with a motif that appeared early in his biography, Witzmann develops the previously-mentioned idea of the “ego-morphosis of language”. This entails tracing all forms of individual linguistic utterance back to a universal formative principle which, although it does not itself appear on the level of language, nevertheless permeates all aspects of the latter, such as literature, spoken and written texts, sentence structure, and parts of speech right down to their constituent vowels and consonants. Insofar in all of these forms our mental agency within the intertwinings of conceptual coherence and perceptual fragmentation comes to an expression, they can be conceived as being ‘ego-shaped’ or formed by the human ‘I’. Similarly, language has an imitative, world-oriented aspect, and one directed more towards inner experience; the former he calls “frame” (German: Fassung), associating its mode of expression with consonants; the latter he

calls “attitude” (German: Haltung), its expression coming more through vowels (Witzenmann 1978). From the specific reciprocal effects of (consonantal) formulation and (vocalic) disposition Witzenmann explains all forms of human utterance.

Witzenmann approaches artistic expression and aesthetics in a similar way, in that he identifies universal and individual components within the processes of artistic creation and illustrates them with examples from the history of art:

“The union and interpenetration of self-portrait and still-life processes lead [...] to truly modern forms of artistic study and production” (Witzenmann 1987, p. 288).

Witzenmann’s (1988a) book “Die Philosophy der Freiheit als Grundlage künstlerischen Schaffens” (“The Philosophy of Freedom as a basis for artistic creation”) can be seen as a breakthrough in the combining of this aesthetic conception with the ego-morphosis of language. Here he takes Steiner’s book as a manual for practising the art of thinking, and shows how its composition can be seen on various levels as motivated by a comprehensive conception of the nature of the human being. With this he draws our attention at the same time to the unity of conception that pervades Steiner’s works and goes through various transformations, the diversity of which he describes as “essentially as one of representational accentuation” (Witzenmann 1993, p. 148). In particular, Witzenmann investigates the epistemological and anthropological correspondences between different works, as, for instance, between “The Philosophy of Freedom” and “Theosophy”. Viewed in this way, Steiner’s works do not fall apart into incommensurable phases, but await their eventual explication in terms of the basic structure, which encompasses epistemology and ontology, evolution and ethics, meditation and social interaction.

Since space forbids consideration of any further aspects of Witzenmann’s work, it must suffice to reiterate its two most important features: 1) First, the methodologically founded research attitude based on the readiness of logical understanding and active introspective-meditative observation is to be named. This research attitude enables one to initially study anthroposophy by understanding its general concepts which can then serve as eye-opening tools for one’s own consciousness-phenomenological observation and spiritual development. 2) The *delineation of the basic structure* (the dynamic unity of the components of reality, percept and concept, that appear separate to the human mind) as a *leitmotiv* in Steiner’s works, and its innovative contributions to philosophy (philosophy of science, phenomenology, philosophy of mind), psychology (perception, cognition, memory), aesthetics and social sciences. Thus Witzenmann, although productive within the context of Steiner’s works, clearly extends their range and demonstrates that their further extension in modern terms is both possible and necessary. The old hermeneutic rule that an author must be understood better than he understood himself proves true here, albeit not in any know-it-all fashion or sentimental empathy, but rather as a “process of creative continuation” – such that, in other words, a truly new understanding “would intrinsically be a better understanding” Bollnow 1940, p. 134/132). Since Witzenmann’s works themselves exhibit a tension between thematic breadth and methodological complexity, on the one hand, and an often provisional sketchiness on the other, and are thus in need of further explication in this same sense, they are an invitation to continue the work of independent study of anthroposophy and of building bridges to modern scientific culture.

Looking at Witzenmann’s biography, his philosophical works can be seen as the result of his constant struggles with personal crises. At the same time, upon the background of his casting himself in the role of continuing Steiner’s scientific work, the amount of energy he invested in the major disputes of his life – the “books dispute” at the Goetheanum and the wrangles over his position in the family firm – may seem hard to understand. In particular, given the current availability of Steiner’s complete works (including the “class lessons”) on the internet, his position on the books dispute and his defence of it might appear antiquated. It must be borne in mind, however, that in Witzenmann’s time and after his painful experience it was scarcely possible to envisage an academic career built explicitly on Steiner’s anthroposophy. There was little else he could do, therefore, than engage his aspirations entirely within the institutional framework of the Anthroposophical Society, and to support and shape its destiny in some way. Witzenmann’s students have followed his lead in taking things beyond this Society framework, and are currently involved in

further pursuing his research work in an academic context (da Veiga 1989, Ross 1995, Schieren 1998, Wagemann 2017a). With the founding of accredited universities open to anthroposophical perspectives (e.g. the University of Witten-Herdecke, the Alanus University of Arts and Social Sciences) much more favourable conditions now exist for Wittenmann's research project – the scientific investigation and further development of anthroposophy (da Veiga 2017). Since the decisive thing for Wittenmann was not the external institution, but the “Free University” lodged within every human mind, these developments can be seen as a continuation of his work (Wittenmann 1984a, 1988b). Thus, he was a pioneer of an existential anthroposophy that emerges from the individual human being and is able to raise human culture to new levels.

References

- 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*. (Neuaufg. 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., 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.
- 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.
- 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.

„Latente Fragen“ als anthropologisches und didaktisches Paradigma für den (Literatur-) Unterricht in der Oberstufe an Waldorfschulen

Frank Steinwachs

Seminar für Waldorfpädagogik, Hitzacker / Deutschland

Vorbemerkung zu Problem und Selbstverständnis – Was sind „Latente Fragen“?

Peter Guttenhöfer schrieb:

„Für jede Altersstufe sind besondere latente Fragen charakteristisch, sie bilden gewissermaßen die inneren Leitmotive für die Unterrichtsinhalte der Waldorfschule.“ (Guttenhöfer, 21992, S. 150).

Mit dieser knappen Beschreibung wird das, was in der Waldorfpädagogik als „Latente Fragen“ bezeichnet wird pointiert benannt, wenn im Folgenden auch nicht weiter erläutert. In der waldorfpädagogischen Begriffswelt haben sie jedoch einen festen, anthropologisch begründeten Platz, bei genauerem Hinsehen wird aber deutlich, dass sie wie bei Guttenhöfer weder inhaltlich noch als didaktische Kategorie aufgearbeitet wurden. Vielmehr werden sie als selbstverständliches Wissen gehandhabt (bspw. bei de Vries, 2017; Boss 2018, S. 108). Aufgrund des besonderen ontologischen Charakters des Begriffes und seiner noch immer unbestimmten semantischen Annäherung scheint es sowohl für den Diskurs innerhalb der Waldorfpädagogik wie auch für eine Kommunikation nach außen sinnvoll, diese maßgebliche und als anthropologisch betrachtete Kategorie unterrichtlichen Handelns zu vertiefen. Immerhin stellen die „Latenten Fragen“ in der Waldorfpädagogik, insbesondere der Oberstufe ein wichtiges Bindeglied dar zwischen den biografischen und individuativen Prozessen der Schüler*innen und dem didaktischen Handeln durch die Lehrer*innen in der Unterrichtsvorbereitung, -durchführung und -nachbereitung. Zum besseren Verständnis dessen, was „Latente Fragen“ sein können, soll einleitend eine begriffliche Annäherung an das waldorfpädagogische wie didaktischen Selbstverständnis erfolgen.

Im Zusammenhang mit der Kompetenzdebatte haben Wenzel M. Götte, Peter Loebell und Klaus-Michael Maurer die Idee der „Latenten Fragen“ für die Waldorfpädagogik prägnant auf den Punkt gebracht, wenn sie schreiben:

Wichtiger als eine reine Entwicklung von Fach- und Methodenkompetenz [...], ist also die Entwicklung der Sozial- und Selbstkompetenz. Kompetenzentwicklung geschieht dann, wenn der Übergang von der „Präsentation“ des Lernstoffes, die sich aus der Beobachtung des jeweiligen Entwicklungsstandes heraus ergeben soll, zum aktiven Ergreifen des Lernstoffes durch Schüler gelingt; das heißt, wenn der Schüler sich in seinem Entwicklungsstand „gesehen“ oder „anerkannt“ fühlt, [...], kann er aus sich heraus die Chance ergreifen, mit dem angebotenen „Lernstoff“ für sich und an sich zu arbeiten. Die Waldorfpädagogik spricht hier von „Latenten Fragen“, also Fragen, die dem Schüler nicht bewusst werden, die aber sein tiefstes Inneres betreffen und deren Antworten ihm helfen, seine Entwicklungsaufgaben zu bewältigen.“ (Götte/Loebell/Maurer, 2009, S. 99).

Mit diesen Ausführungen folgen sie in einer aktuellen Sprache und Semantik den Ausführungen Steiners vom 21. Juni 1922, indem sie einen Unterricht charakterisieren, der die altersgemäßen und nicht immer formulierbaren Fragen zum Verhältnis von „Ich“ und „Welt“ im umfassendsten Sinne (Loebell 2015, S. 27 ff.) als Grundlage für einen entwicklungs- und altersgemäßen Unterricht beschreiben, der das Interesse des Individuums (Ich) am Unterrichtsstoff (Welt) wecken kann. Dadurch soll die Möglichkeit eröffnet werden, an den Inhalten einmal die „Welt“ zu erfahren und zu erforschen und gleichzeitig den in seiner wesenhaften Vielfalt wirksamen Individuationsprozess zu verfolgen – ob nun bewusst oder unbewusst (vgl. auch Sommer, 2010, S. 35 f.). Damit meint die Entwicklung des „Selbst“ eine solche, die im Sinne anthropologischer Annahmen der Waldorfpädagogik als Teil eines entwicklungspsychologisch begründeten und fluide angenommenen, ganzheitlichen Individuationsprozesses verstanden wird. Die waldorfpädagogische Annahme zu Erkennen und Lernen basiert in ihrem Bildungsbegriff damit auf einem Spannungsverhältnis von Sachgegenstand, Entwicklungsstand, altersgemäßem Weltinteresse und explorativ gedachtem Individuationsprozess, was in dem Moment produktiv wirksam wird, wenn die Inhalte, die Methoden und die Performanz (Methoden zur Förderung der Sprach-, Lese- und Schreibentwicklung) zu einer sinnstiftenden Unterrichtsplanung zusammengeführt werden können. Sinnstiftend soll in diesem Zusammenhang als eine für den Schüler spür- und erkennbare Relevanz des Unterrichtsgeschehens für die fachliche wie individuelle Entwicklung verstanden werden (vgl. Zech, 2016, S. 575). Um dies ernsthaft leisten zu können, ist die Kategorie der „Latenten Fragen“ sehr hilfreich, da sie bei näherem Hinsehen auf die Lerngruppe und ihre altersgemäße Eigenart beobachtet werden und Anhaltspunkte geben können, wie eine sinnstiftende Unterrichtsplanung und -durchführung aussehen kann. Jedoch lässt sich dieser Prozess nicht durch spröde oder theoretische anthropologische Annahmen kategorisieren. Im Gegenteil, dieser fluide Prozess muss auf der Grundlage eines offenen gehandhabten anthropologischen Modells (vgl. Schieren 2015, Wagemann 2016) stattfinden (vgl. auch Göpfert, 1993, S. 64).

1989 deutet Christoph Göpfert in einem Aufsatz „Der Deutschunterricht als Antwort auf ‚Latente Fragen‘ des Jugendlichen“ richtig an, dass die Waldorfschulen durch ihre Expansion und die zunehmende öffentliche Diskussion dazu gezwungen seien, sich und ihre Konzepte deutlicher zu kommunizieren (Göpfert, 1989, S. 3 f.) und legt eine Idee des Deutschcurriculums vor, das von den „Latenten Fragen“ als anthropologisch, respektive entwicklungspsychologische ausgeht (Göpfert, 1989, S. 4; 5 und 9) – also dem, was Guttenhöfer drei Jahre später als altersspezifische „Leitmotive“ bezeichnet und als altersgemäße Auseinandersetzung von „Ich“ und „Welt“ im obigen Sinne verstanden werden kann. Aber auch Göpfert hat den Begriff semantisch nicht weiter angefüllt. Nunmehr 30 Jahre später hat sich die waldorfpädagogische Forschung noch weiter in die Öffentlichkeit bewegt und ist mittlerweile Teil eines zunehmend konstruktiven und fruchtbaren wissenschaftlichen Diskurses. Vor diesem Hintergrund scheint es sinnvoll, die „Latenten Fragen“ als didaktische Kategorie neu aufzugreifen und das begriffliche Desiderat – soweit dies im Rahmen eines Aufsatzes überhaupt möglich ist – aufzuarbeiten, respektive fachbezogen aufzuarbeiten. Aus diesem Grund soll in einem ersten Schritt das spätestens in Steiners Vortrag vom 21. Juni 1922 paraphrasierte Phänomen herausgearbeitet, die Ausführungen der allgemeinen wie literaturdidaktischen waldorfpädagogischen Schriften damit abgeglichen und die Möglichkeiten der „Latenten Fragen“ als Paradigma des didaktischen Handelns im Literaturunterricht ausgelotet werden. Abschließend sollen Bezüge zu literaturdidaktischen Strömungen angedeutet werden.

Die Grundlage – Zu Steiners Ausführungen vom 21. Juni 1922

Auch wenn Rudolf Steiner den Begriff „Latente Fragen“ selbst nicht verwendet hat, finden sich die Grundlage hierfür vornehmlich in dem erwähnten Vortrag vom 21. Juni 1922 (Steiner 1977, S. 73-86), den er vor den Lehrern der ersten Waldorfschule in Stuttgart hielt. Dieser kann als einer der wichtigen und prägnanten Darstellungen für das Verständnis der Oberstufenmethodik angesehen werden und bietet eine Vielzahl von Hinweisen und Anregungen für die Unterrichtspraxis. Aus diesem Grund liegt es nahe, das Konzept der „Latenten Fragen“ im Vorfeld aus dem Selbstverständnis der Waldorfpädagogik heraus zu betrachten, wobei das hier behandelte didaktische Paradigma nur einen Teil der Ausführungen ausmachen kann. Allerdings ist dieses Vorhaben aus hermeneutischen Erwägungen nicht unproblematisch, denn

Steiners Vorträge heute zu lesen bedeutet entweder eine historisch-kritische Textarbeit zu leisten oder aus einer aktuellen Perspektive heraus zu deuten (vgl. hierzu Kiersch, 2014, S. 55 ff.). Hinzu kommt, dass bei Steiners Vorträgen nicht immer nachvollzogen werden kann, von welchem Verständnishorizont der Zuhörer er ausgegangen ist und wie dieser vor 100 Jahren aufgefasst und in den Vortrag integriert wurde. Ebenso erschwerend kommt hinzu, dass Steiner keiner bekannten oder gängigen wissenschaftlichen Theorie gefolgt ist, die heute als Verständnisbrücke für seine Ausführungen dienen kann (Schmelzer/Deschepper 2019, S. 6 ff.). Ohne den Umgang mit dem Steinerschen Vortragswerk an dieser Stelle vertiefen zu wollen, sei lediglich auf die Eigenheiten verwiesen, die grundsätzlich im Umgang mit seinen Schriften und den dokumentierten Vorträgen berücksichtigt werden müssen (Vgl. Demisch et al. (Hrsg.) 2014). Aus diesem Grund werden relevante Aussagen herausgearbeitet, aus aktueller Perspektive reflektiert und erläutert sowie später ggf. in die didaktische Konzeptbildung integriert (vgl. zur Methode Schlüter 2014).

Steiners Ausführungen vom 21. Juni 1922 gehen thematisch zwar über die Kategorie der „Latenten Fragen“ hinaus, jedoch wurden sie in weitere anthropologische Überlegungen eingebettet. Damit macht Steiner deutlich, dass er die „Latenten Fragen“ eine anthropologische Kategorie betrachtet und ihr Auftreten entsprechend als entwicklungspsychologische Transformation charakterisiert, sie aber auch nicht alleine stehen und Teil eines holistisch gedachten Methodenensembles sind. Zu Beginn führt er aus, dass es sich um ein den Schüler*innen erst einmal unbewusstes Phänomen handelt:

„[...] das Kind findet den Übergang von der Kenntnis zur Erkenntnis [...]“, aber die Jugendlichen würden „sich selber unbewußt, diesen Übergang von der Kenntnis zur Erkenntnis [...] durchmachen.“ (Steiner 1977, S. 74).

Damit wird für die Schüler in der 9./10. Klasse also ein Prozess beschrieben, der als unbewusst angenommen wird und den Übergang in die Ausbildung der eigenen Urteilsfähigkeit beschreibt. Nach Michael M. Zech wird in der Waldorfpädagogik die Urteilsbildung in drei organisch ineinander übergehende Phasen untergliedert, wobei er hier „Erkenntnis“ als „Ausbildung eigener Urteils- und Begriffsbildung auf fachlicher Grundlage“ bezeichnet (Zech, 2018, S. 67) und als zweite Phase setzt, die in Klasse 9 beginnt und sich bis Klasse 11 transformiert. Insofern stellt der Prozess einer eigenen und sich in Bezug auf das Individuum autonomisierenden Urteilsbildung eine Form des kognitiven Selbstwertungs- und Adoleszenzprozesses dar (vgl. Zech 2018, S. 44 ff.; Loebell 2016, S. 243 ff.). Für die Kategorie der „Latenten Fragen“ bedeutet dies, dass sie in einer biografischen Phase auftreten, die von den Schüler*innen als ein neues und mehr oder weniger bewusst erlebtes, vielfach kritisches oder idealisierendes Verhältnis von „Ich“ und „Welt“ erfahren werden (vgl. Steiner 1978, S. 238 ff.).

Die „Latenten Fragen“ sind jedoch nicht einfach da oder entstehen im luftleeren Raum, vielmehr müssen sie, so Steiner weiter, dezidiert einmal geweckt werden. Diesem Hinweis schließt er eine praktische Überlegung an:

„Es muß das alles so an die Jugend herangebracht werden, daß es in der jugendlichen Seele fortwährend noch nachklingt, daß in der jugendlichen Seele Rätsel entstehen über die Natur, über Kosmos und Welt, über die menschliche Natur im allgemeinen, über geschichtliche Fragen und so weiter.“ (Steiner 1977, S. 76).

Damit führt er aus, dass „alles“, also die Unterrichtsinhalte wie auch die Methoden, so geplant und durchgeführt werden müssen, dass die Inhalte – unabhängig vom Fach – eine sichtbare Wirkung auf die Schüler*innen haben und als „Rätsel“ ein unausgesprochenes Interesse wecken, das zwar noch diffus-unkonkret ist, aber trotzdem eine motivierende Fragehaltung schafft. Anders als im sogenannten problemorientierten Unterricht soll den Schüler*innen also nicht eine konkrete Frage vermittelt oder eine solche durch sie generiert und im analytischen Arbeitsprozess beantwortet werden, sondern eine Suchbewegung entstehen. Walter Hutter schreibt hierzu, dass der „Anschluss“, also die Erstbegegnung mit dem Stoff im Rahmen der Unterrichtsphasierung einen „unversprachlichte(n) Anteil“ braucht, um nicht Gefahr zu laufen, eine Intention, Motivation oder Sinnstiftung vorzugeben (Hutter, 2019, S. 56), sondern um eine solche (latent) im Schüler entstehen zu lassen. Damit beschreibt er – ähnlich Steiner – ein ästhetisches Unterrichtskonzept, das erfahrungsbasiert und selbstwirksam ist. Hierbei werden die Schüler durch die Stoffauswahl und damit verbundene anvisierte Schwerpunkte zwar fachlich gelenkt, aber im Konkreten sollen sie auf der Grundlage der eigenen Fragen selbsttätig agieren (vgl. Soetebeer 2019), damit kann ein situativ flexibler Unterrichtsverlauf

entstehen, den der Lehrer zulassen und adäquat begleiten muss, um die anvisierte Schülerorientierung zu gewährleisten. In diesen Prozessen zeigt sich, dass die erwähnte biografische Übergangsphase eine neue (Erwartungs-)Haltung gegenüber der Welt und gegenüber dem Lehrer als Mittler zwischen Schüler und Welt wachsen lässt (Steiner 1977, S. 79). Steiner führt hierzu aus:

„Für das Leben kommt es natürlich etwas darauf an, ob man das Unbewusste in Bewusstes verwandeln kann oder nicht [...]. Aber wenn nun auch der Schüler selber dasjenige, was er als Frage innerlich erlebt, nicht formulieren kann - der Lehrer muß imstande sein, diese Frage zu formulieren, so daß die Formulierung zustande kommt, und er muß imstande sein, das Gefühl zu befriedigen, das beim Anlaß dieser Frage im Schüler auftaucht.“ (Steiner, GA 1977 S. 80)

Damit sind zwei Prozesse angesprochen, die als didaktische Anforderung verstanden werden können. Nachdem der Lehrer die „Latenten Fragen“ durch den „unversprachlichten Anteil“ (Hutter, 2019, S. 56) initiiert hat, muss er diese durch die methodische wie auch inhaltliche Planung von der Latenz (Unbewusst) in die Konkretisierung (Bewusstsein) begleiten. Dies setzt voraus, dass er die noch latenten Fragen erkennt, durch seine Stoffauswahl in eine bewusste Formulierung bringt und im letzten Schritt die Schüler*innen Antworten suchen und finden. Letzteres führt Steiner jedoch nicht aus, sondern deutet es lediglich an. Wenn er ausführt, dass der Lehrer in der Lage sein muss „die Fragen zu formulieren“, kann der Eindruck entstehen, dass die Lehrer den Schülern für sie richtige Fragen formulieren und vorgeben können, was aber nicht gemeint sein kann. De facto kann ein „formulieren“ lediglich einen möglichen Zugang oder ein Angebot darstellen, dessen tatsächliche Relevanz erst die Wirksamkeit im Unterricht abbilden kann. Die Qualität des Unterrichts besteht vor dem Hintergrund dieses Planungsparadigmas also darin, dass der Lehrer in der Beobachtung seiner Klasse und während der Unterrichtsvorbereitung einen Ansatz findet, die „Latenten Fragen“ am Gegenstand finden zu lassen und dadurch Unterricht sinnstiftend zu gestalten.

Damit wird eine schülerorientierte Unterrichtsgestaltung vorausgesetzt, die über mäeutische Fragesituationen hinausgeht und eine individuelle Sinnstiftung leistet (ähnlich Sommer, 2010, S. 35). Birkmeyer/Combe/Gebhard/Knauth/Vollstedt konstatieren in ihrer didaktischen Reflexion zur „Sinnstiftung“ zwar, dass der Begriff ein „schillernder“ und willkürlich festlegbarer sei, doch gehen sie in ihrer Grammatik der didaktischen Sinnstiftung grundsätzlich von einer individuell wirksamen, biografischen Identitätsarbeit aus. Diese begründen sie im Weiteren anthropologisch, sozialisatorisch und fachspezifisch (Birkmeyer / Combe / Gebhard / Knauth / Vollstedt, 2014, S. 10). Auch wenn die von ihnen genannte Kategorie „biografische Identitätsarbeit“ anthropologisch nicht näher spezifiziert wird, ist anzunehmen, dass die dahinterstehende anthropologische Semantik von der waldorfpädagogischen abweicht.

Insgesamt stellen die „Latenten Fragen“ nach Steiners Ausführungen in diesem Vortrag also eine als anthropologisch angenommene Veränderung der Schüler*innen in ihrem Verhältnis zwischen „Ich“ und „Welt“ im weitesten Sinne dar, die sich im Jugendalter entwicklungsbedingt vollzieht und in einer innerlich und äußerlich unbewussten wie bewussten explorativen Haltung gegenüber der materiellen und immateriellen Welt und dem individuellen Verhältnis zu dieser führt. Der Lehrer hingegen steht vor der Aufgabe, die „Rätsel“ entstehen zu lassen, die dann als „Latenten Fragen“ zur unbewussten Handlungsintention werden sollen. Durch die Auswahl von Inhalten, Begegnungsformen mit den Inhalten sowie den ausgewählten Methoden sollen diese durch die Unterrichtsorganisation, also curricular, epistemologisch und performativ vom Unbewussten ins bewusste Fragen und Antwortsuchen geführt werden, und zwar über den Stoff, also durch die erkennende und lernende Auseinandersetzung mit dem Gegenstand. Auf diesem Weg könne, so Steiner, den altersgemäßen Bedürfnissen der Schüler gegenüber den Unterrichtsinhalten und ihrem sinnstiftenden Bezug zu sich selbst nahekommen und die Individuation im Rahmen der Unterrichtsprozesse begleitet werden.

Versuch eine Konzeptbildung: „Latente Fragen“ als Paradigma für eine anthropologisch basierte Unterrichtsplanung

Vor diesem Hintergrund stellen die „Latenten Fragen“ ein im Oberstufenunterricht grundlegendes didaktisches Paradigma dar, welches das anthropologisch wie entwicklungspsychologisch konstituierende

Verhältnis von „Ich“ (Individuum) und „Welt“ (Curriculum u.a.) abbildet, im didaktischen Handeln konstitutiv die Individuation mit der Stoffbegegnung verbindet und damit das Spannungsverhältnis von „Entwicklungsaufgaben und Kompetenzen“ (Götte/Loebell/Maurer 2009, S. 99) verwirklichen soll. Aus diesem Grund geht die Arbeit mit den gelenkten, aber durch eine anthropologisch geschulte und bewusste Beobachtung individuell entstandener „Latenter Fragen“ durch die Lehrer*innen davon aus, dass die Aufbereitung der Inhalte mit den individuell-biografischen Bedürfnissen der Schüler*innen begründet sein muss:

Im pädagogischen Kontext ist es ein Anliegen der Waldorfpädagogik (sic!) auf die individuellen Lebensmotive zu blicken, die jeder Mensch in sich trägt, die zum Teil auch für das eigene Bewusstsein biografisch verborgen sind und die im schulischen Entwicklungsprozess vielfältig angesprochen werden. Im Idealfall führt die Pädagogik den jungen Menschen zu einem tieferen Verständnis seiner selbst, zu einer moralisch-ethischen Grundorientierung und zu einer Motivbildung, die aus einer idealistischen Grundstimmung die Realisierungskraft individueller Lebensziele generiert. (Schieren 2015, S. 141).

Diese „Realisierung individueller Lebensziele“ stellt also die Grundlage derjenigen Situation dar, in der die „Rätselfragen“ geweckt und zu „Latenten Fragen“ gewandelt werden können. Allerdings können wie angedeutet die so evozierten „Latenten Fragen“ allein nur in den seltensten Fällen eine ausreichende Grundlage für die Unterrichtsplanung und -gestaltung darstellen, vielmehr ist es sinnvoll, sie auf der einen Seite zu operationalisieren und dann funktional in den Reigen der methodischen bzw. didaktischen Arbeit der Waldorfpädagogik einzufügen. Mit anderen Worten würde eine isolierte Anwendung allein keine sinnvolle Unterrichtsstruktur entstehen lassen und so müssen die „Latenten Fragen“ zu einem situativ sinnvollen Bestandteil der Unterrichtsplanung und Unterrichtsphasierung werden.

Jost Schieren hat in seinem Aufsatz „Schluss, Urteil, Begriff – die Qualität des Verstehens“ von 2010 die dreigliedrige Struktur des Unterrichtes als epistemologisches Verfahren ausgearbeitet und damit eine Grundlage für die Unterrichtsplanung als Struktur vorgelegt, was später von Wilfried Sommer am Beispiel des naturwissenschaftlichen Unterrichtes differenziert wurde (Sommer 2010). Deutlich stellen beide Autoren die Intention der Didaktisierung und Phasierung des Oberstufenunterrichtes als anthropologisch begründet heraus, wobei Sommer insbesondere den Kausalzusammenhang von Inhalt und Individuation betont (Sommer, 2010, S. 35 f.) und Schieren das Moment der Methode und Sinnstiftung (Schieren, 2010, S. 17, ähnlich Zech, 2018, S. 43). Vor diesem Hintergrund spricht Florian Stille in seinem Aufsatz zur Unterrichtsphasierung an Waldorfschulen von einer „Anthropologie des Erkenntnisaktes“ und betont dabei, dass dieses epistemologische Verfahren und seine Phasierung als Koordinatensystem der Unterrichtsplanung nicht als starres Gebilde angesehen werden darf, sondern flexibel sein und weitere Forschungen nach sich ziehen müsse (Stille, 2011, S. 42 f.). Damit stellen die genannten Autoren den Unterrichtsprozess im Rahmen der waldorfpädagogischen Schülerorientierung (vgl. zum Begriff Schneider 2008, S. 33 ff.) als eine Form der anthropologisch begründeten Verknüpfung von Erkenntnis- und Individuationsprozess dar, wie es zuletzt ebenfalls Zech betont hat (Zech, 2018, S. 47 ff.). Allen genannten Autoren jedoch ist gemein, dass sie den Unterrichtsaufbau sowie das Verhältnis von „Ich“ und „Welt“ zwar in eine didaktische Struktur bringen, diese aber nicht direkt mit den „Latenten Fragen“ verknüpfen bzw. operationalisieren.

Möglichkeiten und Grenzen der Operationalisierung der „Latenten Fragen“ im didaktischen Prozess

Auch wenn eine didaktische Operationalisierung die Gefahr birgt, ein System schematisch anzuwenden, ist es für das Verständnis des Phänomens und seine mögliche Einbettung in die Unterrichtsplanung erst einmal sinnvoll, es zu veranschaulichen. Dies setzt jedoch voraus, dass der Unterrichtsprozess trotz aller gewissenhaften Planung als fluides und damit situativ offenes Geschehen aufgefasst wird, das zu einem offenen Arbeitsprozess führen sollte (vgl. Peterßen 2000, S. 35). Erst so könne ein Kohärenzerlebnis geschaffen werden, das für die Schüler*innen als sinnstiftender und gesund in Bezug auf sich selbst und die Gruppe erlebt werden kann (Rawsen 2019, S. 151). Schematisch abgebildet würde eine Operationalisierung des Entwicklungs- und Bearbeitungsprozesses der „Latenten Fragen“ wie folgt aussehen (horizontal steht die gegenseitige Interaktion und vertikal der Verlauf des Prozesses):

Lehrer: Didaktisches Handeln Pädagogisches Handeln	Schüler: Wirkung/Handlung	Innerer Prozess
	Disposition <ul style="list-style-type: none"> • kritischen Urteilsbildung • unbewusste Fragehaltung • unspezifisch ausgeprägtes Weltinteresse 	Anthropologie <ul style="list-style-type: none"> • „Ausbildung eigener Urteils- und Begriffsbildung auf fachlicher Grundlage“ (Zech) • Pubertät
Anregung durch Einstiege mit „unversprachlichten Anteil“	Entstehung von „Rätseln“	
	Unbewusste Wirkung <ul style="list-style-type: none"> • Entstehung von „Latenten Fragen“ • Unbewusste Spezifizierung des Weltinteresses 	Unbewusste Annäherung von „Ich“ und „Welt“ u.a. in den Bereichen <ul style="list-style-type: none"> • Individuation • Identitätsbildung • Enkulturation • Sozialisation
<ul style="list-style-type: none"> • Beobachtung der Schüler*innen • Auswertung der Beobachtungen • innere Formulierung der latenten Fragen a) für die Schüler*innengruppe und b) für die einzelnen Schüler*innen • Curriculare und methodische Überlegungen auf der Grundlage der Beobachtungen und Formulierungen 		
Unterrichtspraxis Umgesetztes Unterrichtskonzept: <ul style="list-style-type: none"> • curriculare Entscheidungen • methodische Entscheidungen • performative Entscheidungen 	Erkenntnisprozess <ol style="list-style-type: none"> 0. Sinnstiftende Erfahrung 1. Begegnung mit „Welt“ (Inhalte) 2. Erarbeitung von „Welt“ 3. Bewusstwerdung von Fragen, ggf. Formulierung von Fragen (inhaltlich/methodisch) 4. Urteilsbildung/Diskurs 5. Lebendige Begriffsbildung als mögliche Antwort auf die „Latenten Fragen“ (fachspezifische Sinnstiftung) 6. Aneignung / Individualisierung (individuelle Sinnstiftung) 	Transformation des Selbst u.a. in den Bereichen: <ul style="list-style-type: none"> • Individuation • Identitätsbildung • Enkulturation • Sozialisation • Kompetenzerwerb • Wissenserwerb • Individuation • Identitätsbildung • Enkulturation • Sozialisation • Kompetenzerwerb • Wissenserwerb

Dieser Verlaufschart markiert also den Zusammenhang von explorativ verstandenen Beobachtungs-, Vorbereitungs- und Handlungsprozesse von Lehrer*innen- im Verhältnis zu den Erkenntnis-, Lern- und Individuationsprozessen auf Schüler*innenseite. Darin zeigt sich, wie die als anthropologisch angenommene Kategorie „Latente Fragen“ im Rahmen einer didaktischen Handlungsstruktur – idealiter – konstituierend auf den im Unterricht initiierten Erkenntnis-, Lern- und Individuationsprozess wirken können. Allerdings bildet dieses Schema lediglich einen operationalisierten Verlauf dieser Vorgänge ab, denn der Erkenntnisprozess als Form der „Subjekt und Objekt verbindenden Produktion“ (Schieren 2010, S. 17) bedarf einer weiteren Gliederung, die als progressive epistemologische Struktur im dreiteiligen Unterricht der Oberstufe vorliegt.

Die Phasierung „Schluss-Urteil-Begriff“ wurde in der Fachliteratur zumindest im allgemeinen Rahmen bereits mehrfach dargestellt und soll deshalb nicht grundsätzlich wiederholt werden, zur Vertiefung sei auf die Arbeiten von Jost Schieren (Schieren 2010) und für den Literaturunterricht von Rita Schumacher (Schumacher 2018) sowie für die mittelalterliche Literatur von Frank Steinwachs (im Druck) verwiesen werden. Trotzdem liegt es nahe, für eine Operationalisierung die drei Schritte noch einmal ins Bewusstsein zu rufen, wenn sie im Folgenden mit dem Konzept der „Latenten Fragen“ verknüpft werden. Jost Schieren schreibt zum Schluss:

„Schluss bedeutet: das aktive Erschließen eines Weltbereiches und das Anschließen an das eigene, bereits etablierte Verstehens- und Sinnkontinuum. Der Verstehensaspekt, der dabei zum Tragen kommt, kann als Sinnverstehen benannt werden, wobei die Verstehensdynamik, die im Unterrichtsgeschehen entwickelt wird, so aufzufassen ist, dass die Welt auf den Menschen bezogen wird.“ (Schieren 2010, S. 23)

Insbesondere mit der letzten Aussage, dass das Unterrichtsgeschehen so zu konzipieren sei, „dass die Welt auf den Menschen bezogen wird“, zeigt den Rahmen, in dem die „Latenten Fragen“ ihren ersten Ort bekommen können. Der „Schluss“ müsste jedoch aufgegliedert werden in „Anschluss“ und „Erschließen“: Im „Anschluss“ wäre dann ein Raum für die Initiation oder Anregung von Rätselfragen, wenn sie nicht bereits an anderer Stelle entstanden sind. Hier ist es für eine fluide Unterrichtsvorbereitung und -durchführung jedoch notwendig, die Entstehung von Rätselfragen nicht allein an einem bestimmten Zeitpunkt zu setzen, sondern als Prinzip im Unterricht konsequent mitzudenken. Diese meist narrativ oder kommunikativ umgesetzte Phase bietet viele Gelegenheiten, Leerstellen oder „unversprachlichte[] Anteil[e]“ zu schaffen (Hutter 2019, S. 56), welche die Möglichkeiten für latente wie auch bewusste Fragen sowie darin eine Lernmotivation schaffen. Dies setzt jedoch voraus, dass im „Anschluss“, also der Hinführung der Schüler*innen an den Stoff, auch tatsächlich eine innere Berührung der Schüler*innen mit dem Stoff stattfinden kann. Damit werden die „Latenten Fragen“ zur curricularen Frage und zu einem Auswahlkriterium der Inhalte, wie es bereits Guttenhöfer (Guttenhöfer 31992, S. 150) und Göpfert (Göpfert 1993, S. 63 f.) für den Literaturunterricht angedeutet haben. Hier mag die Eignung der Literatur jedoch weniger darin liegen, „daß die Dichter kein Blatt vor den Mund nehmen [*und ihre Anliegen*] ausdrücklicher zur Sprache kommen als zum Beispiel in den naturwissenschaftlichen Fächern“ (Guttenhöfer 31992, S. 150), sondern in der Tatsache, dass Literatur eine Interpretation der *conditio humana* und ihr artifizielles Abbild ist. Der literarische Text wird als ein Versuch des Autors verstanden, die ihn umgebende und von ihm formulierte oder interpretierte Wirklichkeit als eine mal mehr und mal weniger künstlerisch gelungene Fiktion zu gestalten. Damit können die Lebenswelt und die unmittelbaren Erfahrungen des Autors als „Wirklichkeit erster Ordnung“ gelten, die dem poetischen Text immanente Welterfahrung hingegen als eine „Wirklichkeit zweiter Ordnung“, denn sie stellt eine perspektivierte Bearbeitung und Welterklärung dar (Jauß 21997, S. 661). Was Wirklichkeit also ist, obliegt damit nicht einer äußeren Instanz: Wenn der Text den Leser seelisch oder intellektuell berührt, treffen sich zwei Wirklichkeiten, die zu einer produktiven Interaktion führen können (Iser 41994, S. 257), also einer neuen Wirklichkeit. Diese Perspektivierung von Wirklichkeit manifestiert sich in Form eines darin bisweilen sehr intimen Kunstwerkes (Laudert 2009, S. 23), das in einer ebenso intimen Begegnung von Text und Leser verlebendigt und auf unterschiedlichen, aber nicht unbedingt konkret benennbaren Wegen wirksam wird. Unabhängig davon, dass dieser Prozess, wie alle anderen Phasen der epistemologischen Unterrichtsphasierung auch, einer sachgegenstandsbezogene Didaktisierung bedürfen, die sich in der Unterrichtsplanung und der Methodenauswahl zeigt, bildet die Literatur tatsächlich besondere Möglichkeiten für die „Latenten Fragen“ als curriculares Auswahlkriterium.

Beim „Erschließen“ werden die Inhalte – etwas holzschnittartig formuliert – durch präzise Beobachtungen, „Erfahrungen und Einsichten“ (s.u.) gewonnen und dienen als Basis für eine individuelle, je nach Alter auch subjektive Auseinandersetzung (Schieren 2010, S. 20; Pannitschka 2019, S. 226), nämlich der Urteilsbildung. In ihr erhalten die „Latenten Fragen“ einen breiten Raum und können sich reflexiv entfalten. Diesen Prozess paraphrasiert Schieren wie folgt:

„Urteil bedeutet: die durch Erfahrung und Einsicht gewonnene, personal vertretene und lebenspraktisch bewährte Attribuierung eines Sachverhaltes. Der Verstehensaspekt, der im Urteil zum Tragen kommt, kann als Selbstverstehen bezeichnet werden. Die pädagogisch-unterrichtliche Förderung dieses Verstehens erfolgt

durch die Beziehung von Mensch zu Mensch. Die Schüler lernen am Lehrenden die Kraft gültiger Urteils- und Wertbildung kennen und diese in der eigenen Existenz individuell zu verankern.“ (Schieren 2010, S. 23)

Wenn Schieren diesen epistemischen Schritt als „Selbstverstehen“ bezeichnet, so bezieht er darin die „Latenten Fragen“ unausgesprochen ein, insbesondere die damit verbundene Individuation. Wenn er darüber hinaus das Verstehen als Ergebnis einer „Beziehung von Mensch zu Mensch“ beschreibt, geht er im Erkennen und Lernen von einem Prozess aus, in dem ein „Ich“ durch ein „Du“ zu einem selbstreflexiven Prozess kommt. In diesem wird zuerst die eigene Sinnkonstitution reflektiert und dann aktualisiert, was Teil des Individuationsprozesses ist. Dies gelingt dann in der intendierten Form, wenn die Lehrer*innen in der Unterrichtsvorbereitung das Curriculum, die Methode und die Sozialform konkret auf die angenommenen „Latenten Fragen“ ausrichten. Je breiter das Unterrichtsgespräch dann angelegt wird, desto mehr wird es den Schüler*innen möglich, die eigenen „Latenten Fragen“ zu erfassen, zu formulieren, zu reflektieren und zu kommunizieren. Damit bekommt der Unterricht automatisch einen für die Schüler*innen sinnstiftenden Fach-, Selbst-, Aktualitäts- und Lebensweltbezug, da das entwicklungspsychologisch begründete Frageinteresse von der Latenz zur Konkretisierung geführt und erkannt werden kann. In der Unterrichtspraxis geht es in der Urteilsbildung gerade dann hoch her, wenn sich die Schüler*innen am Thema entzündet und intensiv mit den Inhalten verbunden haben und im Urteilsgespräch ihre Erkenntnisse formulieren und (bisweilen auch vehement) vertreten. Das damit verbundene Engagement wäre ggf. als ein Signal dafür zu verstehen, dass eine mehr oder minder bewusste Frage entsteht, sich zu beantworten beginnt und vor allem ihre individuelle Relevanz erlebt wird – und zwar auch im Urteilsdiskurs, der trotz allem aber noch etwas Bewegliches, Unabgeschlossene und Individuelles hat.

Den Abschluss findet das epistemologische Verfahren dann am Folgetag, und zwar im sogenannten Begriffsteil. Er bildet einen vorläufigen Abschluss im operationalisierten Unterrichtsgeschehen:

Begriff bedeutet: die in der Welt wirkende, schöpfungsmächtige Gesetzmäßigkeit, die durch den menschlichen Erkenntnisansatz nicht umfasst, auf die dieser aber durch sich weiterentwickelnde begriffliche Forschungsmethoden gerichtet ist. Der Verstehensaspekt, der hiermit angesprochen wird, kann als Weltverstehen bezeichnet werden. Die Verstehensaktivität liegt darin, dass das Selbst auf die Welt bezogen wird.“ (Schieren 2010, S. 23)

Die Begriffsbildung stellt also eine besondere Form der Durchdringung von am Vortag erarbeiteten Erkenntnissen und Diskursen dar. Die im Erschließen, Urteilen und der Sicherung von Erkenntnissen am Unterrichtsgegenstand gemachten Erfahrungen werden nun in einen Begriff gegossen, der als ontologisch verstanden wird (Schieren 2010) und deshalb keine abschließende Definition darstellen kann, sondern eine spezifische Zwischenbilanz zum Gegenstand und zum Beobachter im Verhältnis zu demselben. Diesen in der Waldorfpädagogik als „lebendige Begriffsbildung“ verstandenen Prozess (Kiersch 1990; Lange 2019, S. 207 ff.) bezeichnet Michael M. Zech in der abschließenden Phase als Aneignung und Individualisierung (Zech 2013, S. 152). Schierens Aussage: „Die Verstehensaktivität liegt darin, dass das Selbst auf die Welt bezogen wird“, verdeutlicht also, dass die (von den „Latenten Fragen“ ausgehende) curriculare Auswahl und das methodische Vorgehen sowie der Begriffsbildungsprozess nicht nur der Erforschung des Gegenstandes durch das Individuum dient, sondern in der letzten Phase ein nunmehr neues und idealiter bewusstes Verhältnis des Individuums zum Gegenstand ermöglicht. In der Begriffsbildung geht also das diskursive und in Teilen auch subjektiv-emotive Verhältnis des Selbst zum Gegenstand, wie es am Vortag war, in ein charakterisierendes, begriffsbildendes über, das nicht nur den Begriff entwickelt, sondern auch die unterschiedlichen Blickwinkel auf denselben berücksichtigt und darin die jeweils individuelle Perspektive der Schüler*innen im Ganzen verortet. Dadurch wird die angedeutete Aktualisierung des Sinnsystems und die damit einhergehende Neuverortung von „Ich“ und „Welt“ als Form der Individuation in die oben erwähnte Zwischenbilanz gebracht. Die auf den Gegenstand bezogenen oder mit ihm verbundenen „Latenten Fragen“, die den Ausgangspunkt der Planungserwägungen darstellten, finden also eine erste Beantwortung und ermöglichen dadurch ein neues Verhältnis von „Ich“ und „Welt“. Abschließend können neue „Latente Fragen“ evoziert werden, die im Rahmen der hier vorgestellten Operationalisierung neue Inhalte und ggf. neue methodische Wege mit sich bringen und die Grundlage für einen neuen Arbeits- und Lernprozess darstellen.

Im Rahmen der waldorfpädagogischen Epistemologie und ihrer unterrichtspraktischen Operationalisierung zeigt sich also, dass die „Latenten Fragen“ einen besonderen Stellenwert in der Planung und Durchführung des Unterrichtes haben, und zwar als Ausgangsüberlegung für curriculare Entscheidungen und das methodische Vorgehen innerhalb der dreigliedrigen Unterrichtsphasierung. Die folgende Tabelle bildet die Einbettung der „Latenten Fragen“ in die epistemologische Phasierung des Unterrichtes schematisch ab und zeigt, wie sie als Planungs- und Durchführungsparadigma des Oberstufenunterrichtes wirksam werden könnten.

Schluss (Prozessbeginn ->)	
Anschließen	Erschließen
<u>Grundlage</u> <ul style="list-style-type: none"> • „seelischer Zugang“ • literarisches Erleben • Wahrnehmung artikulieren • Voraus-Urteil ermöglichen • ggf. Vorwissen aktivieren • „Latente Fragen“ und „Unversprachlichter Anteil“ (Hutter) erhalten einen Anteil in dieser Phase • Sinnstiftung 	<u>Grundlage</u> <ul style="list-style-type: none"> • „präzises Beobachten“ • Inhalt klären durch genaues Lesen, Wahrnehmen, Beobachten und wiedergeben • erste Benennungen • Kompetenzbezüge • Erfahren einer Wirklichkeit zweiter Ordnung • mögliche „Latente Fragen“ als Planungsorientierung/Curriculum wurden im Vorfeld erwägt • Sinnstiftung
Urteil (->)	
Formurteil/Inhaltsurteil	
<u>Grundlage</u> <ul style="list-style-type: none"> • Inhaltliche Auseinandersetzung • Sachurteilsebene/Analyse • Werturteilsebene • Aneignung • Subjektive Ebene Teil des Urteils und des Diskurses • Diskurs um eine Wirklichkeit der zweiten Ordnung • Sinnstiftung durch Erkenntnisprozesse, diskursive Begegnung von „Ich“ und „du“ sowie dadurch sukzessive Bewusstmachung möglicher „Latenten Fragen“ und • Möglicher Beitrag zur Individuation (Zech/Sommer) 	

Nacht

Begriff (Unterrichtsbeginn ->)
Sachgegenstand/Individual- und Gesellschaftsbezug
<u>Grundlage</u> <ul style="list-style-type: none"> • gedankliche Durchdringung • lebendige Begriffsbildung (Sachbezug) • neue Perspektive(n) • Annäherung; semantische Anfüllung des Begriffes • Verknüpfung und Aneignung der Wirklichkeit zweiter Ordnung als bewusstes Wirkungsmoment für die Genese der eigenen Wirklichkeit sowie Individuation • „Lebendige Begriffsbildung“ als mögliche Antwort auf die „Latenten Fragen“ bzw. neue Aspekte, um dahingehend neue Impulse zu setzen.

Wie angedeutet kann diese tabellarische Darstellung möglicher Operationalisierungsschritte allein keine eigenständige und fluide gedachte Unterrichtsvorbereitung ersetzen, insbesondere nicht die

bewusste Begegnung mit den Schüler*innen und ihren altersgemäßen Bedürfnissen im obigen Sinne. Allerdings ermöglicht sie einen Eindruck davon, inwiefern die „Latenten Fragen“ als Planungs- und Durchführungsparadigma einen elementaren Bestandteil der Unterrichtsreflexion, Unterrichtsvorbereitung und Unterrichtsdurchführung ausmachen und neben einem sinnstiftenden Lernprozess zeitgleich altersgemäße und individuell gedachte Individuationsprozesse befördern können, wofür insbesondere der Literaturunterricht prädestiniert scheint.

Der Literaturunterricht als Mittler zwischen „Ich“ und „Du“, zwischen „Ich“ und „Welt“ – Rezeptionsästhetik und Literaturepistemologie

In der Praxis des Literaturunterrichtes können die „Latenten Fragen“ dann wirksam eingebettet werden, wenn die Begegnung mit dem Unterrichtsgegenstand so offengehalten wird, dass die Schüler*innen einen möglichst weiten Raum und Anhaltspunkte erhalten, sich mit dem Thema zu verbinden und dort das „Eigene“ zu finden. Die Anknüpfungsmöglichkeiten für Latentes sind, wie Guttenhöfer bereits angedeutet hat, im Deutschunterricht tatsächlich höher als in vielen anderen Fächern, da die Literatur aufgrund ihres artifiziellen Charakters, ihrer „Leerstellen“ und „Unbestimmtheitsstellen“, wie sie von Iser bezeichnet wurden. Durch diese Eigenschaften tritt der Rezipient als Koautor auf (Iser 2014, S. 284) und verbindet sich mit den offenen Räumen und füllt sie (vgl. Halász 1993, S. 212 ff.). In diesem Prozess finden die „Latenten Fragen“ mehr oder minder konkrete Anknüpfungspunkte, können wirksam werden, ins Bewusstsein kommen und durch die damit verbundene Beziehung von „Ich“ und „Welt“ (Gegenstand) transformativ auf das Selbst wirken.

Diese Anknüpfungspunkte an die Leer- und Unbestimmtheitsstellen im Unterricht ergeben sich jedoch nicht immer von alleine, denn ihre produktive Sichtbarmachung ist davon abhängig, wie die Vorbereitung und Planung durch die Lehrer*innen stattfindet und welche Entscheidungen für den Arbeits- und Erkenntnisprozess getroffen werden. Hierzu gehören neben einer klaren Intentionalität (nicht sogen. Lernziele – vgl. Schirmer 1993, S. 30 ff.) auch curriculare Erwägungen, in denen Werke präferiert werden, die biografische Hintergründe haben, universal wirksame Bilder vermitteln oder mythisch aufgebaut sind und dadurch Angebote machen zur Identifikation und zur Selbstverortung (Boss 2018, bes. Bd. 2; Fiechter/Schumacher 2013; Bartoniczek/Fiechter 2017, S. 107 ff.). Durch eine solche Metaphernsprache (vgl. auch Fiechter 1995, S. 277 ff.; Lange 2019, S. 209) können – altersgemäß – diese universellen Anknüpfungen geschaffen werden, die einen relativ entgrenzten Raum öffnen, in dem die Schüler*innen „aus sich heraus die Chance ergreifen, mit dem angebotenen Lernstoff für sich und an sich zu arbeiten.“ (Göttele/Loebell/Maurer 2009, S. 99), also (auch) ihren „Latenten Fragen“ begegnen und mit ihnen in eine vorerst vielleicht unspezifische, aber produktive Kommunikation treten. Ebenso gehören hierzu methodische Verfahren wie beispielsweise eine epistemologisch begründete, dreigliedrige Unterrichtsphasierung und handlungsorientierte Zugänge mit entsprechend formulierten Aufgaben oder Applikationen (Zech 2013, S. 153). Damit einher geht auch die Aufgabenstellung als Operationalisierung von Arbeitsprozessen. Diese muss in ihrer Form dazu geeignet sein, den intendierten Arbeitsprozess im Unterricht so präzise und fokussiert zu gestalten, dass es möglich ist, eine fachlich fundierte Erkenntnis erlangen zu können, und gleichzeitig so offen sein, dass ein Arbeitsprozess initiiert wird, der dem suchenden Selbst und seinen Bedürfnissen gerecht wird und die oben dargestellte Korrelation von Werk und „Latenten Fragen“, also von „Ich“ und „Welt“ produktiv stattfinden kann. In diesem Zusammenspiel von methodisch-didaktischen Basiskategorien (subjektorientierter Fokus auf die Epistemologie, Phasierung und Operationalisierung) wird es sinnvoll, den Blick auf die Literaturtheorie zu richten und die hier vorausgesetzte Wirkungsweise von Literatur zu betrachten, da sich in dieser Annahme die postulierte Wirkung auf den Schüler wie auf den Lernprozess im Verhältnis zu den „Latenten Fragen“ begründet.

Mit Blick auf die Schulwirklichkeit kann durch fehlende empirische Befunde nur spekuliert werden, wie Sprach- und Deutsch-Lehrer*innen an Waldorfschulen ihren Literaturunterricht organisieren. Dabei ist anzunehmen, dass die meisten in der Praxis auf ihre literaturtheoretischen Kenntnisse aus der universitären Ausbildung zurückgreifen und sie mit den pädagogischen Implikationen ihrer Tätigkeit verschränken.

Träfe diese Annahme zu, dann würde sich der literaturtheoretische Ansatz ausgesprochen praxisorientiert ausnehmen und in Richtung Rezeptionsästhetik verweisen, wie auch Jörg Soetebeer konstatiert:

„Der Umgang mit Literatur basiert demnach auf dem Erfahrungskonzept, das nach heutiger fachwissenschaftlicher Orientierung als rezeptionsästhetisch unterlegt gelten kann und das Ziel einer Selbstbildung verfolgt [...] hat im Kontext der curricularen Angaben nicht allein ein Bildungswissen, sondern eine transformatorische Bildung (Stojanow 2014; Bieri 2012; Soetebeer 2018) in ihrer Bedeutung für Identitätsformen im Jugendalter im Sinn. Eine dergestalt verstandene Rezeption geht nicht allein von einer konstruktiven Leistung des Lesers aus, sondern vielmehr von einer ekstatischen Wirkung (Böhme 2013) der Literatur, genauer: einer wechselseitigen Verschränkung von Literatur und Leser; beide werden in der Lektüre andere.“ (Soetebeer 2019, S. 259)

Mit dem Hinweis auf die „transformatorische Bildung“ verweist er bereits auf eine gleichzeitig inhaltlich wie biografisch sinnkonstituierende Bedeutung des Literaturunterrichtes und darin auf die Möglichkeiten, mit den „Latenten Fragen“ zu operieren:

Als literarischer Text kann damit der Versuch des Autors verstanden werden, die ihn umgebende und von ihm interpretierte „Wirklichkeit“ als eine artifizielle Fiktion zu gestalten. Insofern stellt die „Wirklichkeit“ die Lebenswelt des Autors und die sich dort vollziehenden Ereignisse als „Wirklichkeit erster Ordnung“ dar. Seine individuelle Welterfahrung und Weltdeutung materialisieren sich im poetischen Text und bilden darin eine „Wirklichkeit zweiter Ordnung“, sie stellen also eine perspektivierte Bearbeitung der „Wirklichkeit erster Ordnung“ dar“ (Jauß ²1997, S. 661) und sind damit nicht mehr wirklich, aber wahr im aristotelischen Sinne (Aristoteles 1994, S. 19 ff.). Was Wirklichkeit ist, obliegt damit nicht mehr einer äußeren Instanz: Wenn es zwischen Text und Rezipient zu einer seelischen oder auch intellektuellen Berührung kommt, werden die beiden spezifischen Wirklichkeiten miteinander interagieren und (idealiter) zu einer produktiven Transformation des Selbst führen (Iser ⁴2014, S. 257; Huber 2008, S. 25 ff.). Dies setzt allerdings voraus, dass der Wahrheitsaspekt im Kunstwerk, respektive der Literatur, im Sinne Deweys tatsächlich erfahrungsbasiert ist (Dewey ⁸2016, S. 79 f. und S. 97), auch wenn er hierfür nicht unbedingt realistisch sein muss (Geisenhanslüke 2015, S. 14; Avanesian 2013, S. 9).

Je nachdem, wie sich das lesende Selbst mit dem Text verbindet, findet also ein Akt der Verarbeitung und der Auseinandersetzung statt, der die vielfältigsten Lebensbereiche betrifft und zu einer explorativen Form der Literaturbegegnung (Literarische Epistemologie) führen kann (Kohlross 2010) und im Rahmen der Enkulturation, Identitätsbildung und Individuation durch den Rezeptionsprozess biografisch wirksam wird (Huber 2008, S. 25 ff.). Mit diesem Transformationsprozess geht allerdings auch ein gesellschaftlicher einher, da innerer Wandel oder Formen der Individuation mit Perspektivveränderungen einhergehen und dadurch direkt auf das kulturelle, gesellschaftliche und politische Selbstverständnis wirken, auch wenn diese Wirkung in den meisten Fällen qualitativ wie quantitativ unbestimmt bleibt (Vgl. Menke ³2014; Iser ⁴2014, S. 505 f.). Wenn also die Bedeutung der „Latenten Fragen“ in der Waldorfpädagogik und insbesondere im dortigen Literaturunterricht betrachtet werden, wird deutlich, inwiefern allein die durch die Rezeptionsästhetik und die Literarische Epistemologie begründete Eigenart der Literatur genutzt werden kann, um den Entwicklungsprozess und die Individuation der Schüler*innen als Teil der Unterrichtsplanung einzusetzen – und dazu gehört das eben auch das Planungsparadigma „Latente Fragen“.

Kurze Anmerkungen zur Kontextualisierung der „Latenten Fragen“ in den literaturdidaktischen Diskurs

Sowohl die universitäre Literaturdidaktik wie speziell die Rezeptionsästhetik gehen wie eben ausgeführt davon aus, dass Literatur persönlichkeitsbildend sein kann und die Individuation fördern würde (bspw. Kreft 1977, S. 217 f.), zumindest aber Teil einer anthropologisch gedachten Transformation des Selbst darstellt (bspw. Iser ⁴2014, S. 257). Auch wenn es von didaktischer Seite keine empirischen Untersuchungen hierzu gibt, zeigt sich mit einem Blick über den Tellerrand des Faches, dass die Bibliothekstherapie und die Poesietherapie als eine medial gebundene Ausformung gestalttherapeutischer Ansätze, diese Annahmen empirisch belegt haben (in Deutschland zuerst Huber 2008, S. 25 ff.). Allerdings kann nicht davon ausgegangen werden, dass die Gestalt dessen, was sowohl in der Psychologie, Soziologie oder Philosophie sowie noch weniger

in der didaktischen Forschung als „Ich“, „Individualität“, „Selbst“, „Selbstwerdung“ oder „Individuation“ etc. bezeichnet wird, einer übereinstimmenden Semantik folgt. Anders in der Waldorfpädagogik: Die Semantik der Begriffe ist zwar ebenfalls diskursiv, folgt aber einer insgesamt einheitlicheren Annahme, welche für die Literaturdidaktik an Waldorfschulen durch einen sehr eigenständigen, aber überzeugenden Ansatz beispielsweise von Günther Boss vorgelegt wurde (Boss 2018, S. 1-89). Allein aus diesem Grund müssen die „Latenten Fragen“ als Teil der pädagogischen Anthropologie der Waldorfpädagogik verstanden werden und haben kein dezidiertes Pendant in der Literaturdidaktik für Regelschulen, da auf der einen Seite unterschiedliche entwicklungspsychologische Annahmen vorliegen (vgl. Rittelmeyer 2016; Schieren 2016), auf der anderen die pädagogische Anthropologie in der Literaturdidaktik tatsächlich (fast) keine Rolle spielt (s.u.).

Vor diesem Hintergrund ist es im Rahmen eines Aufsatzes auch kaum möglich, die anthropologischen Hintergründe und möglichen Übereinstimmungen komparatistisch aufzuarbeiten und mögliche Bezugspunkte herauszuarbeiten. Allerdings gibt es in der Literaturdidaktik für Regelschulen, zumindest in der universitären Forschung, durchaus Aspekte, die als Orientierungsrahmen für eine subjektorientierte Literaturdidaktik gelten können und durchaus ähnliche Anliegen mit in Teilen einer vergleichbaren Argumentation formulieren. Hierbei handelt es sich um Ansätze, die sich dezidiert auf das Individuum und seine Entwicklungsbedürfnisse beziehen und dafür eine Entwicklungsdidaktik konzipiert haben. Dies betrifft insbesondere das Verhältnis der Schüler*innen von „Ich“ und „Welt“, das beispielsweise (im Ansatz) anthropologisch (zuletzt Gerner 2007, S. 120 ff.), kulturell oder gesellschaftlich (bspw. Edelmann 2010) sowie als grundlegende Fragehaltung (Birkmeyer 2015, S. 47) begründet und als konzeptioneller Bestandteil des jeweils präferierten Lehr-Lern-Konzepts dargestellt wird. Begrifflich fällt allerdings auf, dass alle drei genannten Autoren nicht von Individuation, sondern Enkulturation und Identitätsentwicklung sprechen und die entwicklungspsychologischen Hintergründe ihrer Konzepte nicht in ihre Argumentation einbeziehen, sondern maximal erwähnen. Ihre Grundhaltung gegenüber den Schüler*innen wird jedoch konzeptionell sichtbar und ähnelt in Teilen sowohl der Intention wie auch den methodischen Vorstellungen der Literaturdidaktik an Waldorfpädagogik.

Hierfür sollen einzelne Beispiele paraphrasiert werden, die zwar keinen äußeren Bezug zu den „Latenten Fragen“ haben, aber durchaus die genannten Parallelen in der didaktischen Praxis aufzeigen. Zuerst wäre als älterer Vertreter dieser Ausrichtung Jürgen Kreft zu erwähnen, der vor allem durch seinen Ansatz einer identitätsorientierten Literaturdidaktik sowie einem entsprechenden Phasierungsmodell für den Literaturunterricht hervorgetreten ist und sich dabei kritisch, aber als Ausgangspunkt auf Arnold Gehlen und Jürgen Habermas bezieht. In seiner Begründung für den Literaturunterricht führt er aus:

„Erziehung und Unterricht definiere ich als das Handeln, das darauf zielt, einerseits die Ich-Entwicklung zu fördern und gelingen zu lassen, andererseits (und zugleich) spezielle nicht-universale Qualifikationen zu vermitteln. [...] Auf die Literatur angewandt heißt das [...], daß literarische (ästhetische) Kommunikation qualitativ extensiv und intensiv so stattfindet, daß sowohl die Ich-Entwicklung überhaupt, vorab die Individuierung, dann der Erwerb der interaktiven ästhetischen (und linguistischen) Kompetenz wünschenswert weit gefördert bzw. gelingen würde [...]“ (Kreft 1977, S. 217 f).

Damit positioniert sich Kreft – ähnlich wie Götte/Loebell/Maurer (s.o.) – für eine Didaktik, die in erster Linie für die Schüler und ihre „Individuierung“ da ist und dann für die Fachausbildung. Mit dieser intentionalen Grundlegung des Literaturunterrichts stieg die Bedeutung der Rezeptionsästhetik exponentiell an und Forschungen wie die von Jauß und Iser (s.o.) oder Kaspar H. Spinner (Spinner 1980) bildeten die literaturtheoretische Grundlage für entsprechende didaktische Konzepte. Dies änderte sich erst durch den paradigmatischen Wechsel in der Bildungspolitik nach PISA und dem *empirical turn*. Nach PISA blieb von Kreft vornehmlich die Unterrichtsphasierung, die Rezeptionsästhetik hingegen wurde als Träger didaktischer Konzepte zugunsten sogenannter kompetenzorientierter Konzepte massiv zurückgedrängt, obwohl einzelne Didaktiker entgegen der damals wie heute aktuellen (Bildungs-)Politik die Ansicht vertraten und vertreten, dass Anthropologie, Kultur und Gesellschaft in einem kommunikativen und anthropologisch zu denkenden Wechselverhältnis von alter und ego stehen. So bezeichnet Volker Gerner 2007 die „literarische Anthropologie“ als eine basale Ausgangssituation für den Unterricht und legt eine neue Identitätsorientierung vor, die eng

mit dem Ziel der „Persönlichkeitsbildung“ oder „Identitätsbildung“ verknüpft ist (Gerner 2007, S. 120). – Allerdings bildet sein Ansatz eine Ausnahme innerhalb der Literaturdidaktik und wird kaum berücksichtigt.

Ähnlich findet sich, allerdings ohne einen dezidierten Bezug auf das Individuum, ein global gedachter Ansatz zur Identitätsorientierung bei Matthias Pauldrach, wenn er schreibt:

„Der Deutschunterricht sollte daher, statt eine Antwort auf die Frage „Wer bin ich?“ zu finden [...] Jugendliche dafür sensibilisieren, [...] dass vielmehr in jedem Menschen eine multiple Persönlichkeit schlummert, wie Nietzsche bereits feststellte, der bemerkte, das Ich sei eine ‚Vielheit‘“ (Pauldrach 2010, S. 19)

Auch wenn Matthias Pauldrach keinen anthropologisch begründeten Ich-Begriff beschreibt und ebenso nicht auf eine entwicklungspsychologischen Transformation eingeht, stellt er seine literaturdidaktische Idee zum Verhältnis von „Ich“ und „Welt“ in den Kontext der kulturdidaktischen Perspektivierung, in der die Vorstellung verfolgt wird, durch die andere Kultur die eigne und damit das „Selbst“ in einen selbstkritischen und dadurch transformativen Zusammenhang zu bringen (vgl. auch Miedema 2011, S. 9; Bredella 2007, S. 54 ff.). Auch hier findet sich die Idee, dass die Begegnung von „Ich“ und „Welt“ durch die Schüler*innen eine das Selbst konstituierende Kraft hat und durch die individuell wirksame Vielfalt der Themen eine „Persönlichkeitsbildung“ via Literaturunterricht stattfinden kann (Bredella/Hallet 2007, S. 1; Bredella 2007, S. 54). Allerdings sind diese Literatur- und kulturdidaktischen Ansätze kaum in der Unterrichtswirklichkeit nach PISA angekommen. Der Bezugspunkt zur Waldorfpädagogik liegt hier allein in einem Unterrichtskonzept, dass die Weltbegegnung als Teil der „Persönlichkeitsbildung“ verstanden wird, ohne allerdings eine latente Fragehaltung in das Konzept zu integrieren.

Allerdings stellt die Bedeutung des Fragens im explorativen Unterrichtskonzept, wie es Jens Birkmeyer vorlegt, eine große Rolle, auch wenn das Fragen eher philosophisch begründet wird und nicht anthropologisch. Hierzu schreibt Jens Birkmeyer:

„Philosophierender Literaturunterricht meint hier eine Lernumgebung, in der kontinuierlich gehaltvolle Frageperspektiven nicht allein zu Texten, sondern viel stärker mit und durch Literatur verhandelt werden. Er verfolgt die Strategie der Diversität, die eine breite Streuung der kognitiven Anker, Anknüpfungspunkte und Vernetzungen anstrebt. Entscheidend ist die anzustrebende Mentalisierung von Frageorientierten Denk- und Lesehaltungen. Philosophisch orientierter Literaturunterricht will primär dabei helfen, die Weltbezüge metaphorisierend herzustellen, nicht allein isolierte Texte oder Sprachphänomene zu verstehen. Sinn-, Wahrheits- und ethische Fragen müssen aber erst einmal formuliert und in den Alltag implantiert werden, bevor der Umgang mit Literatur überhaupt noch Sinn macht.“ (Birkmeyer 2015, S. 47)

Damit orientiert sich Jens Birkmeyer an einem Unterrichtssetting, das zum Fragen anregt und gleichzeitig einen metaphorisierenden (und damit nicht ausschließlich textanalytischen und kompetenzorientiert) Weltbezug über Literatur ermöglicht, der unausgesprochen die Grundlage für eine konstitutive innere Orientierung, Bezugnahme und Transformation des Schülers sowie seines Verhältnisses zur Welt darstellt (s.o. zu Hutter 2019, S. 56). Mit der Bezugnahme auf die Metaphorisierung und der Unterscheidung von isolierten Text- und Sprachphänomenen sowie der Literatur als ganzheitliches Medium schwingt neben einer unterschweligen Bezugnahme auf die Rezeptionsästhetik auch ein produktiv gedachter innerer Bezug der Schüler zum Medium mit, das nicht nur als kulturelles und ästhetisches Script (vgl. Bachmann-Medick 2004) gedacht wird, sondern als artifizielle Begegnung von „Ich“ und „Welt“, in der Fragen zu Sinn, Wahrheit und Ethik formuliert und in das Alltagsleben getragen werden. Auch Birkmeyer spricht nicht dezidiert von einer anthropologischen Dimension des Literaturunterrichtes, setzt durch sein Konzept aber ähnliche Eckpunkte für eine Unterrichtspraxis, die letztlich als individuativ wirksam angenommen wird, in der die Frage als Explorativ für diesen inneren Transformationsprozess eine zentrale Stellung einnimmt und durchaus praktische Überschneidungen mit der Unterrichtspraxis an Waldorschulen erkennen lässt.

Insgesamt mag anhand dieser paraphrasierten Beispiele deutlich geworden sein, dass die „Latenten Fragen“ kein Äquivalent im literaturdidaktischen Diskurs außerhalb der Waldorfpädagogik haben. Geht man jedoch vom theoretischen Hintergrund aus, dann weicht die anthropologische Semantik von „Individuierung“ (Kreft), „Ich“ (Pauldrach) oder „Identität“ (Gerner) ebenso von derjenigen der Waldorfpädagogik wie von ihren didaktischen Begründungszusammenhängen. Hinsichtlich der Unterrichtspraxis und ihrer

anzunehmenden methodischen Umsetzung zeigen sich jedoch Aspekte, die allgemeine Übereinstimmungen im Bereich der Intention zeigen und im operationalisierten didaktischen Handeln eine ähnliche Wirkung zeigen können, insbesondere der Ansatz von Birkmeyer. Trotzdem bleibt festzuhalten, dass die Kategorie der „Latenten Fragen“ ein Alleinstellungsmerkmal der Waldorfpädagogik ist. Sie nimmt als eigenständiger Parameter in der Planung und Operationalisierung von Unterrichtsprozessen eine wichtige Rolle ein und determiniert Aspekte wie Schüler- und Unterrichtsbeobachtung durch den Lehrer ebenso, wie die Ergebnisse dieser Beobachtungen curriculare, epistemologische, didaktische und methodische Planungsentscheidungen bedingen.

Zusammenfassung

Es mag weiterhin deutlich geworden sein, dass die „Latenten Fragen“ zwar kein Pendant in der allgemeinen und der Literaturdidaktik haben, wie sie für die Regelschulen konzipiert wurden, wohl aber eine intentional ähnliche Ausrichtung, die sich in der Praxis zeigt. Innerhalb der Waldorfpädagogik, insbesondere im Sprach- und Literaturunterricht stellen die „Latenten Fragen“ ein im Oberstufenunterricht jedoch grundlegendes didaktisches Paradigma dar, das seinen Ort insbesondere in der Unterrichtsplanung und -durchführung hat. Die oben geschilderte Operationalisierung bei der Ermittlung von „Latenten Fragen“ als meist unbewusste und latente Sehnsucht nach einer individuatorisch wirksamen Begegnung und Verbindung von „Ich“ und „Welt“ impliziert die Aufgabe an den Lehrer, diese Weltbegegnung gemäß des Alters und der jeweiligen Gruppe in den Unterricht einzubringen. Hierfür bedarf es der genauen Beobachtung der Schüler*innen sowie einer gewissenhaften Verknüpfung der Beobachtungen mit der Idee der „Latenten Fragen“ und den Grundprinzipien der Unterrichtsplanung. Diese Beobachtungen basieren auf den anthropologischen Annahmen der Waldorfpädagogik, die als fluides Gebilde die jeweilige Disposition und Entwicklung der Schüler*innen zu erfassen sucht, um auf dieser Grundlage curriculare Entscheidungen treffen zu können. Insbesondere der Fremdsprach- und Literaturunterricht bietet aufgrund seines Gegenstandes, also den vielen Anknüpfungspunkten durch die Leerstellen in der Literatur, besondere Möglichkeiten, inhaltlich und diskursiv den besonderen Bedürfnissen der Schüler*innen, die sich in den „Latenten Fragen“ manifestieren, zu begegnen.

Ein weiterer Aspekt ist die Phasierung des Unterrichtes, die sich aus den epistemologischen Grundlagen speist und als anthropologisch begründete Erkenntnismethode verstanden wird. So wird der Erkenntnisweg dem Sachgegenstand entsprechend operationalisiert und in der Urteilsbildung eine subjektiv-diskursive Ausrichtung angesetzt werden. In dieser Phase wird die Performanz des Unterrichtes auf die Begegnung der Schüler*innen ausgerichtet, die über ein weltbezogenes Medium (Unterrichtsgegenstand) und der individuellen Erkenntnistätigkeit ihm gegenüber miteinander in den Diskurs kommen. Dieser Diskurs basiert auch darauf, dass die „Latenten Fragen“ der Schüler*innen über die Auseinandersetzung mit dem Medium in eine bewusste Reflexion in Auseinandersetzung mit sich und der Welt kommen und so eine wichtige Gesprächsgrundlage für die weitere innere und äußere Entwicklung des Individuums entsteht. In solchen Diskursen findet vielfach eine Erkenntnis- und Abgrenzungstätigkeit statt, die als eine Art permanenter Neuorientierung des eigenen Sinnsystems verstanden werden kann und Teil des Individuationsprozesses ist. Der letzte Schritt in der epistemologisch begründeten Unterrichtsphasierung ist die Begriffsbildung und stellt eine charakterisierende Form der semantischen Anfüllung der Begriffe dar. Hierin werden die Begriffe nicht als eine Form des toten bzw. unverknüpften Wissens behandelt, vielmehr verfolgt die Arbeit das Prinzip einer Annäherung an den Gegenstand, der durch den Unterricht eine dezidierte Verbindung mit den Schüler*innen hat und eine kommunikative Brücke zwischen „Ich“ (Individuum) und „Welt“ (Sachgegenstand) baut. Durch die Verknüpfung einer anthropologisch begründeten Schülerbeobachtung, den curricularen, epistemologischen und performativen Überlegungen sowie dem Versuch, die Beobachtungsergebnisse mit der Unterrichtsplanung konstitutiv zu verknüpfen und den entsprechenden Raum für Begegnung, Austausch und Entwicklung des Individuums am Medium zu ermöglichen, kann die Sehnsucht der Schüler*innen nach dem Verstehen von und Verbinden mit der Welt zum motivationalen Interesse an den Unterrichtsinhalten führen, in denen die „Latenten Fragen“ sichtbar und Träger eines schülerorientierten Unterrichtes werden.

Literaturverzeichnis

- Aristoteles (1997). *Poetik*. Übersetzt und übersetzt von Manfred Fuhrmann. Stuttgart: Reclam.
- Avanessian, Armen (2013). *Realismus jetzt! Spekulative Philosophie und Metaphysik für das 21. Jh.* Berlin: Merve.
- Bachmann-Medick, Doris (2004). Kulturelle Spielräume. Drama und Theater im Licht ethnologischer Ritualforschung. In: Bachmann-Medick, Doris (Hrsg.): *Kultur als Text. Die anthropologische Wende in der Literaturwissenschaft*. Tübingen und Basel: utb – A. Francke, S. 98-121.
- Bartoniczek, Andre & Fiechger, Hans Paul (2017). *Schiller. Kafka*. Kassel: Pädagogische Forschungsstelle Kassel.
- Birkmeyer, Jens (2015). Macht das denn Sinn? Metaphorische Fragestellung im Unterricht. In: Ulrich Gebhard (Hrsg.): *Sinn im Dialog. Zur Möglichkeit sinnkonstituierender Lernprozesse im Unterricht*. Wiesbaden: Springer VS, S. 33-50.
- Birkmeyer, Jens & Combe, Arnold & Gebhard, Ulrich & Knauth, Thorsten & Vollstedt, Maike (2015). Lernen und Sinn. Zehn Grundsätze zur Bedeutung der Sinnkategorie in schulischen Bildungsprozessen In: Ulrich Gebhard (Hrsg.): *Sinn im Dialog. Zur Möglichkeit sinnkonstituierender Lernprozesse im Unterricht*. Wiesbaden: Springer VS 2015, S. 9-32.
- Boss, Günther (2018). *Individuationswege*. 2 Bde. Kassel: Pädagogische Forschungsstelle Kassel.
- Bredella, Lothar & Halles, Wolfgang (2007). Einleitung: Literaturunterricht, Kompetenzen und Bildung. In: Bredella, Lothar und Hallet, Wolfgang (Hrsg.): *Literaturunterricht, Kompetenzen und Bildung*. Trier: LIT, S. 1-9.
- Bredella, Lothar (2007). Bildung als Interaktion zwischen literarischen Texten und Leser/Innen. Zur Begründung der rezeptionsästhetischen Literaturdidaktik. In: Hallet, Wolfgang & Nünning, Ansgar (Hrsg.): *Neue Ansätze und Konzepte der Literatur- und Kulturdidaktik*. Trier: LIT, S. 49-68.
- Demisch, Ernst-Christian & Greschka-Ebding, Christa & Kiersch, Johannes & Schlüter, Martin & Stocker, Martin (Hrsg.) (2014). *Steiner neu lesen. Perspektiven für den Umgang mit Grundlagen texten der Waldorfpädagogik*. Frankfurt/Main: Peter Lang.
- Dewey, John (1916). *Kunst als Erfahrung*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Edelmann, Thomas, *Gefährdungen. Streitbare literaturdidaktische Entwürfe für die Oberstufe*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Fiechter, Hans Paul (1995) *Lyrik Lesen. Grundlagen einer praktischen Poetik*. Stuttgart: Freies Geistesleben.
- Fiechter, Hans Paul & Schumacher, Rita (2014). *POETIK. Drei Wege*. Kassel: Pädagogische Forschungsstelle Kassel.
- Geisenhanslüke, Achim (2015). *Die Wahrheit in der Literatur*. Paderborn: W. Fink.
- Gerner, Volker (2007) *Das Eigene und das Andere. Eine Theorie der Deutschdidaktik am Beispiel des identitätsorientierten Unterrichtes*. Marburg: Tectum.
- Göpfert, Christoph (1989). Widersprüchliche Welt - Suche nach dem Selbst. Deutschunterricht in der 10. Klasse als Antwort auf „latente“ Fragen des Jugendlichen. In: *Erziehungskunst* 7/1989, S. 548-555.
- Göpfert, Christoph (Hrsg.) (1993). *Jugend und Literatur. Anregungen zum Deutschunterricht*. Stuttgart: Freies Geistesleben.
- Götte, Wenzel M. & Loebell, Peter & Maurer, Klaus Michael (2009). *Entwicklungsaufgaben und Kompetenzen. Zum Bildungsauftrag der Waldorfschulen*. Stuttgart: Freies Geistesleben.
- Guttenhöfer, Peter (1992). Deutschunterricht. In: Leber S. (Hrsg.): *Die Pädagogik der Waldorfschule und ihre Grundlagen*. Darmstadt: WBG.
- Halász, László (1993). *Dem Leser auf der Spur. Literarisches Lesen als Forschendes Entdecken*. Wiesbaden: Vieweg+Teubner.
- Huber, Florian (2008). *Durch Lesen sich selbst verstehen. Zum Verhältnis von Literatur und Identitätsbildung*. Bielefeld: [transcript].
- Hutter, Walter (2019). *Zur Methodik des Oberstufenunterrichtes an Waldorfschulen*. Oberhausen: Athena & Verlag am Goetheanum.

- Iser, Wolfgang (1994). *Der Akt des Lesens. Theorie ästhetischer Wirkung*. München: utb-W. Fink.
- Jauß, Hans Robert (1997). *Ästhetische Erfahrung und literarische Hermeneutik*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Kiersch, Johannes (1990). Lebendige Begriffe – Eine vorläufige Bemerkung zu den Denkformen der Waldorfpädagogik. In: Bohnsack Fritz & Kranich, Ernst-Michael (Hrsg.): *Erziehungswissenschaften und Waldorfpädagogik*. Weinheim und Basel: Beltz S. 75-94.
- Kiersch, Johannes (2014). „Mit ganz andern Mitteln gemalt“. Überlegungen zur hermeneutischen Erschließung der esoterischen Lehrerkurse Steiners. In: Demisch, Ernst-Christian & Greschka-Ebding, Christa & Kiersch, Johannes & Schlüter, Martin & Stocker, Martin (Hrsg.): *Steiner neu lesen. Perspektiven für den Umgang mit Grundlagentexten der Waldorfpädagogik*. Frankfurt/Main: Peter Lang, S. 55-70.
- Kohlross, Christian (Hrsg.) (2010). *Die Poetische Erkundung der wirklichen Welt. Literarische Epistemologie 1800-2000*. Bielefeld: [transcript].
- Kreft, Jürgen (1977). *Grundprobleme der Literaturdidaktik. Eine Fachdidaktik im Konzept sozialer und individueller Entwicklung*. Heidelberg: utb-Quelle und Meyer.
- Lange, Christoph (2019). Sprache als Verschiebung. Zur pädagogischen Relevanz der Metapher. In: Wiehl, Angelika & Bunge, Matthias (Hrsg.): *Bilderfabrik im Zwischenraum von Kunst, Philosophie und Pädagogik*. Salzburg: Residenz-Verlag, S. 205-212.
- Laudert, Andreas (2009). *Erfüllte Schrift. Das Wort zwischen Geist und Materie*. Stuttgart: Urachhaus.
- Loebell, Peter (2015). Spiritualität und (Waldorf-)Schulpädagogik. In: Loebell, Peter & Buck, Peter (Hrsg.): *Spiritualität in Lebensbereichen der Pädagogik*. Opladen, Berlin und Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 21-45.
- Loebell, Peter (2016). Waldorfpädagogik und Lernforschung. Anschlüsse und Differenzen. In: Jost Schieren (Hrsg.): *Handbuch Waldorfpädagogik und Erziehungswissenschaft. Standortbestimmung und Entwicklungsperspektiven*. Weinheim und Basel: Beltz, S. 389-226.
- Menke, Christoph (2014). *Die Kraft der Kunst*. Berlin: Suhrkamp.
- Miedema, Nine (2011). Mittelalterliche Texte. In: *Praxis Deutsch* 230, 11/2011, S. 4-11.
- Pannitschka, Sophie (2019). Im Modus des Lernens über Kindheit und Jugend hinaus: von den Lebens- zu den Lernprozessen im Erwachsenenalter. In: Wiehl, Angelika (Hrsg.): *Studienbuch Waldorf-Schulpädagogik*. Bad Heilbrunn: utb-Klinkhardt, S. 149-162.
- Pauldrach, Matthias (2010). „Ich bin viele“ – Ein Plädoyer für die Neukonzeption einer identitätsorientierten Deutschdidaktik. In: Rupp, Gerhard & Bodemann, Jens & Frickel, Daniela (Hrsg.): *Aspekte literarischen Lernens. Junge Forschung in der Deutschdidaktik*. Münster: LIT, S. 13-28.
- Peterßen, Wilhelm H. (192000). *Handbuch Unterrichtsplanung. Grundlagen, Modelle, Stufen, Dimensionen*. München: Oldenbourg.
- Rawsen, Martyn (2019). Generative Prinzipien der Unterrichtsgestaltung und Praxisevaluation an Waldorfschulen. In: Wiehl, Angelika (Hrsg.): *Studienbuch Waldorf-Schulpädagogik*. Bad Heilbrunn: utb-Klinkhardt, S. 149-162.
- Rittelmeyer, Christian (2016). Pädagogische Anthropologie in Erziehungswissenschaft und Waldorfpädagogik. In: Schieren, Jost (Hrsg.): *Handbuch. Waldorfpädagogik und Erziehungswissenschaft. Standortbestimmung und Entwicklungsperspektiven*. Weinheim und Basel: Beltz, S. 119-140.
- Schieren, Jost (2010). Schluss – Urteil – Begriff. Die Qualität des Verstehens. In: *RoSE- Journal*, Volume 1. Number 2, 2010, S. 15–25.
- Schieren, Jost (2015): Das Lernverständnis an Waldorfschulen. Bauer: In: Horst Philipp & Schieren, Jost (Hrsg.): *Menschenbild und Pädagogik*. Weinheim und Basel: Beltz, S. 133-145.
- Schieren, Jost (2016). Freiheit als anthropologische Perspektive. Zum Menschenbild der Waldorfpädagogik. In: Schieren, Jost (Hrsg.): *Handbuch. Waldorfpädagogik und Erziehungswissenschaft. Standortbestimmung und Entwicklungsperspektiven*. Weinheim und Basel: Beltz, S. 141-166.
- Schirmer, Heinrich (1993). *Bildekräfte der Dichtung. Zum Literaturunterricht der Oberstufe*. Stuttgart: Freies Geistesleben.

- Schlüter, Martin (2014). Zum Studium der Anthroposophie. In: Demisch, Ernst-Christian & Greschka-Ebding, Christa & Kiersch, Johannes & Schlüter, Martin & Stocker, Martin (Hrsg.): *Steiner neu lesen. Perspektiven für den Umgang mit Grundlagentexten der Waldorfpädagogik*. Frankfurt/Main: Peter Lang S. 21-35.
- Schmelzer, Albert & Deschepper, Jan (2019). *Menschenkunde verstehen. Vierzehn Essays zu Rudolf Steiners Vorträgen zur „Allgemeinen Menschenkunde“*. Stuttgart: edition waldorf.
- Schneider, Peter (2008). Schülerorientierter Unterricht. In: Schieren, Jost (Hrsg.): *Was ist und wie entsteht: Unterrichtsqualität an der Waldorfschule*. München: Kopaed, S. 33-56.
- Spinner, Kaspar H. (1980). *Identität und Deutschunterricht*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schumacher, Rita (2018). Deutsch. In: Siegler, Stephan, & Sommer, Wilfried & Zech, Michael (Hrsg.): *Handbuch Oberstufenunterricht an Waldorfschulen*. Weinheim und Basel: Beltz, S. 175-233.
- Soetebeer, Jörg (2019): Rezeptionsästhetik aus der anthropologischen Perspektive von Selbstbildung. Grundlinien fachwissenschaftlicher Basierung des Literaturunterrichtes an Waldorfschulen. In: Hüttig, Albrecht (Hrsg.): *Wissenschaften im Wandel. Zum Oberstufenunterricht an Waldorfschulen*. Berlin: Berliner Wissenschafts-Verlag, S. 251-294.
- Sommer, Wilfried (2010). Oberstufenunterricht an der Waldorfschule: Kognitive Herausforderungen für das verkörperte Selbst. In: *RoSE-Journal*, Volume 1 Number 1, S. 33-48.
- Steiner, Rudolf (1977). *Erziehung und Unterricht aus Menschenerkenntnis*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag (GA 302a), S. 73-86.
- Steiner, Rudolf (1978): *Die gesunde Entwicklung des leiblich-Physischen als Grundlage der freien Entfaltung des Seelisch-Geistigen*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag (GA 303).
- Stille, Florian (2011). Dreigliederung statt Dreiteilung. Zum Artikel von Christoph Wiechert. In: *Lehrerrundbrief 95*, 2/2011, S. 39-43.
- De Vries, Frank (2017). Brauchen wir eine 12. Klasse? Fragen an die Oberstufenpädagogik. In: *Erziehungskunst* 2/2017, <https://www.erziehungskunst.de/artikel/forum/brauchen-wir-eine-12-klasse-fragen-an-die-oberstufenpaedagogik/>
- Wagemann, Johannes (2016). Erkenntnisgrundlagen der Waldorfpädagogik. In: Jost Schieren (Hrsg.): *Handbuch Waldorfpädagogik und Erziehungswissenschaft. Standortbedingungen und Entwicklungsperspektiven*. Weinheim und Basel: Beltz, S. 31 ff.
- Zech, Michael M. (2013). Die Gründungs-idee der Waldorfschulen und das Problem der Schul- bzw. Lehrerautonomie im internationalen Kontext. In: Barz, Heiner (Hrsg.): *Unterrichten an Waldorfschulen. Berufsbild Waldorflehrer: Neue Perspektiven zu Praxis, Forschung, Ausbildung*. Wiesbaden Springer VS, S. 19-51.
- Zech, Michael M. (2016). Der Waldorflehrplan. Curriculum, Lehrplan oder Rahmenrichtlinie? In: Schieren, Jost (Hrsg.): *Handbuch Waldorfpädagogik und Erziehungswissenschaft. Standortbestimmung und Entwicklungsperspektiven*. Weinheim und Basel: Beltz, S. 572-597.
- Zech, Michael M. (2018). Urteilsbildung im Oberstufenunterricht. In: Landl, Richard (Hrsg.): *Aufbruch in die Welt. Waldorfpädagogische Grundlagen der Oberstufe mit Unterrichtsbeispielen*. Dornach: Verlag am Goetheanum, S. 50-71.

Rudolf Steiner's concept of history in light of his early philosophy and later esotericism

Frode Barkved

Rudolf Steiner University College, Oslo/Norway

ABSTRACT. The aim of this article is to illustrate different aspects of Rudolf Steiner's concept of history as they are expressed in his philosophy and esotericism. One aspect of his approach to history is connected to time, and I will discuss both his early and later treatment of this concept. His relationship to theosophy will also be treated in terms of his early and later thought. In the article, I investigate and problematize Steiner's relationship to teleology, and the extent to which this plays into his conception of history. Steiner's concept of spiritual science will also be illustrated and problematized.

Keywords: Concept of history, concept of time, epistemology, esotericism, teleology

Introduction

Rudolf Steiner's (1861-1925) concept of history is complex. He formulates the epistemology on which it is grounded relatively early. The ontological space that emerges out of this epistemology, however, is gradually and substantially expanded. To put it simply, one can say that the early Steiner formulates his ideas within a humanistic, academic-literary and philosophical frame, while the later Steiner adds a new layer to the classical term of spiritual science¹, involving an ontological expansion and enrichment through the inclusion of extra-sensory phenomena, forces and beings.

The *multitude* of Steiner's perspectives on history is too comprehensive for a treatment in this article. In approaching his concept of history, I have therefore selected those perspectives which I find the most essential. Importantly, Steiner emphasized several times that the results of his cognition² and research were anchored in his own thought and experience. In his autobiography (1999), Steiner describes having had extra-sensory experiences of man's individuality and of nature already in childhood, and that the essential task he later took upon himself was to convey these experiences through a language and thought-activity able to communicate with contemporary science. In this article, I will not discuss whether or not Steiner succeeded in this, and the extent to which said emphasis is consistent. The "transition" of his lectures and authorship from mainly literary-philosophical to mainly esoteric did not go unnoticed by contemporary critics. It has been subject to different interpretations throughout the trajectory of Steiner's reception (Sparby, 2013, Skagen, 2015). While referencing them, this article will not discuss the different receptions of Steiner in detail. The present

1. The early Steiner used the term *spiritual science* in the common definition of the time. Later, he used it as a term for his spiritual research. (Today, spiritual science goes by the name *humanities*.)

2. Translator's note: The German term *erkenntnis* will here be translated to *cognition*.

article is primarily the result of a hermeneutical reading³ of selected texts and Steiner's presentation of his own cognition-development. In this reading, I have encountered formulations and ideas that seem to both contradict and build on each other.

The enigma of time

Steiner's early thoughts on *time* are connected to his epistemological onsets. At eighteen, he is particularly occupied with the enigma of space and time (Wiesberger, 2019). Two years later, he writes a paper which, according to Christian Clement (2018, p. LXIV), reveals how the early engagement with these enigmas forms a foundation for his later philosophical and esoteric thought-development. In a letter referencing this paper, Steiner expresses gratitude towards the art philosopher Friedrich Theodor Vischer (1807-1887) for revising the concept of time, a revision which "in many respects may heal science" (Steiner, in Skagen, p. 2015, p. 168). Vischer criticised what he believed to be a unilateral, chronological way of thinking in Darwinism, where the apparition of the spirit (as final) lacked an essential element; namely that this final spiritual principle be determining for the base of evolution. In other words: "...That which appears finally [the spirit], is principally the first". Accordingly, the cause of man and the world cannot be pursued in the cell or the atom, "but in the chronologically *final*, in the spirit" (Steiner and Vischer, in Skagen, 2015, p. 168).

In 1892, Steiner formulates in writing the epistemology on which his engagement with the enigma of time is grounded. He underlines that cognition's task encompasses more than conceptualization of the given and mirroring of "one or another reality". Cognition's task is "to create a completely new sphere, which when combined with the world given to our senses constitutes complete reality" (Steiner, 2009a, p. 15).⁴ The spiritual creation process of man, he continues, is "an organic part of the universal world-process". Man does not relate to the world passively, as a spectator merely registering his surroundings, he is "the active co-creator of the world-process, and cognition is the most perfect link in the organism of the universe" (p. 15). According to Clement (2018, p. LXVII, LXX), one can locate the basis of Steiner's later esoterically charged cosmogony in this western, philosophical context.

Cognition is thus, for Steiner and several other scholars of German idealism, neither separated from nor juxtaposed with the world-process, but rather a formative element incorporated in it (Skagen, 2015). As such, the world-process and the human cognition-process are not incompatible sizes. Through man's cognition-process, the cognized (the world) reaches a new form of existence. In this way, a unity between ontology and epistemology emerges, due to man's cognition-act being deeply integrated in the being, in the ontological bedrock of the world.

Steiner's early engagement with the enigma of time is carried by the idea that – because thought and cognition are not separated from the world – it must be possible for man to acquire knowledge about the being of time, knowledge that is more substantial than mere reflection and speculation. According to Hella Wiesberger (2014, p. 29), an "entirely idiosyncratic cognition of the *being of time*" can be found in Steiner's early thought. Interiorly, he had "a complete clarity regarding the concept of time" already at eighteen. Central here is that "alongside the progressive evolution, there is an interfering, regressive evolution [...]" and that the cognition of this is the "precondition of the spiritual sight" (Steiner, in Wiesberger, 2014, p. 30). Meanwhile, the problem was how to communicate this in a viable, scientific-philosophical language. According to Wiesberger (2014), "the synthetic geometry" aids Steiner in this regard. Steiner writes in his autobiography (2009) that, already at age nine, he was struck by the similarities between geometry and his own extra-sensory experiences. In his twentieth year, the awareness of the connection between

3. Here, my foundation lies in the following words of Henrik Holm: "[H]ermeneutics is to understand something in conjunction with something else. To understand the meaning of one expression with the help of another expression is, in my understanding, a good definition of hermeneutics [...]" (Holm, 2017, p. 6).

4. This article is mainly based on Norwegian renditions of Steiner. However, it will draw on the authorized English translations of the Rudolf Steiner Archive & e.Lib. <<https://www.rsarchive.org>>, particularly in the case of (Steiner 2009a), (Steiner 2009b), (Steiner 2007), (Steiner 2005), and (Steiner 1977).

the geometrical and spiritual field of experience becomes “fully conscious” (Wiesberger, 2014, p. 31). In a lecture from 1911 (rendered in Wiesberger, 2014, p. 32, 33), Steiner demonstrates this connection by asking his audience to imagine that the look towards the future and the look back at the past lead to the same point. To clarify, he adds that if one starts at the bottom of a circle, moves upwards to its highest point and then downwards again on the other side, one will return to the point of departure. He then asks his audience to imagine infinity as a line which is also a part of a circle, in other words: “Laying at the base of a perception that grasps infinity, is a straight line continuing infinitely in both directions, but which in reality is a circle line” (Steiner, in Wiesberger, 2014).

In other contexts, Steiner uses the term *the dual stream of time*. Christoph J. Hueck argues that in terms of Steiner’s view on evolution, “the dual stream of time” is one of the most difficult concepts to comprehend (Hueck, 2014, p. 18). The stream of the past has to do with the inherited, with forces that constitute growth and form (etherical forces), and furthermore that which is imprinted in us through recollections and ideas. This stream of the past, then, moves alongside the stream from the future, which has a “gestalt-potential”, and originates from an astral, soul sphere. When the etherical (stream of the past) meets the astral (stream of the future), the consciousness of the present arises. This consciousness “is the concurrence of the astral-body and the ether-body”⁵ (Steiner, in Hueck, 2014, p. 18). Hueck asserts that the dual stream of time can be related to man’s consciousness in the span of past and future forces, but also to the organic development. The stream of the past’s impetus is connected to the stream of inheritance. The stream of the future’s impetus is the gestalt-potential, which derives from what Steiner calls the *archetypes*.⁶ Even though one can theoretically distinguish between two streams of time, they are in reality

“always interwoven and active in the organism!” (p. 20).

The *dual stream of time* is a difficult term to understand indeed; a detailed examination of it is not the aim of this article. It will be sufficient for now to state that Steiner describes an active stream of time that comes from the future and is connected to an archetypal future-potential. One could also call this potential a self-realization of the inherent possibilities of a being. The stream of the past is connected to hereditary forces, including ideas and recollections. Particularly interesting with regard to Steiner’s conception(s) of history is his description of time as something animate, active, formative and spirit-like, which is accessible to cognition (Clement, 2018). This aspect, which, according to himself, was integrated both in his experience-field and his cognition-field from ages 18 to 20, would not be formulated until long after. While still working as a philosopher and literarian in the 1880s and 90s in Central Europe, Steiner writes that he was deeply occupied with this spiritual conception of time, but that it had yet to be expressed in writing. The conception of history that did appear in writing during this time will be treated in the following chapter.

His own master

In his late twenties (1886), Steiner makes an epistemological distinction between the natural sciences and the spiritual sciences (Steiner, 2009b).⁷ History (as an academic discipline of the spiritual sciences) cannot, like the natural sciences, “apply the method of mechanics and physics” (p. 122). In the natural sciences, “the particular is determined by the general”. This relation is reversed when applied to the idea of man and mankind; the individual is put in the centre, and the general is consequentially determined by the particular.

5. The concepts of *etherical* and *astral* forces were not used by the early Steiner, neither during his extra-sensory experiences of the being of time, nor when he formulated these in writing. First in his ‘theosophical phase’ does he apply these concepts. In the theosophical terminology, we find four central, anthroposophical terms: The *physical body*, which man shares with the Mineral Kingdom, the *ether-body*, shared with the Plant Kingdom, the *astral-body*, shared with the animal kingdom and finally the *I* (sometimes described as the *I-body*), which is unique to man. The use of the term *body* is not to be understood in purely physical terms, but as an organizing principle. Besides these four stages of being, several other stages are described, as well as the possibility for individuals to develop new aspects of being through schooling.

6. From the German term *Urbild*.

7. Here, Steiner uses the term *spiritual science* in the common definition of the time, i.e. what we today call *humanities*. This definition must not be confused with his later introduction of spiritual science as a concept for his own spiritual research.

General historical laws can, according to Steiner, only exist as human goals and ideals. Unlike inorganic nature, the human being is not subject to forces and laws outside of itself, and should therefore not “be the single form of a general type”. Man ought to personally “fix the purpose, the goal, of his existence, of his activity. If his actions are the results of laws, these laws must be such as he gives to himself” (p. 116).

The spiritual sciences are thus, according to Steiner, sciences of freedom, where the very *idea of freedom* forms their central point. For “the spirit takes only that place in the universal, in the totality of the world, which it gives to itself as an individual” (p. 117). Whereas the natural sciences are concerned with the idea of the *Typus*, the spiritual sciences operate with the idea of personality.

That intentions and goals originates from the individual itself is central to the idea of freedom. If man acts in accordance with an ideal, it is not dictated by outer laws. The ideal is active within the human being, and its will to act is thus located not outside, but *within*:

“Man does not receive laws from an external Power; he is his own lawgiver” (p. 125).

One could argue that Steiner takes an atheistic position through this unequivocal emphasis on the human being's autonomy in relation to its self-determination. However, religious concepts are also incorporated in his idealistic approach to history. After describing the idea of freedom, Steiner introduces the terms *World-Fundament* and *Guiding Power of the world*. He then posits the question: Who could give the human being laws, if not itself? He answers: “The World-Fundament has poured itself out completely into the world; it has not drawn back from the world in order to control it from without” (p. 125). Therefore, it works immanently in that its “highest form” is integrated in human thought, and by extension in human personality. “If, then, the World-Fundament has goals”, Steiner resonates, “these are identical with the goals which man sets up for himself as he manifests his own being.” (Steiner, 2009, p. 125). In my understanding, Steiner here describes a merging of man's and the World-Fundament's driving forces, but not one in which the latter, internally and/or externally, governs over what the human being brings forth of thoughts and actions – it is the other way around:

It is not by searching out this or that commandment of the guiding power of the world that [man] acts in accordance with its intentions but rather through acting in accordance with his own insights. For within these insights there lives that guiding power of the world. It does not live as will somewhere outside the human being; it has given up all will of its own in order to make everything dependent upon man's will. In order for the human being to be able to be his own lawgiver, he must give up all thoughts of such things as extra-human determining powers of the world, etc. Steiner, 2009b, p. 127, 128

Steiner operates, then, with a concept of God in his ontology; a Guiding Power, whose goals are expressed in evolution and history. However, the external, divine ruling ceases to be at a certain point in evolution, after which – as I interpret it – it is *awakened* through man's cognition. Thusly, the divine ruling becomes “identical with the goals which man sets up for himself”. Central to Steiner's concept of freedom is therefore the fact that the disappearance of divine guidance makes “man his own master, in the best of all senses of that word” (p. 126). Consequently, “in history also, the subject of which is man, we must not speak of influences upon man's conduct from without, of ideas which reside in the age, etc. Least of all must we speak of a plan constituting the basis of history” (p. 128). Steiner emphasizes instead man's actions and views as an impetus for historical development, adding that “all a priori constructions of plans which are supposed to form the basis of history are contrary to the historical method as this issues from the nature of history”.

Elaborating on this, he writes that the aim of the historical method is “to learn what men contribute for the advancement of their race; to learn what goal this or that personality has set for himself, what direction he has given to his age”, for “History is to be based entirely on human nature. The will, the tendencies of human nature, are to be grasped. Our science of knowledge excludes all possibility that a purpose should be ascribed to history, as if men were educated from a lower stage of perfection to a higher, etc.” (Steiner, 2009b, p. 127).⁸

8. That God works immanently through man's cognition cannot, in Steiner's case, only be understood in one way. Shortly after, in a new introduction to Goethe's texts on natural science, he writes that man's freedom is preconditioned by the “most elevated God-concept”, namely that “God withdrew completely from the world after he created it, and left it in its entirety to ourselves” (Steiner, cited in Skagen's preface, Steiner 2007, p. 16, 17). I will not discuss this apparent contradiction here.

Steiner's assertion that the World-Fundament has "not drawn back from the world in order to control it from without" marks, according to Skagen's preface (in Steiner, 2007), "a nearly over-personal content in the concept of personality, in that the individual, admittedly the subject of all cognition, is at the same time a kind of vessel for a universal and objective world-truth" (p. 15, 16). Personally, I want to add that Steiner here isn't content with portraying man merely as the vessel of an objective world-truth; man also *brings forth* and reshapes the contents of this vessel. The "deactivated" divine wisdom resurfaces thus as human wisdom. God-cognition and man-cognition become opposite aspects of the same idea. In a more religious terminology, one could state that God dies into man so as to be born in a new shape.

Steiner formulates, as we have seen, his epistemology in the 1880s. In doing so, he draws, According to Clement (2018), on Johan Wolfgang von Goethe's (1747-1832) and Johann Gottfried von Herder's (1744-1803) anthropocentric idea of development. In this idea, the human being is not only the goal of evolution, it is simultaneously the archetype and synthesis of all prior life-forms. Referencing Herder's philosophy of history, Steiner writes that it must be "presupposed a principal form which all beings undergo and realize in different ways" (Clement, 2018, p. LXXIX). In the same paper, Steiner uses terms like "a tendency in the world-process" and "intention of creation (my emphasis)", while at the same time distancing himself from a teleological model of explanation. In doing so, he references Goethe, for "no one has cognized as well as Goethe that an organic science must be possible independent of all forms of mysticism, exempt of all forms of teleology and without presupposing particular ideas of creation" (Steiner, in Clement, 2018, p. LXXX).

The question, also posited by Clement, is thus: How can Steiner write about *the intention* and *tendencies* of the world-process, while at the same time avoiding teleology? If it is the case that God works immanently in man's cognition, avoiding teleology will be difficult, should there nevertheless exist an original, divine goal behind creation and evolution, realized as intentions and tendencies. At best, one could interpret this as the existence of an original, divine teleology, which, at a certain point in evolution, declines as God is brought forth and reshaped in man's thought. Perhaps we can say that divine determination becomes human determination once man goes from being led by the *Guiding Power of the world* to taking the lead himself. The ambivalence that emerges out of this simultaneous resemblance and rejection of teleology is further heightened by the fact that Steiner later (in his theosophical/anthroposophical phase) talks not only about "an inherent tendency, but of spiritual beings and hierarchies underlying and, at several times, intervening in the natural development; and precisely in such a way that their intervention turns out to have the realization of the free and self-conscious human as its goal and task" (Clement, 2018, p. LXXX).

Thus far I have attempted to describe aspects of Steiner's early thought on time, history and evolution, as well as his epistemological points of onset. Steiner writes in different autobiographical texts that he had, already at eighteen, an extra-sensory experience of time. He attempts to express this in a scientifically viable language. Referencing Goethe and Herder, he comments on the immanence of the deity in creation, while simultaneously rejecting the notion of teleology. Taken together, these elements contribute to the complexity of this phase, and, in my own view, to its conflicting nature. The fact that Steiner later engages with the Theosophical Society does little to clarify matters.

Steiner and theosophy

On encountering the term *theosophy*, readers today will usually associate it with the tradition of theosophy dating back to the foundation of the Theosophical Society in 1875. Central to this tradition is a spiritual wave that increasingly drew on Eastern-Indian wisdom culture. Consequently, the headquarters of the movement was moved shortly after the foundation from the US to Adyar, Madras in India (Lejon, 1997, p. 44). According to Gerhard Wehr (2007), however, the roots of theosophy stretch substantially further back, and are connected to Christian spiritual stream. At the foundation of the 'newer'⁹ theosophy lay a clear connection to ancient, eastern wisdom, as expressed, among other things, in Hinduism and Buddhism. The earlier theosophy (Greek: *theou sophia*) can, according to Wehr, be traced back to Paul, who distinguishes between

9. In this article, I will occasionally apply the adjective 'new' on the concept of theosophy. By 'new theosophy', I am referring to the theosophy that sprung from the foundation of the Theosophical Society in 1875.

a limited wisdom bound to space and time on one side, and a wisdom that “surpasses time” [überzeitliche], understood as “theosophy, God-wisdom” on the other (Wehr, 2007, p. 13, 14). Furthermore, the Christian theosophy operated within a Christian context. This is expressed, among others, by Jacob Böhme. According to Wehr (2007), the latter is often seen as a source of inspiration for the romanticism and natural philosophy of the 1800s, as well as for the idealistic philosophy. It is *this* theosophy (along with German idealism), Wehr writes, that initially preoccupies Steiner, *even* when he associates himself with the Theosophical Society and partly applies ‘new theosophical’ concepts in accounting for his spiritual cognitions. In one of his main works, *Theosophy*, Steiner references neither contemporary theosophists nor Eastern teachers of wisdom, but rather European thinkers. Kaj Skagen writes in the preface of the Norwegian edition (2005, p. 7) that Steiner understands his mission to be “the continuation of German idealism”, and that there is a “line of development in Steinerian history of ideas, where the mystery-knowledge of antiquity, modern philosophy and his own anthropology represents three stages in the same current” (Skagen, in Steiner, 2005, p. 7).

In 1902, Steiner performs on the theosophical arena, and becomes thereafter the leader of the German section of the Theosophical Society. According to himself (Steiner, 1999), “there can be no doubt” that he “in the Theosophical Society merely wished to propose the results of [his] spiritual sight” (p. 321). Should this be taken as a premise, one could conclude that concepts and ideas gathered from contemporary discourses, whether it be from science, literature, philosophy or theosophy, are being used by Steiner to express his *own* thoughts and his *own* spiritual experiences. Steiner-reception offers a variety of different and partly conflicting positions in relation to the aforementioned premise. The reception of which Helmut Zander (2007), among others, is a representative, states unequivocally that Steiner's esotericism is not based on the epistemology he formulates as a young philosopher. Neither does it originate from the Christian theosophy or idealistic philosophy; it's source is exclusively the new theosophical literature. When Steiner claims that his extra-sensory experiences are the basis for what he says and writes, he does so tactically in an attempt to profile himself as an independent esoteric. He is not expressing his own experiences, but “reading-experiences” of the theosophical literature at hand. According to Zander, Steiner's engagement with new theosophy marks a break with his previous stances on cognition; his esotericism, including his conceptualization, is accordingly a result of new theosophy (Zander, 2007, p. 571, 580). The opposite view can be found in Clement (2018), who claims that the driving forces of Steiner's esotericism spring from and are a further development of an epistemology based on Western intellectual tradition and Christian theosophy, which was formulated in his early years.

As mentioned initially, this article will not further elaborate on these matters. I mention it because the ‘transition’ from the philosophic-literary phase, which lasts until Steiner reaches his forties, and the following theosophical-anthroposophical phase, is one of the most heavily discussed biographical aspects in Steiner-reception. I have already described my position as an attempted hermeneutical reading of the trajectory of development in Steiner's epistemology and history-conception, with a preliminary focus on Steiner's own articulation of this. In the following, I will try to describe how Steiner, in his “theosophical phase”, deals with the concepts of time and history.

“Du siehst, mein Sohn, zum Raum wird hier die Zeit!”¹⁰

In order to understand Steiner's concept of time and history, it is helpful to pay close attention to how he describes the term *archetypes*. One of his important inspirations in this context was Goethe. According to Steiner, Goethe cannot, like Plato, understand the ideas as unchangeable sizes in a transcendent world outside nature. A one-sided separation between idea and experience was, he continues, in conflict with Goethe's nature. Instead Goethe envisioned “Nature as permeated by ideas. A world of ideas that neither permeates the objects of Nature nor brings about their appearance and disappearance, their becoming and growth, is to him nothing but a feeble web of thought” (Steiner, 2007, p. 67).

Steiner builds upon the vitality and concreteness of Goethe's idea-concept in *Theosophy* (2005), written in 1904. The ideas are here described not as a space of being outside sense objects, but rather as an active,

10. “You see, my son, time changes here to space”, from Richard Wagner's opera *Parsifal*.

mobile and vital forthbringer of these; an extra-sensory field of living archetypes that create, weave and work in the sensory world. Steiner writes that one usually perceives the archetypes merely as abstractions which the mind pictures and derives from sense objects. However, should one extend one's trust of the physical side of sensation to its spiritual side, one will experience "that the archetypal world has a far more intense reality than the world of the physical senses". For in the world of archetypes, "all is in perpetual, mobile activity in the process of ceaseless creating". The archetypes are "the master builders of all that comes into being in the physical and soul worlds. Their forms change rapidly and in each archetype lies the possibility of assuming myriads of specialized forms" (Steiner, 2005, p. 100).

Besides the more visual aspect of the ideas, there is, according to Steiner (2005), also an auditive aspect, which moves from a "spiritual sight" to a "spiritual hearing". As such, archetypes become "sounding" (p. 101), and one gets the sense of being encircled in an "ocean of tones". The "spiritual chiming" is a manifestation of the being-like archetypes of the spiritual world. The "intermingling", "harmony", "rhythm" and "melodies" connected to the archetypes, express "the primordial laws of their existence, their mutual relationships and affinities". Steiner references hereafter the Pythagoreans, who called this "the music of the spheres" (Steiner, 2005, p. 101).

According to Øyvind Varkøy (2019, p. 274), Steiner is "a unique representative" for what one could call "a romantic-cosmic view of music". Varkøy mentions that Steiner characterizes the music of the spheres as something one not just "clairaudiently" observes, but as something man experiences every night "in dreamless sleep". In the "musical ocean of tones", where "the grand quietude chimes", the spiritual world tones "to us and speaks to us comfortingly and encouragingly in sinuous melodies and harmonies". In this spiritual experience of sounding, man's soul is in its "original home", and perceives "its spiritual origin" (Steiner, in Varkøy, 2019, p. 274).

How, then, is Steiner's spiritual research, as it relates to his history-approach, expressed? It is a requirement in this regard, he claims, to go beyond the scientific system of concepts within which one is wrapped, and which he terms *object-cognition* (Steiner, 1939, p. 9 and 10). In object-cognition, man observes the sensory world, after which, with the help of reason, he combines and draws conclusions in the form of life-rules, social conventions and laws of nature. Such a mental activity is, according to Steiner, preconditioned by a separation of subject and object, of the I and the world. In order to undo this separation, one must take a step further, to *imaginative cognition*. Here, Steiner writes, one operates no longer with abstract concepts, but with *images*. These images are not dreamlike, but the opposite: through a conscious development of the imaginative skill, thought becomes vital, clear and awake. As such, Steiner (1939) claims that it can be compared to mathematical conception.

Steiner writes that through a continual and methodical meditative practice (which I will not detail extensively in this article), one will be able to bring forth said imaginative thinking. The imaginative thinking grasps time from within, and its initial product is that the time of one's own life is given the character of an extensive tableaux (Steiner, 1939). Time is transformed in that its chronological character is changed to one of contemporariness. We are dealing with "a world of images which one at the same time inhabits; one perceives himself to be, as it were, an image within the image" (p. 12). In order to achieve this image-consciousness, one must first of all overcome prejudices, spontaneous patterns of thought and feeling, etc. Once the skill of imaginative cognition is acquired, one will be able to, in the same way one is mobile in mathematical conceptions, experience time "as objective" and become one with creation. One "is not retained in the present, but feels like he is standing within the stream of events". By becoming one with what lives itself out in time, and simultaneously maintaining the waking consciousness, one can cognize "that which is spiritually objective outside of man". Here, one is no longer living with a clear distinction between subject and object, between perception of I and perception of world; one rather "perceives the I, and in turn, through the I, perceives the world, above all in its concrete difference and multitude [...] I am in the world, and the world is in me" (p. 13, 14).

Drawing on Goethe's formative ideas understood as an active force in the apparitions of nature, Steiner expands this to also incorporate ideas and archetypes formative in time. The first experience of a meditative

schooling will, according to Steiner (1984), be that one's own biography unfolds as a tableau. As such, it can be extended to an extra-sensory experience of time, as the latter has lived itself out in history. Accordingly, he who researches larger courses of time will be able to experience traces of historical events. Such a research, Steiner writes, does not only include physical historical handovers (Steiner, 1984). The essential, that which emerges in time, is grounded in the extra-sensory, in the eternal: and "the eternal is not available to sensory observation" (p. 9). However, should man develop skills that enable him to break through "the transient history" and move towards "the non-transient" (p. 10), the result will be similar to that of the archetypes: "The researcher "views the events of the past through their eternal character, and these do not appear to him as dead testimonies of history, but rather as filled with life" (p. 10).

The actions of the individual are, as it were, stamped on the ether-body or the time-body, which, at death, appears as a tableau. In the same way, Steiner (1984) claims that what has happened in general history does not dissolve; it rather leaves traces of itself in the extra-sensory world, which we can read.¹¹ Such a reading, he adds, is a complicated process leading to a kind of omniscience. A spiritually grounded history-research is not infallible, even though such a research has existed, according to Steiner, in "esoteric schools" which more or less agree with each other for centuries (p. 11). He is open to the potential fallacies of spiritual research, and he does not encourage blind adherence to authority. He is only looking to convey his enquiries: "Each correction grounded on competent knowledge is dear to him [the spiritual researcher]" (p. 58).

The universe as organism

Even though Steiner underlines that western philosophy and Christian theosophy was closer to him than the eastern-inspired theosophy represented by the Theosophical Society, he still employed the latter's terminology. Clement (2018) writes that Steiner "adapted" and partly transformed central ontological and anthroposophical-theosophical conceptions. One such application of theosophical terminology is found in the aforementioned *ether-body*, which is a part of the more comprehensive concept *stage of being*. Another group of terms regard conceptions of *life after death*, and furthermore the entire complex of theory regarding *reincarnation and karma*, as well as "the idea of a systematic schooling of consciousness in order to reach extra-sensory cognition" (p. LIX).

During a series of lectures in a theosophical congress in Munich, 1907, Steiner goes through man's stages of being, and how they work in life and in the spiritual world after death. After having described (and exemplified) the laws of reincarnation and karma, he mentions the Platonic Year (connected to precession).¹² The Platonic Year lasts, he says, approximately 2160 years, and older cultures were "deeply sensible of what is connected with this passage through the zodiac. [...] Thus the peoples have always had a clear consciousness of the fact that what proceeds in the heavens runs parallel with the changes taking place on the earth beneath" (Steiner, 1977, p. 36, 37). This cosmic rhythm influences evolution and history according to Steiner, and human beings incarnate (as a main rule) twice during the course of a Platonic Year (2160 years), once as a woman, once as a man.

When it comes to the universe understood as a spiritual-physical organism, we are dealing with a far greater rhythm. Besides man, what we today know as the kingdoms of minerals, plants and animals respectively, is incorporated in the organic-spiritual development of the universe (p. 57). Steiner draws on theosophical terminology, where the process of evolution proceeds at a macro-level, through a gradual materialization of a purely spiritual point of origin. He also draws on cultural history, stating that certain skills become prominent in certain *culture epochs*. According to Clement (2019, p. LX), this theory of development corresponds with a monistic ontology, involving a unitary and inherently indivisible being that

11. In relation to these traces or stamps of history, Steiner uses the new theosophical concept of the *Akashic records*.

12. A Platonic Year lasts in fact approximately 25 920 years. It denotes the time it takes for the sun to pass (at spring equinox) all constellations of the zodiac. Steiner emphasizes here the duration of one such passing, namely one twelfth, 2160 years. This is called precession, and it signifies the rotation of the Earth's axis in a slow, circular movement. Because of this, the points in the horizon which constitute the zodiac signs of astrology, and the spheres of the heavens which constitute the constellations of astronomy, become continually bigger. To put it simply, one can imagine the Earth as a spinning top. It rotates quickly around its own axis, in the same way as the Earth, but at the same time it has a slow "wobble motion". Such a wobble is the Platonic Year.

manifests itself in seven areas of being. The sevenfold world-condition displayed in man and the kingdoms of nature, but also in cosmos as a whole, is an expression of this ontological fundamental structure.

It is difficult to reconcile Steiner's arguments in this new context with his earlier rejection of a teleological conception of history and his claim that it is erroneous and "unhistorical" to ascribe a purpose "to history, as if men were educated from a lower stage of perfection to a higher, etc.". Steiner now argues for the existence of different "classes of entirely spiritual beings, or *angel-hierarchies*" that "initiate, support, and sometimes also abrupt the processes of development" (Clement, 2018, p. LX). Even though Steiner, according to Clement, largely changes, reforms and affects the theosophical concepts on the basis of his own background in western philosophy and Christian theosophy, he still employs, as mentioned, the new theosophical terminology to a great extent. A remarkable 'Steinerian twist' is the degree to which Christian concepts are given space. He changes the theosophical-Buddhistic concepts of the spiritual beings active in evolution to Christian concepts (originating from the angelology of Pseudo-Dionysius the Areopagite). Furthermore, Steiner connects the Christian principle of Trinity (the Father, the Son and the Holy Spirit) to the macro-cosmic evolution (Steiner, 1977, p. 66-70). The principle of the Son, Christ, is particularly emphasized as an utterly essential impetus in the evolution and history of the universe. When the spiritual course of development materialized on earth, this principle also played an essential role through the Mystery of Golgotha, when Christ united with the Earth (p. 68, 69).

In the aforementioned lectures, Steiner also describes a microcosmic, culture-historical perspective, which he periodizes in accordance with precession and the sevenfold rhythms.¹³ In this context, he makes use of the term culture epoch, a term that can be found in Waldorf education.¹⁴ Steiner designates these epochs "the ancient Indian", "the ancient Persian", "the Egypto-Chaldean-Babylonian", "the Greco-Roman" and "the Anglo-Germanic". Besides these five, the fifth of which marks our own time, Steiner also operates with concepts of future, Post-Atlantean culture epochs, like "the Russo-Slavic" and "the American" (Lejon, 1995). Each culture epoch stands in relation to 1/12 of the Platonic Year.¹⁵

It is worth noting that Steiner is not satisfied with "reading" instances of spiritual and divine forces in history only as it thus far has proceeded, but also in culture epochs that has yet to unfold. Lejon (1995) writes that Steiner, like Herder, portrayed the historical development as a process of cultural education, as an accelerating humanization whose ultimate goal is the deified human, *imago Dei*. The idea that development has a goal is not new.¹⁶ However, what characterizes Steiner's discourse is the level of detail with which he describes the different spiritual entities that influence this goal, and in turn how this affects man's species of consciousness in the various epochs.

The people of the "ancient Indian culture" has, according to Steiner, a consciousness that perceives the spiritual-divine world as actual, and the sensory world as Maya, i.e. as illusion (Steiner, 1977, p. 93). The "ancient Persian culture epoch", which coincides with the First Agricultural Revolution, is to a greater extent earthbound. In the "Egypto-Chaldean-Babylonian" epoch, man learns "to recognise a law in nature itself" in a spiritual-physical way, demonstrated by the astronomy and geometry of the time (p. 94). The Greco-Roman culture epoch represents yet another advancement in man's development of consciousness. Here, the human being has "come so far" that it incorporates "in civilisation that which he himself experiences as spiritual." We can find traces of this in the contemporary art, moulded matter, architecture, drama and philosophy. In philosophy, we find an accelerating, individual "judgement", figuratively expressed in *The Odyssey*, where the "the ancient priest-wisdom", belonging to older cultures, is superseded by "human cleverness" (p. 94). The Greco-Roman culture epoch continues, according to Steiner, into the Middle Ages, all the way to the 1400s. In the following "Anglo-Germanic" culture epoch, the focal point of cultural innovation is marked by the renaissance which takes place in Europe at the time. The attachment to authority is increasingly

13. In terms of Steiner's conception of history, it would more precise to also include the principle of twelvefold rhythm, which is connected to the Zodiac and the Platonic Year.

14. More on this in Barkved (2018).

15. It is the aim of a following article to further elaborate on Steiner's ideas regarding the relationship between macro-cosmic impulses in history.

16. Already in Augustine's idea of the *City of God*, there is an implanted teleology, i.e. that history progresses towards *something*, in Augustine's case, towards the realization of a City of God.

dissolved, man becomes more subjective and “his external acts bear increasingly the stamp of his character” (p. 95). Furthermore, Steiner describes the species of consciousness characterizing this epoch (which extends into our own time, and beyond).¹⁷ That man becomes “more individualised” contributes to the accelerating disintegration of traditional tribalism. He connects this individualisation to Christianity. The following words of the New Testament, “He who doth not leave father and mother, brother and sister cannot be my disciple”, are interpreted by Steiner as “all love which is founded on natural ties alone is to come to an end, human beings must stand before one another, and soul find soul” (p. 95). Furthermore, what characterizes our own age is that man, to a greater extent than in previous culture epochs, must pertain to the physical plane; “thusly, man becomes gradually a being who sinks deeper and deeper into materiality”. Whereas the Greek, in the work of art, created an idealized image of his soul-life, and the Roman, in his jurisprudence, expressed his “personal requirements”, “our age culminates in machines, which are solely a materialistic expression of mere personal human needs” (p. 95).

Two problem areas

Lastly, I want to shed light on two problem areas; the one being connected to Steiner's spiritual science, the other regarding what I find unclear and contradictory in his relationship to history and teleology.

It is everything but easy to epitomize Steiner's epistemology and its function in his description of the being, of ontology. *One* problem is how the core of Steiner's epistemology distinctly deviates from the common conception of what is possible to cognize. Even though a lot has happened in scientific thought and development since Steiner's time, the Kantian epistemology, which limited human cognition, is still prevailing. This epistemology was later to be summarized by Emil Du Bois-Reymond as “We *cannot* know” (Bois-Reymond, in Haakstad, p. 24). By the standards of a scientific view that does not allow the mind “to draw conclusions about a reality that lacks foundation in sensory observation” (Steiner, in Haakstad, 2019, p. 22), Steiner's theory of cognition must necessarily be placed outside of the scientific paradigm. One could argue that, as a consequence of this marginalization, Steiner's epistemology must be understood as metaphysical speculation, or as belonging to the religious field of revelation. It is precisely this, however, that Steiner rejected. He acknowledged that his spiritual science was encountering a boundary, but this boundary was, according to him, not definitive.

As long as Steiner's early discussion on such a theory of cognition is kept within a philosophical context, following his thought process with the aid of one's own thinking, is challenging, yet unproblematic: The human I, whose medium is thought, is not set *outside* the processes of the world; it grasps them from within, because the thinking that man brings forth is itself part of these processes. In pure sensation, the world appears subjectively, but “the first form in which reality appears before the I is not its true form; it's true form is on the contrary its last, which is shaped by the I” (Steiner, cited by Hegge, in Sparby (Ed.), 2013, p. 216). It gets more complicated when the very being, that is, ontology, is extended to include extra-sensory forces and beings. As long as Steiner grounds his epistemology in a logical-philosophical context, it can serve as a point of thought and reflection available to anyone, whether or not one agrees with the conclusion. When Steiner later, in his theosophical-anthroposophical phase, faces the consequence of his own conclusion that there are no set limits for man's cognition and formulates the results of his extra-sensory experiences, the reaction among his contemporaries is a mixture of disbelief and skepticism. “Denke dir, Doktor Steiner ist Theosoph geworden!”¹⁸ was the word among friends and acquaintances, a good portion of whom (including the writer and feminist Rosa Mayreder as well as the biologist and philosopher Ernst Haeckel) began distancing themselves once his engagement with the theosophical movement became known (Lejon, 1997, p. 29).

17. Steiner connects a term to each of the culture epochs, denoting different typologies of consciousness. These go together with the already mentioned term *stage of being*. Steiner designates The *age of the consciousness* soul to our own, Anglo-Germanic culture epoch.

18. “Can you imagine, Doctor Steiner has become a theosophist!”

In his own writings (Steiner, 1999), the esoteric extension of ontology does not mark a break with his prior philosophical thought. He argues on the contrary that philosophical thinking is particularly adept for such a leap, or metamorphosis. Hegge (in Sparby, 2013, p. 218) characterizes such a metamorphosis as a development “from reflection to meditation”. In newer prefaces to earlier philosophical texts, Steiner writes that these stand on their own feet, and that their contents “can be accepted also by those who, for some valid reason, want nothing to do with the results of my research in spiritual science” (Steiner, cited by Hegge, in Sparby, 2013, p. 221). At the same time, he stresses that by becoming aware of one’s own cognition- and thought-process, one can enter into a field of “thought independent of the senses” (p. 220). As previously mentioned, Steiner listed a series of meditatively influenced exercises, wherein the self-observing *activity* of thought, more so than the *content* of thought, formed the foundation out of which *object-cognition* transformed itself to *imaginative cognition*.

In summarizing Steiner’s epistemological-methodical course, one can firstly note the possibility for thought to become formative and to reach a deeper spiritual cognition. It is possible, moreover, to cognize oneself as a spiritual being, and thusly to carry one’s existence in the I. Secondly, Steiner draws on Goethe’s method, which states that through in-depth, sensory observation, thinking and imagination (Goethe called it *intuitive* judgement), one can enter into the living and extra-sensory field that underlie the apparition of sense objects (Barkved, 2016, p. 28). With these two points forming a foundation, Steiner develops his own methodology of spiritual research, in which enforcement of thought and meditative exploration of the individual consciousness are central aspects. This kind of activity can result in a more vital and enforced thinking, and as such, become *intuitive*. Thinking is transformed from object-cognition to imaginative cognition. An intuitive consciousness is capable of exploring the spiritual, extra-sensory world which is both the origin and source of the sensory. Hegge (in Sparby (Ed.), 2013, p. 212) characterizes this development as a “*connection* between his endeavours as thinker (philosopher) and as ‘seer’ (spiritual scientist)”.

Steiner’s reasoning for the connection between his early philosophy and later spiritual science makes sense. His emphasis on the potential fallacies of extra-sensory research and its need for correction is trustworthy. However, one problem remains, which the philosopher Hugo Bergman (1883-1975) partly sheds light upon. According to him, the esoteric dimension of Steiner’s philosophy places him “by himself in the history of Western philosophy”. Steiner’s philosophical body (including anthroposophy), “does not appear as a pure work of thought, but is based upon and aims to justify spiritual experiences”. To build a worldview upon such experiences is “unheard of in Western philosophy. Thereof the great distrust with which one in the world of philosophy meets Steiner” (Bergman, cited in Skagen, 2015, p. 198).

Provoking to many is the aforementioned level of detail in Steiner’s spiritual research, regarding the description of spiritual phenomena and appearances, as well as of beings and forces. As expressed in Sparby (2013): Some of Steiner’s investigations contain detailed depictions “that are second to none in esotericism [...] The level of detail in Steiner’s lectures and the way in which these details are related to more universal, spiritual perspectives, are special and remarkable” (p. 42).

As far as I can see, there is little to suggest that Steiner’s wish to be corrected on his extra-sensory research-results has been fulfilled. To scientifically verify, extend or correct Steiner’s spiritual science – procedures at work in all sciences – would, in Sparby’s words, “at best be a project under development” (Sparby, 2013, p. 16). That Steiner has provided methods for such procedures on his own research, has seemingly not issued a broader academic research-community.¹⁹ According to Sparby, “the anthroposophists still stand in the shadow of Steiner with respect to what they actually can show for in terms of meditative consciousness-alteration and research” (p. 44). In my understanding, Steiner’s spiritual science is not problematic because it is impossible to get into and understand on its own premises. What is problematic, to phrase it in a lapidary style, is the overwhelming level of detail in Steiner’s spiritual research, combined with a methodology that is mildly speaking challenging, and that turns man’s own cognition-expansion into a foundation for extra-sensory cognitions. The latter can, at best, scientifically verify and further advance the results posited by

19. Sparby (2013, p. 16) mentions examples of marginal research-communities in which this kind of verifiability is pursued, adding that even though this “in and of itself is very small – it is precisely what is needed when it comes to making Steiner’s concept of the anthroposophical spiritual science credible”.

Steiner. Such advancements are, so to speak, still absent a hundred years later. That there exist individuals and minor communities who, according to Sparby (2013), make modest attempts at such work, is not the same as Steiner's spiritual science having a field of impact in a broader academic context. It is therefore, in my eyes, still standing outside of the scientific discourse.

As far as the aforementioned teleology-aspect goes, it is connected, among other things, to a categorization of the culture epochs in determined patterns and cycles of time, where a spiritual intention is at work behind evolution and historical development. Wouter J. Hanegraaff (2006) summarizes it as follows: "Steiner obviously had a very essentialist view of history, which, according to him, not only has well-defined periods, but also a clear sense and purpose" (p. 85).

As shown, Steiner distances himself from teleology in order to "save" man's freedom. Michael Zech (2012, p. 357) nuances this idea by writing that Steiner "wants to keep the teleology-concept open". Is it possible to talk about an open teleology-concept? Thomas Nagel (2012) discusses this question, claiming that our concepts of evolution are unable to explain that a world of consciousness has resulted from matter. Nagel thusly presumes that the mental side of being must have been present already from the beginning, and suggests that each theory of the universe must show "how the natural order is disposed to generate beings capable of comprehending it [...] Each of our lives is a part of the lengthy process of the universe gradually waking up and becoming aware of itself" (p. 85, 86). Using Nagel's premise as a foundation, one could argue that if a consciousness connected to the universe does exist, and if this consciousness is not understood as a kind of omniscient, intelligent designer, we can start talking about an open teleology, which still includes the possibility for freedom.

Steiner rejects a dominating, deterministic teleology in both earlier and later writings. In 1915, he addresses the theme of *necessity* and *chance* (Steiner, 1986), claiming that besides necessity, there must also exist possibilities for chance. It is possible to create in the present, he says, without being subject to any already given determination. The human being can free itself from necessity, after which both the principle of freedom and that of chance is valid: "The concept of freedom, then, includes the principle of change" (p. 76). Steiner's stance here is connected to the role he ascribes man in relation to the influence of spiritual forces upon evolution and historical development. It is a carrying idea in Steiner's epistemology that man is co-creative in the development of the world and cosmos (Steiner, 1998). In this way, man is a co-worker of the Gods rather than their subject.

In other words, Steiner was aware of the dilemma himself, and discussed it. He references his freedom-philosophy several times in his treatment of the spiritual aspects of evolution, reincarnation and karma, as well as history; it is imperative to him that this treatment is not interpreted as something that repeals the principle of freedom (Steiner, 1998 and 1986).

That Steiner later problematizes teleology, among other things in an attempt to portray an area of freedom between necessity and chance, does not solve the problem, but it makes it more interesting. The driving force of history is the human being itself. At the same time, there exists divine *intentions* and *tendencies*, immersed in creation and evolution. At a certain point, however, the deity "dies" in the world, and man gradually assumes responsibility for the further advancement of evolution. What can be characterized as an original teleology underlying evolution, becomes thusly something that does not rule history from the outside, but something that man brings forth anew, through acts of cognition in which God-will becomes human-will.

The problem still remains of Steiner's detailed descriptions regarding the intentions and effects of spiritual beings, especially during his theosophical-anthroposophical phase. It is hard not to interpret it teleologically, despite Steiner emphasizing that how history is shaped is up to the human being. Thus far I have primarily presented the paradox that emerges when one encounters Steiner's concept of history. Personally, I find the paradox to be an intriguing subject for thought, but also something that is difficult, if not impossible, to solve. A more relevant question in this case is the extent to which this paradox plays a role in the history-teaching at the Waldorf school. Such a question opens the door to new, and in my eyes necessary research and discussion.

Reference

- Barkved, Frode (2018). Views of history and history teaching in Waldorf Education. *RoSE, Research on Steiner Education* 8 (2), 105–119.
- Clement, Christian (2019). *Schriften zur Anthropogenese und Kosmogonie*, 8.2. Stuttgart: fromann-holzboog.
- Haakstad, Harald (2019). *Et springende punkt – essays om erkjennelse og antroposofi*. Oslo: Antropos.
- Hanegraaff, J. Wouter (2006). *Dictionary of Gnosis & Western Esotericism*. Leiden/Boston: Brill.
- Hueck, Christoph J. (2014). Evolusjonens tidskors – et helhetlig bilde av artenes opprinnelse og utvikling av mennesket. *Tidsskriftet Libra* (1), 13 – 25.
- Holm, Henrik (2017). Musikkens Logos – et hermeneutisk forsøk over Wilhelm Furtwänglers interpretasjonskunst. *Norges Musikkhøgskole, NMH-publikasjoner*, p. 6.
- Lejon, Håkan (1997). *Historien om den antroposofiska humanismen – den antroposofiska bildningsidén i idéhistorisk perspektiv 1880 – 1980*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Nagel, Thomas (2012). *Mind and Cosmos: Why the materialist, neo Darwinian conception of nature is almost certainly false*. New York: Oxford, University Press.
- Skagen, Kaj (2015). *Morgen ved midnatt: Den unge Rudolf Steiners liv og samtid, verk og horisont, 1861 – 1902*. Vidarforlaget.
- Sparby, Terje (Ed.) (2013). *Steiner som filosof*. Oslo: Pax Forlag.
- Steiner, Rudolf (1939). *Die Naturwissenschaft und die weltgeschichtliche Entwicklung der Menschheit seit dem Altertum*. Basel: ZBINDEN & HÜGIN.
- Steiner, Rudolf (1977). *Die Theosophie des Rosenkreuzers – I norsk oversettelse*. Oslo: Vidargruppen av Antroposofisk Selskap.
- Steiner, Rudolf (1984). *Fra Akashakronikken*. København: Strubes Forlag.
- Steiner, Rudolf (2007). *Goethes verdensanskuelse*. Oslo: Antropos.
- Steiner (2009a) *Sannhet og vitenskap*. Oslo: Antropos.
- Steiner, Rudolf (1998). *Menneskehetens ledelse: De enkelte folkesjeleres misjon i sammenheng med den norrøne mytologi*. Oslo: Vidarforlaget.
- Steiner, Rudolf (1999). *Min Livsvei*. Oslo: Antropos Forlag.
- Steiner (2009b) *Grunntrekk av en erkjennelsesteori: for Goethes verdensanskuelse etter Schillers metode*. Oslo: Antropos.
- Steiner, Rudolf (2005). *Teosofi*. Antropos, Oslo.
- Steiner, Rudolf (1986). *Zufall, Notwendigkeit und Vorsehung: Imaginative Erkenntnis und Vorgänge nach dem Tode*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Varkøy, Øyvind (2019). Om å kunne si «ånd» uten å skamrødme. En mulighet. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 5, 270 – 276.
- Wiesberger, Hella (2014). En nøkkel til Rudolf Steiners livsverk – 1879 til 1882 som antroposofiens fødselstid. *Tidsskriftet Libra* (1), 27 – 36.
- Wehr, Gerard (2007). *Theo-Sophia, Christlich-abendländische Theosophie – Eine vergessene Unterströmung*. Die Graue Edition.
- Zander, Helmut (2007). *Anthroposophie in Deutschland – Band 1*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Zech, Markus Michael (2012). *Der Geschichtsunterricht an Waldorfschulen*. Frankfurt am Main: Peter Lang Internationale Verlag der Wissenschaften.

Schulische Fähigkeiten von Kindern mit speziellem medizinischem Versorgungsbedarf am Ende des ersten Schuljahres. Ergebnisse zweier Kohortenstudien an Waldorfschulen und traditionellen Schulen

Christiane Diefenbach^{1*}, Jennifer Schlecht^{1*}, Jochem König¹, David Martin²,
Rainer Patzlaff³, Martina F. Schmidt^{1,3#} und Michael S. Urschitz^{1#}

¹ *Abteilung für Pädiatrische Epidemiologie, Institut für Medizinische Biometrie, Epidemiologie und Informatik, Universitätsmedizin der Johannes Gutenberg-Universität, Mainz*

² *Lehrstuhl für Medizintheorie, Integrative und Anthroposophische Medizin, Universität Witten/Herdecke, Witten*

³ *Institut für Pädagogik, Sinnes- und Medienökologie (IPSUM), Stuttgart*

* *Geteilte Erstautorenschaft*

Geteilte Seniorautorenschaft

Korrespondenzadresse: Univ.-Prof. Dr. med. Michael S. Urschitz, EU-MSc, Abteilung für Pädiatrische Epidemiologie, Institut für Medizinische Biometrie, Epidemiologie und Informatik

Universitätsmedizin der Johannes Gutenberg-Universität Mainz, Langenbeckstraße 1, 55131 Mainz, Telefon +49 6131 17-3122, Telefax +49 6131 17-2968, E-Mail urschitz@uni-mainz.de

ZUSAMMENFASSUNG.

Hintergrund: Chronische Erkrankungen können sich bereits bei Grundschulkindern auf ihre schulischen Fähigkeiten auswirken. Wir haben untersucht, ob sich dieser negative Effekt zwischen Kindern von Waldorfschulen und traditionellen Schulen unterscheidet.

Methode: In zwei prospektiven Kohortenstudien an Waldorfschulen und traditionellen Schulen wurde bei Erstklässlern der spezielle medizinische Versorgungsbedarf aufgrund einer gesundheitlichen Beeinträchtigung oder chronischen Erkrankung anhand des Children with Special Health Care Needs Screeners erfasst. Am Ende des ersten Schuljahres erfolgte eine Beurteilung einzelner schulischer Fähigkeiten durch die Lehrkräfte, aus der ein Gesamtwert der schulischen Fähigkeiten (von -10 bis +10) gebildet wurde. Der Zusammenhang dieses Gesamtwerts mit dem speziellen Versorgungsbedarf wurde mittels gemischter linearer Regressionsmodelle unter Berücksichtigung potentieller Confounder untersucht. In die Analysen wurden 875 Kinder aus Waldorfschulen (49% Jungen) und 1462 Kinder aus traditionellen Schulen (51% Jungen) einbezogen.

Ergebnisse: Der Anteil von Kindern mit speziellem Versorgungsbedarf war an den Waldorfschulen nur geringfügig höher als an den traditionellen Schulen (17% vs. 15%). Diese Kinder wiesen in beiden Schultypen deutlich geringere schulische Fähigkeiten auf als Kinder ohne speziellen Versorgungsbedarf. Die Stärke dieses Zusammenhangs unterschied sich nicht zwischen Kindern von Waldorfschulen und traditionellen Schulen.

Schlussfolgerung: Der negative Effekt chronischer Gesundheitsprobleme auf die schulischen Fähigkeiten von Erstklässlern ist an Waldorfschulen und traditionellen Schulen vergleichbar. Weitere Studien sollten untersuchen, ob die speziellen pädagogischen Maßnahmen an Waldorfschulen diese Nachteile in späteren Schuljahren ausgleichen können.

Schlüsselwörter: Chronische Erkrankung, spezieller medizinischer Versorgungsbedarf, Gesundheit, Schulleistung, Bildung

School performance in children with special health care needs at the end of first grade. Results of two cohort studies at Steiner schools and traditional schools.

ABSTRACT.

Background: Chronic health conditions may affect school performance already in primary school children. We aimed at investigating whether this negative effect differs between pupils in Steiner schools and traditional schools.

Methods: Two prospective cohort studies in Steiner schools and traditional schools assessed the special health care needs of first graders using the Children with Special Health Care Needs Screener. At the end of first grade, teachers rated the children's competencies in five domains, based on which an overall school performance score was formed (ranging from -10 to +10). The relationship between overall school performance and special health care needs was examined using linear mixed model analysis and adjusted for potential confounders. The analyses included 875 children from Steiner schools (49% boys) and 1462 children from traditional schools (51% boys).

Results: The proportion of children with special health care needs was slightly higher in Steiner schools than in traditional schools (17% vs. 15%). In both school types, these children showed poorer school performance compared to children without special health care needs. Steiner schools and traditional schools did not differ in the strength of this association.

Conclusion: The negative effect of chronic health conditions on school performance in first graders is similar in Steiner schools and traditional schools. Further research should investigate whether the specific educational support in Steiner schools may compensate for these disadvantages in higher grades.

Keywords: Chronic health conditions, special health care needs, school performance, education

Einleitung

In den letzten Jahrzehnten hat eine Verschiebung im pädiatrischen Krankheitsspektrum von akuten und körperlichen Krankheiten hin zu chronischen somatischen und psychischen Erkrankungen sowie Entwicklungsstörungen (sog. „Neue Morbiditäten“) stattgefunden (Van Cleave, Gortmaker, & Perrin, 2010). Darüber hinaus haben sich die Überlebenschancen von Kindern nach Frühgeburt und Krebserkrankung sowie mit seltenen Erkrankungen (z.B. zystische Fibrose) verbessert. Dadurch ist der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit chronischen Erkrankungen gestiegen. In den Jahren 2003 bis 2006 hatten rund 14% aller Kinder und Jugendlichen in Deutschland eine chronische Erkrankung mit speziellem medizinischem Versorgungsbedarf (Scheidt-Nave, Ellert, Thyen & Schlaud, 2007).

Systematische Übersichtsarbeiten über internationale Studien zum Zusammenhang zwischen Gesundheit und Bildung belegen, dass sich gesundheitliche Probleme und chronische Erkrankungen (z.B. Übergewicht, Schlafstörungen oder psychische Probleme wie Depression oder Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung) negativ auf Schulleistungen und Bildungslaufbahn auswirken können (Dadaczynski, 2012; Suhrke & de Paz Nieves, 2011).

In Deutschland untersuchte erstmals die Kindergesundheits- und Bildungsstudie ikidS (ich komme in die Schule) den Zusammenhang zwischen gesundheitlichen Beeinträchtigungen, chronischen Erkrankungen und schulischen Fähigkeiten bei Grundschulkindern (Urschitz, Gebhard, Philippi, & De Bock, 2016)). Erste Analysen ergaben, dass Kinder mit speziellem medizinischem Versorgungsbedarf aufgrund einer chronischen Erkrankung oder gesundheitlichen Beeinträchtigung am Ende der ersten Klasse insgesamt geringere schulische Fähigkeiten aufwiesen als Kinder ohne speziellen Versorgungsbedarf (Hoffmann et al., 2018). Dieser Zusammenhang konnte für Kinder mit einer Diagnose einer chronischen Erkrankung, aber ohne aktuell speziellen Versorgungsbedarf nicht nachgewiesen werden. Offenbar ist der spezielle medizinische Versorgungsbedarf ein bildungsprognostisch wichtiger Indikator, auf dessen Basis Kinder mit Bildungsrisiken bereits vor der Einschulung erfasst werden können.

In Abhängigkeit von pädagogischen Maßnahmen könnten die Auswirkungen von chronischen Erkrankungen auf Bildungsendpunkte durch den schulischen Kontext moderiert werden (Urschitz, [et al.], 2016.) So könnten derartige Effekte an Waldorfschulen aus mehreren Gründen schwächer ausfallen: 1) In den Schuleingangsuntersuchungen an Waldorfschulen werden individuelle Schulreife-kriterien angewendet, durch die es im Vergleich zu traditionellen Schulen mehr Rückstellungen pro Einschulungsjahrgang gibt (Statistisches Bundesamt, 2013). Das könnte dazu führen, dass Kinder mit Entwicklungsproblemen aufgrund einer chronischen Erkrankung eher zurückgestellt werden, damit sie ein Jahr später den Anforderungen der Schule besser gewachsen sind. 2) Die an Waldorfschulen tätigen Schulärztinnen und -ärzte sowie das therapeutisch arbeitende Personal versorgen und fördern gezielt chronisch kranke Kinder (Glöckler, 1998). Dies könnte sich ebenfalls positiv auf die schulische Entwicklung dieser Kinder auswirken. 3) Anstelle des Prinzips der Auslese wird an Waldorfschulen eine Pädagogik der Förderung umgesetzt. Waldorfschülerinnen und -schüler fühlen sich durch die Lehrkräfte insgesamt stärker unterstützt als Kinder an öffentlichen Schulen (Liebenwein, Barz & Randoll, 2012). Sie erhalten an Waldorfschulen die Möglichkeit, das Abitur zu erreichen, die sie an öffentlichen Schulen nicht in gleichem Ausmaße haben (Randoll & Peters, 2015). 4) Die Waldorfpädagogik selbst hat das inhärente Ziel, die Gesundheit der Kinder zu fördern. Dies geschieht einerseits direkt dadurch, dass der körperlichen Bewegung eine hohe Priorität eingeräumt wird (Sobo, 2015), und andererseits indirekt durch die Unterstützung der Schülerinnen und Schüler bei der Entwicklung von Autonomie, intrinsischer Motivation und sozialen Kompetenzen (Besançon, Fenouillet & Shankland, 2015).

Diese Besonderheiten der Waldorfpädagogik wirken sich empirisch nachweisbar auf das schulbezogene Wohlbefinden aus. So wurden bei Waldorfschülerinnen und -schülern im Vergleich zu Kindern an öffentlichen Schulen eine größere Lernfreude, eine höhere Selbstwirksamkeitserwartung und geringere Schulängste festgestellt (Liebenwein et al., 2012). Die Kinder sind nicht durch Noten und Konkurrenzdenken extrinsisch motiviert, sondern identifizieren sich stärker mit den Unterrichtsinhalten (Barz & Randoll, 2007). Aufgrund des geringeren Wettbewerbs untereinander bestehen zwischen den Waldorfschülerinnen und -schülern auch positivere soziale Beziehungen. Diese werden durch die ausgeprägte soziale Orientierung von Waldorfschulen und das starke Gemeinschaftsgefühl – z.B. durch gemeinsame Konzerte und Aufführungen – gefördert (Barz & Randoll, 2007). Die fehlende Benotung und die vielfältigen sozialen Aktivitäten führen außerdem auch zu guten Beziehungen zwischen den Schulkindern und den Lehrkräften (Randoll & Peters, 2015). Insgesamt werden durch das Erleben von Autonomie, Kompetenz und sozialer Eingebundenheit grundlegende psychologische Bedürfnisse der Kinder erfüllt und so das schulische Wohlbefinden gestärkt (Ryan & Deci, 2001). Studien in Deutschland und Frankreich konnten ein größeres Wohlbefinden von Kindern an Waldorfschulen verglichen mit Kindern traditioneller Schulen bestätigen (Besançon et al., 2015; Liebenwein et al., 2012).

Aufgrund dieser Rahmenbedingungen an Waldorfschulen könnten Kinder mit chronischen Erkrankungen oder gesundheitlichen Beeinträchtigungen bessere Bildungsverläufe hinsichtlich der Entwicklung ihrer schulischen Fähigkeiten erfahren als Kinder mit entsprechenden Problemen an traditionellen Schulen. Dazu fehlten aber bislang empirische Befunde. Deshalb haben wir in der vorliegenden Studie den Zusammenhang zwischen gesundheitlichen Beeinträchtigungen und schulischen Fähigkeiten am Ende des ersten Schuljahres an Waldorfschulen untersucht und mit analogen Ergebnissen aus traditionellen Schulen verglichen. Wir nahmen an, dass die entsprechenden Effekte bei Waldorfschülerinnen und -schülern schwächer sind.

Methoden

Die ikidS-Studie – Setting und Stichprobe

Die Kindergesundheits- und Bildungsstudie ikidS ist eine populationsbasierte, prospektive und geschlossene Kohortenstudie, die Schulanfängerinnen und -anfänger des Schuljahres 2015/2016 an 79 Grundschulen der Stadt Mainz und des Landkreises Mainz-Bingen (Rheinland-Pfalz) untersuchte. Zu diesen Schulen gehören 64 staatliche und fünf private Schulen, neun Förderschulen sowie eine Waldorfschule. Alle Kinder, die die Waldorfschule besuchten, wurden für die vorliegende Auswertung der ikidS-Waldorf-Kohorte (s.u.) zugeordnet. Die restlichen Schulen der ikidS-Studie werden im Folgenden als „traditionelle Schulen“ bezeichnet. Die Studie wurde von der Ethik-Kommission der Landesärztekammer Rheinland-Pfalz (Antrag Nr. 837.544.13/9229-F), der Landesschulbehörde und dem Landesdatenschützer Rheinland-Pfalz genehmigt. Die Kinder wurden nur nach informierter schriftlicher Einwilligung der Erziehungsberechtigten in die Studie aufgenommen. Weitere Details zu Hintergründen, Zielen und Rücklaufquoten wurden bereits andernorts publiziert (XHoffmann et al., 2018; Urschitz et al., 2016).

Von 3683 schulpflichtig gewordenen Kindern konnten im Rahmen der Schuleingangsuntersuchung (SEU) 2003 für die Studie rekrutiert werden. Für die vorliegende Analyse wurden 541 Kinder aus folgenden Gründen ausgeschlossen: Rückstellung, geistige Behinderung, Empfehlung für eine Förderschule oder fehlende Einschätzungen der schulischen Fähigkeiten am Ende der ersten Klasse. Daraus ergab sich eine Analysestichprobe von 1462 Kindern (73% der Kohorte).

Die ikidS-Waldorf-Studie – Setting und Stichprobe

Die ikidS-Waldorf-Studie ist eine prospektive offene Kohortenstudie an 68 Waldorfschulen aus 13 deutschen Bundesländern und schloss Schulanfängerinnen und -anfänger des Schuljahres 2017/2018 ein. Sie wurde in Design und Methoden analog zur ikidS-Studie durchgeführt. Die Studie wurde von der lokalen Ethik-Kommission (Antrag Nr. 837.196.15/9964) und dem Bund der Waldorfschulen e.V. genehmigt. Auch hier wurden Probanden nur nach informierter schriftlicher Einwilligung der Erziehungsberechtigten in die Studie aufgenommen.

Insgesamt konnten 1390 schulpflichtig gewordene Kinder im Rahmen der SEU an einer Waldorfschule oder am ersten Elternabend vor Schulbeginn rekrutiert werden. Dazu kamen 15 Kinder, die in der ikidS-Studie eine Waldorfschule besuchten. Aus den oben genannten Gründen oder weil die Kinder letztendlich nicht von einer Waldorfschule aufgenommen wurden, mussten 530 Kinder in der Folge ausgeschlossen werden. 875 Kinder konnten somit in die vorliegende Analyse eingeschlossen werden (63% der Kohorte).

Datenerhebungen und Erfassungsinstrumente

In beiden Kohorten wurden zu vier Messzeitpunkten Daten erhoben: bei der SEU im Jahr vor der Einschulung (T0), sechs bis acht Wochen vor Schulbeginn (T1), zwei bis drei Monate nach Schulbeginn (T2) und am Ende der ersten Klasse (T3). Die Erhebungen nutzten für beide Kohorten nahezu identische Elternfragebögen zu medizinischen, sozialen und demographischen Merkmalen von Kind, Eltern und Familie (z.B. Arzt Diagnosen, Inanspruchnahme medizinischer Leistungen, psychische Gesundheit des Kindes, Familienform, Bildungsabschlüsse der Eltern, Migrationshintergrund). Basis dieser Fragebögen waren validierte Instrumente der Studie zur Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland (KiGGS) des Robert Koch-Instituts (Kurth et al., 2008; Hoffmann et al., 2018).

Für die Erfassung von schulrelevanten gesundheitlichen Beeinträchtigungen und/oder chronischen Erkrankungen wurde das generische Konzept des speziellen medizinischen Versorgungsbedarfes genutzt (van der Lee, Mokkink, Grootenhuis, Heymans & Offringa, 2007). Dieser wurde zu T1 und T3 über eine validierte deutsche Version des Children with Special Health Care Needs (CSHCN) Screeners erfasst (Bethell et al., 2002; Scheidt-Nave et al., 2007). Dieses Instrument enthält insgesamt 14 Items zu fünf medizinischen

Versorgungsbereichen oder Funktionseinschränkungen: (1) Notwendigkeit verschreibungspflichtiger Medikamente, (2) Notwendigkeit spezieller medizinischer, sozialer oder pädagogischer Versorgung, (3) Funktionseinschränkungen im Alltag, (4) Notwendigkeit spezieller Therapien und (5) Notwendigkeit von Beratung oder Behandlung aufgrund von psychischen Problemen. Jeder Bereich umfasst eine primäre Filterfrage und ein bis zwei Zusatzfragen, die den Zusammenhang des Versorgungsbedarfs mit einem Gesundheitsproblem oder einer Verhaltensstörung beurteilen, deren Dauer oder erwartete Dauer mindestens 12 Monate beträgt. Ein spezieller medizinischer Versorgungsbedarf war dann gegeben, wenn mindestens eine der fünf Filterfragen einschließlich aller zugehörigen Zusatzfragen zu mindestens einem Messzeitpunkt bejaht wurde. Zusätzlich wurde bewertet, in wie vielen der fünf Bereiche ein spezieller Versorgungsbedarf oder Funktionseinschränkungen vorlagen (drei Gruppen: kein Bereich, ein Bereich, mehr als ein Bereich).

Am Ende der ersten Klasse (T3) beurteilten die Klassenlehrkräfte in einem Fragebogen die schulischen Fähigkeiten jedes teilnehmenden Kindes anhand von fünf Items aus dem Nationalen Bildungspanel (National Educational Panel Study [NEPS]; Blossfeld, Maurice & Schneider, 2011). Hierbei wurden die sprachlichen, schriftsprachlichen, mathematischen, naturwissenschaftlichen und sozialen Fähigkeiten im Vergleich zu Kindern gleichen Alters auf einer 5-stufigen Skala eingeschätzt (von -2 für deutlich schlechter bis +2 für deutlich besser). Durch Addition der 5 einzelnen Itemwerte wurde ein Gesamtwert der schulischen Fähigkeiten gebildet, der entsprechend zwischen -10 und +10 variierte und bei durchschnittlichen schulischen Fähigkeiten den Wert 0 annahm.

Statistische Methoden

Deskriptive Analyse. Die deskriptive Analyse umfasste eine Gegenüberstellung der soziodemographischen Charakteristika zwischen den Kindern der Kohorte und der Analysetichprobe. Kontinuierliche Variablen wurden mit Mittelwert (M) und Standardabweichung (SD) und diskrete Variablen mit absoluten und relativen Häufigkeiten (in % bezogen auf nicht-fehlende Werte) unter Angabe der fehlenden Werte beschrieben.

Auswahl potentieller Confounder. Auf der Basis eines erweiterten theoretischen Rahmenmodells für den Zusammenhang zwischen Gesundheit und Bildung (Urschitz, [et al.], 2016) wurde ein kausales Modell aufgestellt, welches auf der Theorie der directed acyclic graphs (Greenland, Pearl & Robins, 1999) beruhte. Über dieses Vorgehen wurde ein minimales Adjustierset festgelegt, das aus folgenden Confoundern bestand: Geschlecht, Migrationshintergrund (Oberwöhrmann, Bettge & Hermann, 2013; Schenk, Ellert & Neuhauser, 2007), sozioökonomischer Status (Winkler Index, Range: - (0-21), höhere Werte bedeuten einen höheren sozioökonomischen Status; Lampert, Müters, Stolzenberg & Kroll, 2014), Mehrling bei Geburt, Stilldauer, chronische Erkrankung in der Familie und Gesundheitsbewusstsein der Eltern (häufig/immer biologische Ernährung, häufig/immer biologisch-dynamische Ernährung). Zusätzlich wurde in den Analysen der ikidS-Waldorf-Stichprobe das Bundesland der Schule berücksichtigt.

Zusammenhang zwischen dem speziellen medizinischen Versorgungsbedarf und schulischen Fähigkeiten. Für die Analyse der beiden Stichproben wurde jeweils ein eigenes gemischtes lineares Regressionsmodell für den Zusammenhang zwischen dem medizinischen Versorgungsbedarf (unabhängige Variable) und den schulischen Fähigkeiten (abhängige Variable) aufgestellt. In beiden Modellen wurden die oben genannten Confounder berücksichtigt. Darüber hinaus wurde die Klassenzugehörigkeit als Zufallseffekt eingeführt, um für die statistische Abhängigkeit der Daten durch die gemeinsame Einschätzung aller Kinder einer Klasse durch die gleiche Lehrkraft zu korrigieren. Die Ergebnisse der Regressionsmodelle werden jeweils per adjustierter Differenz der Mittelwerte, Standardfehler (SE), 95%-Konfidenzintervall (KI) und p-Wert dargestellt. Schließlich wurden die Effektschätzer (unstandardisiertes b) aus den beiden Analysetichproben über einen z-Test miteinander verglichen und die erwarteten adjustierten Mittelwerte (least square means) grafisch dargestellt. Für den z-Test wurde das Signifikanzniveau im Sinne einer konfirmatorischen Testung auf 5% festgelegt.

In einer vertiefenden Analyse wurde der Zusammenhang zwischen der Anzahl an Versorgungsbedarfen und den schulischen Fähigkeiten untersucht. Dafür wurden die gleichen gemischten linearen Regressionsmodelle genutzt wie oben beschrieben.

Fehlende Werte. Bei einigen Variablen fehlten bis zu 40% der Beobachtungen. Aus diesem Grund wurden fehlende Werte für den Versorgungsbedarf und die Confounder-Variablen mithilfe von multiplen Imputationsmethoden mit 100 Iterationen ersetzt (*multivariate imputation by chained equations*; R-Paket mice; van Buuren, & Groothuis-Oudshoorn, 2011). Für jeden fehlenden Wert lagen demnach 10 mögliche Werte vor. Die Analysen wurden über diese 10 möglichen Werte durchgeführt, die Ergebnisse allerdings nur in gepoolter Form berichtet. Alle Analysen wurden mit der Statistiksoftware R (Version 3.6.2) durchgeführt.

Ergebnisse

Vergleiche zwischen Kohorten und Stichproben

Der Vergleich der Analysestichproben mit den jeweiligen Kohorten zeigte keine bis nur schwache Selektionseffekte und eine weitgehende übereinstimmende Verteilung der soziodemographischen Charakteristika (siehe Tabelle 1). Vergleicht man hingegen die Kohorten miteinander, zeigen sich einige bisweilen deutliche Unterschiede (siehe Tabelle 1): Die Kinder der ikidS-Waldorf-Kohorte hatten seltener einen Migrationshintergrund, wurden häufiger als Mehrlinge geboren und wurden länger gestillt als die Kinder der ikidS-Kohorte. Außerdem war der Anteil der Mütter mit Abitur oder Fachhochschulreife in der ikidS-Waldorf-Kohorte höher, es gab häufiger ein Familienmitglied mit einer chronischen Erkrankung, und der Anteil der Familien, der angab, sich häufig oder immer biologisch oder biologisch-dynamisch zu ernähren, war ebenfalls deutlich höher als in der ikidS-Kohorte. Diese Unterschiede blieben auch in den beiden Analysestichproben weitestgehend bestehen. Darüber hinaus enthielt die ikidS-Waldorf-Analysestichprobe weniger Jungen und hatte ein geringgradig höheres Einschulungsalter als die Kinder der ikidS-Analysestichprobe.

Häufigkeit des speziellen medizinischen Versorgungsbedarfs

Der Anteil von Kindern mit speziellem Versorgungsbedarf ist in der ikidS-Waldorf-Stichprobe etwas höher als in der ikidS-Stichprobe (16,9% vs. 14,8%, Tabelle 1). Hinsichtlich der fünf Versorgungsbereiche benötigten weniger Kinder der ikidS-Waldorf-Stichprobe verschreibungspflichtige Medikamente. Dafür nahmen mehr Kinder der ikidS-Waldorf-Stichprobe spezielle Therapien in Anspruch oder erhielten eine Behandlung oder Beratung aufgrund von emotionalen, Entwicklungs- oder Verhaltensproblemen. Die beiden letztgenannten Bereiche waren auch diejenigen, in denen Kinder der ikidS-Waldorf-Stichprobe am häufigsten eine Versorgung benötigten (siehe Tabelle 2).

Spezieller medizinischer Versorgungsbedarf und schulische Fähigkeiten

Auf der Basis der deskriptiven Analyse zeigten Kinder mit speziellem Versorgungsbedarf geringere schulische Fähigkeiten als ihre Mitschülerinnen und Mitschüler ohne Versorgungsbedarf und zwar sowohl in der ikidS-Waldorf- [M (SD) = 0,0 (3,4) vs. 1,4 (3,1)] als auch in der ikidS-Stichprobe [0,8 (4,0) vs. 1,8 (3,6)].

Nach Adjustierung für potentielle Confounder glichen sich die schulischen Fähigkeiten sowohl der Kinder mit als auch ohne speziellen Versorgungsbedarf zwischen der ikidS-Waldorf- und der ikidS-Stichprobe an (siehe Abbildung 1). Somit war auch der Unterschied in den schulischen Fähigkeiten zwischen Kindern mit und ohne speziellen Versorgungsbedarf in der ikidS-Waldorf-Stichprobe vergleichbar mit dem Unterschied in der ikidS-Stichprobe. Die Differenz zwischen den Effekten aus beiden Stichproben war nicht statistisch signifikant (Differenz = 0,04; 95% KI = 0,83 bis 0,75; p-Wert = 0,915) (siehe Tabelle 3).

Insbesondere die Kinder, die in mehr als einem Bereich einen speziellen Versorgungsbedarf hatten, zeigten in beiden Stichproben deutlich geringere schulische Fähigkeiten als die Kinder ohne Versorgungsbedarf.

Dieser Zusammenhang schien in der ikidS-Waldorf-Stichprobe etwas schwächer als in der ikidS-Stichprobe zu sein (siehe Tabelle 3).

Tabelle 1 Verteilung der soziodemographischen Charakteristika zwischen Kohortenteilnehmerinnen und -teilnehmern und Analytestichprobe für die ikidS- und ikidS-Waldorf-Studie

		ikidS		ikidS-Waldorf	
		Kohorten- teilnehmer (n = 2003)	Analyse- stichprobe (n = 1462)	Kohorten- teilnehmer (n = 1390)	Analyse- stichprobe (n = 875)
Geschlecht: männlich	n (%)	1042 (52,0)	751 (51,4)	704 (50,8)	432 (49,4)
Fehlend	n	0	0	5	0
Alter bei Einschulung	M	6,5 (0,3)	6,5 (0,3)	6,6 (0,4)	6,7 (0,4)
Fehlend	n (SD)	0	0	7	0
Migrationshintergrund	n (%)	452 (23,8)	303 (21,8)	89 (6,5)	47 (5,4)
Fehlend	n	102	75	11	2
Sozioökonomischer Status	M (SD)	14,0 (3,9)	13,9 (3,9)	13,7 (3,2)	13,6 (3,2)
Fehlend	n	927	587	557	218
Schulabschluss Mutter: Fachhochschulreife/Abitur	n (%)	1117 (60,7)	827 (61,5)	1034 (75,6)	652 (75,5)
Fehlend	n	162	118	22	11
Schulabschluss Vater: Fachhochschulreife/Abitur	n (%)	1042 (59,1)	765 (59,3)	951 (72,0)	607 (72,9)
Fehlend	n	240	172	69	42
Alleinerziehendes Elternteil	n (%)	193 (9,9)	134 (9,4)	149 (10,9)	84 (9,7)
Fehlend	n	48	36	19	6
Stilldauer					
Nicht gestillt	n (%)	326 (17,0)	231 (16,5)	232 (17,8)	147 (17,8)
Bis 6 Monate gestillt	n (%)	776 (40,4)	574 (41,0)	112 (8,6)	70 (8,5)
Mehr als 6 Monate gestillt	n (%)	817 (42,6)	596 (42,5)	959 (73,6)	611 (73,8)
Fehlend	n	84	61	87	47
Mehrling zu Geburt	n (%)	63 (3,2)	50 (3,4)	47 (6,0)	23 (4,9)
Fehlend	n	24	8	609	407
Chronische Erkrankung in der Familie	n (%)	279 (18,7)	226 (19,3)	234 (21,8)	167 (21,2)
Fehlend	n	511	293	315	87
Biologische Ernährung: Häufig/immer	n (%)	455 (32,9)	361 (33,1)	740 (70,1)	43 (70,5)
Fehlend	n	621	371	334	105
Biologisch-dynamische Ernährung: Häufig/immer	n (%)	117 (9,5)	89 (9,1)	408 (40,0)	304 (41,0)
Fehlend	n	766	489	371	134
Spezieller medizinischer Versorgungsbedarf	n (%)	220 (14,5)	171 (14,8)	198 (18,5)	132 (16,9)
Fehlend	n	529	305	322	93

ikidS – ich komme in die Schule; M – Mittelwert; SD – Standardabweichung.

Tabelle 2 Häufigkeiten und Anzahl der zutreffenden Bereiche des speziellen Versorgungsbedarfs (operationalisiert durch den CSHCN-Screener)

		ikidS (n = 1462)	ikidS -Waldorf (n = 875)
<i>Bereich 1: Medikamenteneinnahme</i>	n (%)	81 (6,9)	32 (4,1)
Fehlend	n	294	85
<i>Bereich 2: Spezielle Versorgung</i>	n (%)	79 (6,8)	58 (7,4)
Fehlend	n	297	89
<i>Bereich 3: Funktionseinschränkungen</i>	n (%)	36 (3,1)	34 (4,3)
Fehlend	n	295	84
<i>Bereich 4: Spezielle Therapien</i>	n (%)	70 (6,0)	61 (7,7)
Fehlend	n	294	86
<i>Bereich 5: Behandlung psychischer Probleme</i>	n(%)	72 (6,2)	72 (9,1)
Fehlend	n	296	85
<i>Anzahl der zutreffenden Bereiche</i>			
0	n (%)	986 (85,2)	652 (83,2)
1	n (%)	88 (7,6)	64 (8,2)
>1	n (%)	83 (7,2)	68 (8,7)
Fehlend	n	305	91

CSHCN – Children with special health care needs, ikidS – ich komme in die Schule..

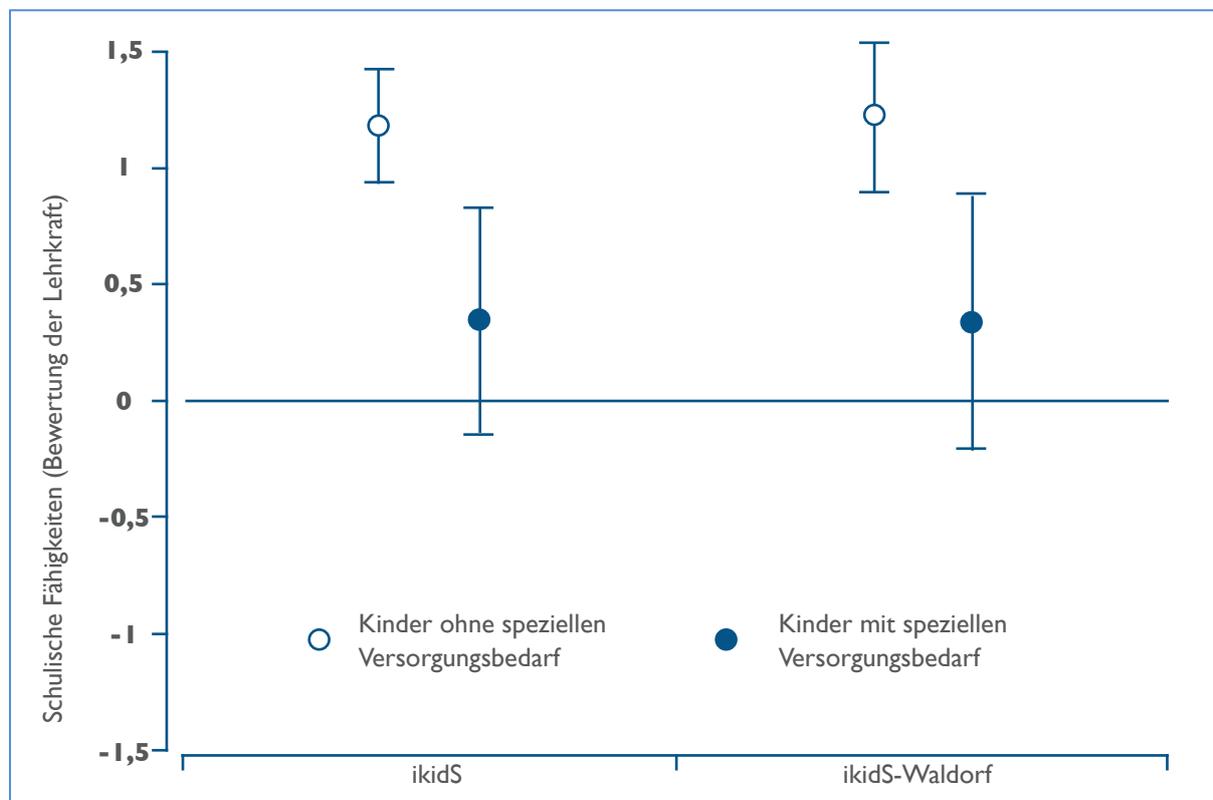


Abbildung 1. Schulische Fähigkeiten von Kindern mit und ohne speziellen Versorgungsbedarf in der ikidS- (N = 1462) und ikidS-Waldorf-Stichprobe (N = 875). Gezeigt sind Mittelwerte mit 95%-Konfidenzintervallen, die für den Effekt von potentiellen Confoundern bereinigt sind (least square means). ikidS – ich komme in die Schule.

Tabelle 3. Zusammenhang zwischen dem speziellen Versorgungsbedarf (operationalisiert durch den CSHCN-Screener) und den schulischen Fähigkeiten

	ikidS			ikidS-Waldorf		
	b (SE)	95% KI	p	b (SE)	95% KI	p
CSHCN (Ref.=kein CSHCN)	-0,84 (0,27)	[-1,37; -0,30]	0,002	-0,88 (0,30)	[-1,46; -0,30]	0,003
CSHCN – Anzahl zutreffender Bereiche (Ref.=0)						
	-0,22 (0,42)	[-1,06; 0,61]	0,595	-0,75 (0,38)	[-1,50; 0,00]	0,051
>	-1,44 (0,41)	[-2,25; -0,62]	<0,001	-1,02 (0,39)	[-1,79; -0,26]	0,009

Unstandardisierte Ergebnisse der gemischten linearen Regressionsmodelle basierend auf multipel imputierten Datensätzen. Alle Schätzer sind adjustiert für: Geschlecht, Migrationshintergrund, sozioökonomischer Status, Mehrling, Stilldauer, chronische Erkrankung in der Familie, Gesundheitsbewusstsein der Eltern, Bundesland (nur ikidS-Waldorf).

CSHCN – Children with special health care needs; ikidS – ich komme in die Schule;

KI – Konfidenzintervall; SE – Standardfehler.

Diskussion

Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung zeigten in Waldorfschulen wie auch in traditionellen Schulen einen signifikanten Zusammenhang zwischen dem Vorliegen eines speziellen medizinischen Versorgungsbedarfs aufgrund einer chronischen Erkrankung und den schulischen Fähigkeiten am Ende der ersten Klasse. Dabei unterschieden sich weder das Ausgangsniveau (d.h. die schulischen Fähigkeiten von Kindern ohne Versorgungsbedarf) noch die Stärke des Zusammenhangs (d.h. der Unterschied zwischen Kindern mit und ohne Versorgungsbedarf). Die negativen Auswirkungen auf die schulischen Fähigkeiten waren bei Kindern aus beiden Schultypen stärker, wenn diese in mehr als einem Bereich einen Versorgungsbedarf hatten.

Unseres Wissens ist dies die erste Studie, die den Zusammenhang zwischen chronischen Gesundheitsproblemen und schulischen Fähigkeiten in Waldorfschulen untersucht und mit Ergebnissen aus traditionellen Schulen verglichen hat. Was die traditionellen Schulen betrifft, existieren hierzu mehrfache und konsistente Befunde aus anderen Ländern. So fand eine große amerikanische Studie bei 6- bis 17-jährigen Kindern, dass spezieller medizinischer Versorgungsbedarf mit häufigeren Klassenwiederholungen, häufigeren Elternbenachrichtigungen über Schulprobleme und mit geringerem schulischem Engagement verbunden war (Reuben & Pastor, 2013). Eine australische Studie berichtete bei 4- bis 11-jährigen Kindern mit speziellem medizinischem Versorgungsbedarf einen langfristig geringeren generellen Schulerfolg (Goldfeld, O'Connor, Quach, Tarasuik & Kvalsvig, 2015).

Faktoren, die gemäß dem theoretischen Rahmenmodell von Suhrcke und de Paz Nieves (2011) den Zusammenhang zwischen Gesundheit und Bildung vermitteln, sind z.B. die Beziehungsqualität zwischen Schülerinnen und Schülern und ihrer Lehrkraft oder das Selbstwertgefühl bzw. die Selbstwirksamkeitserwartung. Diese sind an Waldorfschulen nachweislich besser als an traditionellen Schulen (siehe Einleitung). Dennoch ließen sich die für Waldorfschulen erwarteten geringeren Unterschiede in den schulischen Fähigkeiten zwischen Kindern mit und ohne speziellen Versorgungsbedarf in unserer Studie nicht bestätigen.

Insgesamt waren die Kinder mit speziellem Versorgungsbedarf an Waldorfschulen in gleichem Ausmaß betroffen wie an traditionellen Schulen.

Diese Aussage ist allerdings beschränkt auf den von uns untersuchten Zeitpunkt am Ende des ersten Schuljahres. Es ist nicht auszuschließen, dass sich die schulischen Fähigkeiten der Kinder mit speziellem Versorgungsbedarf in den nachfolgenden Schuljahren denen der Kinder ohne Versorgungsbedarf annähern. Da gesundheitlich belastete Kinder schon bei Schuleintritt in der Entwicklung schulischer Vorläuferfähigkeiten hinter den gesundheitlich unauffälligen Kindern zurückliegen (Goldfeld et al., 2015), ist vermutlich ein längerer Zeitraum der pädagogischen Unterstützung und schulischen Gesundheitsförderung nötig, um die bereits vorschulische Benachteiligung dieser Kinder mittel- bis langfristig auszugleichen. Um diese Frage zu beantworten, sollten zukünftige Studien den Zusammenhang von speziellem Versorgungsbedarf mit schulischen Fähigkeiten repetitiv in späteren Schuljahren erheben und zwischen Waldorfschulen und traditionellen Schulen vergleichen.

Hinsichtlich der ermittelten Häufigkeit von Kindern mit speziellem Versorgungsbedarf im ersten Schuljahr waren traditionelle Schulen (14,8%) und Waldorfschulen (16,9%) durchaus miteinander vergleichbar. Diese Zahlen stimmen auch mit denen der nationalen KiGGS-Studie überein. Demnach lag die Prävalenz in den Jahren 2003 bis 2006 in der Altersgruppe der 7- bis 10-Jährigen bei 16,7% (Scheidt-Nave et al., 2007). Auch in diesem Kontext sind Waldorfschulen offensichtlich in gleichem Ausmaß betroffen wie traditionelle Schulen.

Stärken und Schwächen

Stärken der vorliegenden Untersuchung sind die großen Stichproben, das analoge Studiendesign und die Anwendung identischer Instrumente in beiden Kohorten, wodurch sich die Ergebnisse aus beiden Stichproben miteinander vergleichen lassen. Außerdem haben wir auf der Grundlage eines erweiterten theoretischen Rahmenmodells zum Zusammenhang zwischen Gesundheit und Bildung (Suhrcke & de Paz Nieves, 2011; Urschitz et al., 2016) und eines kausalen Modells notwendige Confounder identifiziert und in der statistischen Analyse berücksichtigt. Dadurch konnten wir den Zusammenhang zwischen dem speziellen Versorgungsbedarf und den schulischen Fähigkeiten um den Einfluss wichtiger Störgrößen bereinigen.

Einige Schwächen sollten nicht unerwähnt bleiben: Die Waldorfkohorte ist offensichtlich nicht repräsentativ für die Allgemeinbevölkerung und entsprechend unterscheiden sich die Kohorten und Stichproben der beiden Teilstudien in einigen wichtigen Merkmalen, wie z.B. im Bildungsniveau der Eltern und im Migrationshintergrund der Kinder. Dies erklärt alleine schon Unterschiede in den schulischen Fähigkeiten zwischen Kindern an traditionellen und Waldorfschulen. Da wir diese Faktoren aber statistisch kontrolliert haben, konnten wir einen Großteil der davon abhängigen Verzerrung im Zusammenhang zwischen Versorgungsbedarf und schulischen Fähigkeiten reduzieren. Die Erfassung der schulischen Fähigkeiten beruhte auf subjektiven Einschätzungen von Klassenlehrkräften, da in der untersuchten Altersgruppe weder Benotung noch objektive und standardisierte Schulleistungstests üblich sind bzw. diese auch aus ökonomischen Gründen im Rahmen der Studien nicht realisierbar waren. Diese subjektiven Einschätzungen können durch die Berufserfahrung der Lehrkräfte, ihre Einstellung zum Kind und das generelle Leistungsniveau der Klasse oder des Jahrgangs beeinflusst sein. Durch das Berücksichtigen der Klassenzugehörigkeit als Zufallseffekt in den Regressionsanalysen sollte dieser Effekt aber größtenteils statistisch kompensiert worden sein.

Schlussfolgerungen

Kinder mit speziellem medizinischem Versorgungsbedarf zeigen auch in deutschen Waldorfschulen am Ende des ersten Schuljahres geringere schulische Fähigkeiten als gesundheitlich unauffällige Kinder. Dieser negative Effekt ist vergleichbar mit Befunden aus traditionellen Schulen. Dies könnte sich mittel- bis langfristig

negativ auf ihre weitere Bildungslaufbahn und den angestrebten Schulabschluss auswirken. Ob diese Kinder von der besonderen pädagogischen Unterstützung und den gesundheitsförderlichen Rahmenbedingungen an Waldorfschulen profitieren können, sollte Gegenstand zukünftiger Forschungsaktivitäten sein.

Danksagung

Wir bedanken uns bei dem Damus-Donata e.V. und der Software AG-Stiftung für die Finanzierung der ikidS-Waldorf-Studie. Beide Stiftungen hatten keinen Einfluss auf Studiendesign, Datenerfassung, Datenauswertung sowie Verfassung dieses Manuskripts.

Referenzen

- Barz, H., & Randoll, D. (Hrsg.). (2007). *Absolventen von Waldorfschulen. Eine empirische Studie zu Bildung und Lebensgestaltung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Besançon, M., Fenouillet, F., & Shankland, R. (2015). Influence of school environment on adolescents' creative potential, motivation and well-being. *Learning and Individual Differences*, 43, 178–184.
- Bethell, C. D., Read, D., Stein, R. E., Blumberg, S. J., Wells, N., & Newacheck, P. W. (2002). Identifying children with special health care needs: development and evaluation of a short screening instrument. *Ambulatory Pediatrics*, 2(1), 38-48.
- Blossfeld, H.-P., Maurice, J., & Schneider, T. (2011). The National Educational Panel Study: need, main features, and research potential. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14(2), 5-17. doi:10.1007/s11618-011-0178-3
- Dadaczynski, K. (2012). Stand der Forschung zum Zusammenhang von Gesundheit und Bildung. Überblick und Implikationen für die schulische Gesundheitsförderung. *Zeitschrift für Gesundheitspsychologie*, 20(3), 141-153.
- Glöckler, M. (1998). *Gesundheit und Schule. Schulärztliche Tätigkeit an Waldorf- und Rudolf Steiner Schulen. Berufsbild - Perspektiven - praktische Erfahrungen. Erziehung als präventiv-medizinische Aufgabenstellung*. Dornach: Verlag am Goetheanum.
- Goldfeld, S., O'Connor, M., Quach, J., Tarasuik, J., & Kvalsvig, A. (2015). Learning trajectories of children with special health care needs across the severity spectrum. *Academic Pediatrics*, 15(2), 177-184.
- Greenland, S., Pearl, J., & Robins, J. M. (1999). Causal diagrams for epidemiologic research. *Epidemiology*, 10(1), 37-48.
- Hoffmann, I., Diefenbach, C., Gräf, C., König, J., Schmidt, M. F., Schnick-Vollmer, K., Blettner, M., Urschitz, M. S., & ikidS Study Group (2018). Chronic health conditions and school performance in first graders: A prospective cohort study. *PLoS One*, 13(3), e0194846. doi:10.1371/journal.pone.0194846
- Kurth, B. M., Kamtsiuris, P., Holling, H., Schlaud, M., Dolle, R., Ellert, U., . . . Wolf, U. (2008). The challenge of comprehensively mapping children's health in a nation-wide health survey: design of the German KiGGS-Study. *BMC Public Health*, 8, 196.
- Lampert, T., Müters, S., Stolzenberg, H., & Kroll, L.E. (2014). Messung des sozioökonomischen Status in der KiGGS-Studie: Erste Folgebefragung (KiGGS Welle 1). *Bundesgesundheitsblatt*, 57, 762-770.
- Liebenwein, S., Barz, H., & Randoll, D. (2012). *Bildungserfahrungen an Waldorfschulen. Empirische Studie zu Schulqualität und Lernerfahrungen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Oberwöhrmann, S., Bettge, S., & Hermann, S. (2013). *Einheitliche Erfassung des Migrationshintergrundes bei den Einschulungsuntersuchungen: Modellprojekt der Arbeitsgruppe Gesundheitsberichterstattung, Prävention, Rehabilitation, Sozialmedizin (AG GPRS) der Arbeitsgemeinschaft der obersten Landesgesundheitsbehörden (AOLG) - Abschlussbericht*. Berlin.
- Randoll, D., & Peters, J. (2015). Empirical research on Waldorf education. *Educar em Revista*, 56, 33-47.
- Reuben, C. A., & Pastor, P. N. (2013). The effect of special health care needs and health status on school functioning. *Disability and Health Journal*, 6, 325-332.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. In S. Fiske (Ed.), *Annual review of psychology*, 52 (pp. 141-166). Palo Alto, CA: Annual Reviews, Inc.
- Scheidt-Nave, C., Ellert, U., Thyen, U., & Schlaud, M. (2007). Prävalenz und Charakteristika von Kindern und Jugendlichen mit speziellem Versorgungsbedarf im Kinder- und Jugendgesundheitsurvey (KiGGS) in Deutschland. *Bundesgesundheitsblatt Gesundheitsforschung Gesundheitsschutz*, 50(5-6), 750-756. doi:10.1007/s00103-007-0237-3
- Schenk, L., Ellert, U., & Neuhauser, H. (2007). Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund in Deutschland: Methodische Aspekte im Kinder- und Jugendgesundheitsurvey (KiGGS). *Bundesgesundheitsblatt Gesundheitsforschung Gesundheitsschutz*, 50(5-6), 590-599.

- Sobo, E. J. (2015). Salutogenic education? Movement and whole child health in a Waldorf (Steiner) school. *Medical Anthropology Quarterly*, 29(2), 137–156.
- Statistisches Bundesamt (2013). Schulanfänger zum Schuljahr 2008/09 nach Einschulungsart und Schulart. Available at <http://www.destatis.de> [Retrieved 12 Oct 2015]
- Suhrcke, M., & de Paz Nieves, C. (2011). *The impact of health and health behaviours on educational outcomes in high-income countries: a review of the evidence*. Copenhagen: WHO Regional Office for Europe.
- Urschitz, M.S., Gebhard, B., Philippi, H., & De Bock, F.(2016). Partizipation und Bildung als Endpunkte in der pädiatrischen Versorgungsforschung. *Kinder- und Jugendmedizin*, 16, 206-217.
- Van Buuren, S., & Groothuis-Oudshoorn, K. (2011). Mice: multivariate imputation by chained equations in R. *Journal of Statistical Software*, 45(3).
- Van Cleave, J., Gortmaker, S.L., & Perrin, J.M. (2010). Dynamics of obesity and chronic health conditions among children and youth. *Journal of the American Medical Association*, 303, 623-30.
- Van der Lee, J.H., Mokkink, L.B., Grootenhuis, M.A., Heymans, H.S., & Offringa, M. (2007). Definitions and measurement of chronic health conditions in childhood: a systematic review. *Journal of the American Medical Association*, 297, 2741-2751.

Jahrgangsübergreifender Mathematikunterricht an Waldorfschulen – aus Sicht von Lehrkräften und Eltern

Jürgen Peters

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

ABSTRACT. Jahrgangsübergreifende Klassen an Waldorfschulen werden oft dann eingerichtet, wenn die Schülerzahl in den Einzelklassen eine wirtschaftlich vertretbare Grenze unterschreitet, zum Beispiel bei Neugründungen oder bei Schulen mit einem überwiegend ländlichen Einzugsgebiet. Welche Erfahrungen Lehrkräfte und Eltern bisher mit dem jahrgangsübergreifenden Mathematikunterricht in den Klassen 1 bis 5 gemacht haben, ist Gegenstand dieser quantitativen Befragung¹, die sich zeitlich an die qualitative Untersuchung von Cornelia Ruhnau² angeschlossen hat.

Schlüsselwörter: Mathematikunterricht, Waldorfpädagogik, Elternsicht, Lehrersicht, jahrgangsübergreifender Unterricht, kindliche Entwicklung, Übergangsphänomene

Stichprobe

Die zum Einsatz gekommenen Fragebögen für Lehrkräfte und Eltern beziehen sich auf den jahrgangsübergreifenden Unterricht im Fach Mathematik in den Klassen 1 bis 5. Von den angeschriebenen 14 Schulen, die Erfahrungen mit jahrgangsübergreifenden³ Klassen gemacht haben, haben sich 9 Schulen bereit erklärt, an der Befragung teilzunehmen. Die schriftliche Befragung fand im Zeitraum von Februar bis Mai 2016 statt.

Es handelt sich bei der Lehrerbefragung um eine Erhebung mit kleinen Fallzahlen – was später bei den Auswertungsmethoden auch besonders berücksichtigt wird. Dies ist aber im Wesentlichen bedingt durch die geringe Gesamtheit von Lehrkräften mit Erfahrungen im jahrgangsübergreifenden Unterricht. Da dieser Sachverhalt bisher nicht untersucht wurde, erschien auch eine Publikation auf der Basis kleiner Fallzahlen sinnvoll, zumal ein sehr ausführlicher Fragebogen zum Einsatz kam.

1.1 Fragebogen für Lehrkräfte

Für die Gruppe der Lehrkräfte mit mehrjährigen Erfahrungen im klassenübergreifenden Mathematikunterricht an Waldorfschulen wurde aufgrund der Voruntersuchungen eine Größe von 28 bis 30 Personen angenommen.

1. Die Evaluation wurde vom Bund der Waldorfschulen finanziert.

2. Ein Bericht zu dieser Evaluation wurde in RoSE publiziert, Vol 8, Nr 1, F 58ff.

3. Siehe Bericht von Cornelia Ruhnau.

Aus dieser Gruppe hat etwa die Hälfte an der Befragung teilgenommen (n=14), wobei jede der 9 letztlich teilnehmenden Schulen mit mindestens einer Lehrkraft vertreten war. Der 16-seitige Lehrerfragebogen enthielt insgesamt rund 100 Fragen zu den folgenden Themenbereichen:

- Personenbezogene Daten der Lehrkräfte
- Organisation des Mathematikunterrichts
- Positive und negative Erfahrungen mit jahrgangübergreifenden Klassen allgemein
- Waldorfpädagogik und Entwicklungsübergänge
- Differenzierung
- Förderung von Schülern
- Besondere Anforderungen an Lehrkräfte und Schüler

11 der 14 befragten Lehrpersonen waren weiblichen Geschlechts. Der Altersdurchschnitt liegt mit 49,6 Jahren nah an dem von Randoll in einer Erhebung von 2011⁴ festgestellten Wert. Die befragten Lehrkräfte weisen eine durchschnittliche Berufserfahrung von 13 Jahren auf, von denen dreieinhalb Jahre im Rahmen von jahrgangübergreifendem Unterricht gemacht wurden. Im Mittel haben sich in den jahrgangübergreifenden Klassen rund 18 Schüler befunden, was größtenteils darauf zurückzuführen ist, dass es sich vorwiegend um jüngere Schulen, beziehungsweise um Schulen mit einem kleinen Einzugsbereich handelt.

Fünf der 14 Befragten (35,7%) haben ein Staatsexamen abgeschlossen, kombiniert mit einer Waldorfflehrausbildung zum Klassenlehrer. Die übrigen haben nach einem Fachstudium (Kulturwissenschaft, Religionspädagogik, Fremdsprachen, Wirtschaft, Agrarwissenschaft und Musik) an einem Waldorf-Vollzeitseminar eine Ausbildung zum Waldorf-Klassenlehrer absolviert. Es handelt sich als bis auf eine Ausnahme (die zuvor als Erzieherin tätig war) um Menschen mit einem Hochschulabschluss. (Zum Vergleich: In der Waldorfflehrerstudie von Randoll war der Anteil der Klassenlehrer mit Hochschulabschluss mit 62,5% größer, der Anteil der Klassenlehrer mit einem Staatsexamen ist dagegen mit 40% eher vergleichbar.)

Elf von den 14 befragten Lehrkräften stand während des Unterrichts ein weiterer Raum zur Verfügung und 10 der 14 Lehrpersonen wurden im Rahmen des jahrgangübergreifenden Unterrichts von einer Hilfskraft unterstützt, was vorwiegend für den Hauptunterricht, in Einzelfällen aber auch für den Fachunterricht zutraf. Die Vorkenntnisse und die Qualifikation der zusätzlichen Kräfte im Unterricht weisen eine große Spannweite auf, die von Heilpädagogen mit einem abgeschlossenen 2. Staatsexamen bis hin zu ungeschulten Hilfskräften reicht. Weitere Einzelnennungen waren: 2. Ausbildungsjahr am Lehrerseminar, Bundesfreiwilligendienstleistende, Sozialpädagogin, Mathematikstudentin mit interner Fortbildung.

Bei der schulischen Organisation des jahrgangübergreifenden Unterrichts überwiegt die Variante, die Klasse 1 zunächst allein, und dann die Klassen 1 und 2 und später 2 und 3 gemeinsam zu unterrichten (in 10 von 14 Fällen). In allen Schulen wird der Mathematikunterricht in Epochenform unterrichtet (d.h. jeweils eine erweiterte Doppelstunde zu einem fachspezifischen Thema täglich am Morgen über 3 bis 4 Wochen). Die Lehrkräfte gaben überwiegend an, sich an die publizierten Lehrpläne von Richter, Stockmeyer, Heyderbrand und Neuffer zu richten, wobei auch zusätzliche Materialien aus der Ausbildung an Waldorfseminaren hinzugezogen würden. Eine Ausnahme bildete eine integrative Schule, die einen eigenen, angepassten Lehrplan verwendete.

1.2 Zur Auswertung der Lehrerfragebögen

Bei allen Einschätzungen zu pädagogischen Aspekten im jahrgangübergreifenden Mathematikunterricht war eine 6-stufige Skala vorgegeben (1 = trifft voll zu, 2 = trifft überwiegend zu, 3 = trifft eher zu, 4 = trifft eher nicht zu, 5 = trifft überwiegend nicht zu und 6 = trifft gar nicht zu). Da wegen der kleinen Fallzahlen

4. Dirk Randoll, *Ich bin Waldorfflehrer*, VS-Verlag 2013.

Prozentangaben nicht sinnvoll sind, wurden die Antworten nach ihrer Verteilung kategorisiert, wobei drei deutlich voneinander zu trennende Fälle auftraten:

- Typ 1 – entschiedene Antwort - zeigt eine eindeutige Tendenz zur Bestätigung oder Ablehnung der Aussage. Bei diesem Typ wird der Mittelwert angegeben (graphisch dargestellt auf einer Skala von 1 bis 6), weil unter dieser Vorbedingung der Mittelwert ein zuverlässiges Maß für die Gesamtbewertung darstellt.
- Typ 2 – individualisierte Antwort - ist durch eine Gleichverteilung der Antworten charakterisiert; die Spanne bei den Antworten reicht von voller Zustimmung bis zu vollständiger Ablehnung. Eine Angabe des Mittelwerts wäre verfälschend.
- Typ 3 – polarisiertes Antwortverhalten: Eine Teilgruppe der Befragten stimmt zu (bzw. voll zu), wogegen die Übrigen die Aussage entschieden ablehnen. Der Unterschied zum Typ 2 liegt darin, dass bei Typ 3 die mittlere Position (trifft eher zu / trifft eher nicht zu) kaum vertreten ist. Eine Angabe eines Mittelwertes wäre bei Typ 3 ebenfalls irreführend.

Bei der Darstellung der Befunde werden daher nur bei den entschiedenen Aussagen (Typ 1) graphische Darstellungen angegeben. Bei den beiden übrigen Kategorien („polarisierte“ und „individualisierte“ Aussagen) wird das Antwortverhalten im Einzelnen besprochen.

1.3 Stichprobe der Elternfragebögen

Die schriftliche Befragung der Eltern fand im Zeitraum von Februar bis Mai 2016 statt. Angeschrieben wurden ursprünglich alle 14 Schulen, die Erfahrungen mit jahrgangsübergreifenden Klassen gemacht haben. Von diesen 14 Schulen haben 6 Kollegien auch einer Elternbefragung zugestimmt. Der dreiseitige Fragebogen enthielt rund 20 Fragen, darunter auch vier offene Fragen.

Basierend auf einer mittleren Klassengröße von 18 Schülern und 2,5 jahrgangsübergreifenden Klassen (die zusammengefassten Klassen 1 und 2 sowie 3 und 4, und die fünfte Klasse) ergibt sich eine mittlere Größe der Elternschaft von $18 \times 2,5 = 45$ Elternhäuser, die durch das häufige Vorkommen von Geschwisterkindern auf 35 korrigiert wurde. Bezogen auf die 9 teilnehmenden Schulen an der Lehrerbefragung entspricht dies einer theoretischen Stichprobengröße von $9 \times 35 = 315$ Elternhäuser. Die Grundgesamtheit von 14 Schulen kann unter Berücksichtigung der noch im Aufbau befindlichen Schulen auf rund 420 Elternhäuser geschätzt werden.

Insgesamt wurden 89 auswertbare Fragebögen zurückgegeben, was in Bezug auf die 9 teilnehmenden Schulen einem Rücklauf von 28,3% entspricht, respektive 21,2% in Hinblick auf die Grundgesamtheit aller Eltern in 14 Schulen.

Gut drei Viertel der Fragebögen (77,5%) wurden von der Mutter des Kindes, 13,5% vom Vater und 7,9% der Bögen von beiden Elternteilen ausgefüllt. Das Durchschnittsalter der befragten Personen lag bei 41,9 Jahren⁵, wobei im Schnitt dreieinhalb-jährige Erfahrungen mit dem jahrgangsübergreifenden Unterricht vorlagen.

2. Ergebnisse der Lehrerbefragung

2.1 Anpassung der Unterrichtsinhalte auf den Entwicklungsstand der Kinder

In der Waldorfpädagogik sind Unterrichtsinhalte und -methoden auf die Entwicklungsschritte der jeweiligen Jahrgangsstufe abgestimmt. In der Praxis liegt allerdings bereits innerhalb einer Jahrgangsstufe eine Altersspannbreite von gut eineinhalb Jahren vor, abgesehen von den individuell bedingten Differenzen im Entwicklungsstand. Auch eine Jahrgangsstufe stellt daher keine vollkommen homogene Gruppe dar. Diese Spannweite im Entwicklungsstand der Kinder wird in jahrgangsübergreifenden Schülergruppen

5. Standardabweichung = 6,3 Jahre

allerdings erheblich vergrößert. Die Anpassung der Unterrichtsinhalte auf den aktuellen Entwicklungsstand der Klassen vor dem Hintergrund der waldorfpädagogischen Entwicklungspsychologie (Menschenkunde) konfrontiert den Klassenlehrer in jahrgangsübergreifenden Klassen daher zwar nicht mit einer bisher völlig unbekanntem Aufgabe, aber sie verschärft eine Problematik, die auch aus Jahrgangsklassen bekannt sind.

Bei den folgenden Aussagen, die überwiegend zustimmend beurteilt wurden, waren sich die befragten Lehrkräfte in ihren Urteilen weitgehend einig:

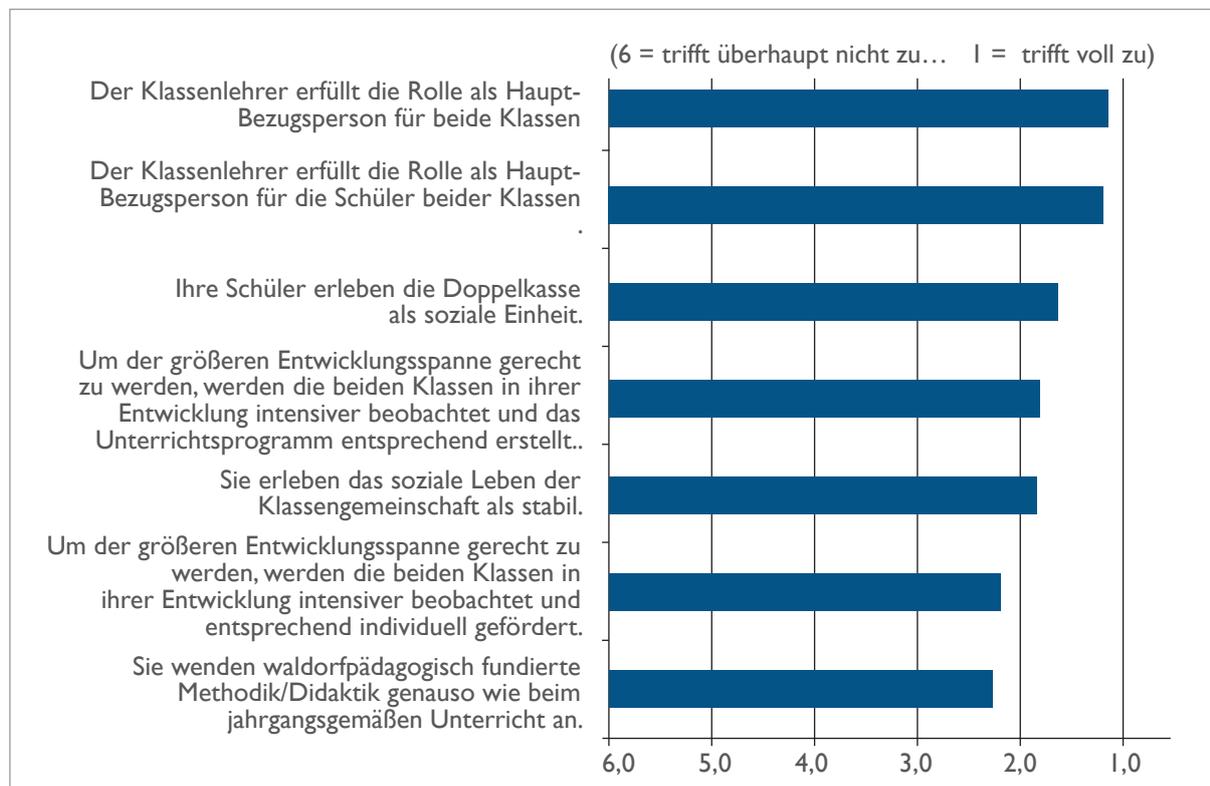


Abbildung 1: Waldorfpädagogik und jahrgangsübergreifender Mathematikunterricht

In Abbildung 1 sind die Mittelwerte aller Antworten wiedergegeben: Ein langer Balken (Mittelwert 1 entspricht dabei einer vollen Zustimmung, der Mittelwert 6 einer völligen Ablehnung). Die einzelnen Ergebnisse zeigen, dass der Klassenlehrer sowohl Bezugsperson für die beiden Einzelklassen als auch für die Gesamtklasse ist. Aus Sicht der Lehrkräfte erleben die Schüler den jahrgangsübergreifenden Klassenverband als eine stabile soziale Einheit (ohne Gegenstimmen). Um mit der größeren Entwicklungsspanne besser umgehen zu können, verstärken die Lehrkräfte ihre Beobachtung in Hinblick auf die Entwicklung der individuellen Schüler, um dann entweder zusätzliche individuelle Hilfestellungen zu geben oder das gesamte Unterrichtsprogramm auf die vergrößerte Entwicklungsspanne abzustimmen. Dabei geben 8 von 14 Befragten an, die waldorfpädagogische Didaktik genauso wie bei Jahrgangsklassen anzuwenden – da auch dort, wie oben bereits erläutert, eine größere Spannweite vorliegen kann. Zwei Befragte tun dies jedoch dezidiert nicht und weitere vier machten hierzu keine Angabe, was darauf hindeutet, dass in diesen Fällen Kompromisse eingegangen gemacht werden.

Zu dieser Frage gab es ergänzende Antworten zu einer offenen Frage. Darin vertreten die Lehrkräfte weitgehend die Ansicht, das im klassenübergreifenden Unterricht:

- Sozialkunde und Sexualkunde getrennt unterrichtet werden.
- sich zwar die Vorgehensweisen nicht ändern, aber die Vorbereitung viel intensiver ist

- zwar eine Aufteilung im rhythmischen Teil und Wiederholungsteil erfolgt, aber keine Änderungen im Erzählteil.
- Angestrebt wird, den Unterrichtsaufbau stärker ins Erleben zu bringen.
- die Orientierung weiterhin am Lehrplan erfolgt mit dem Versuch einzelne Epochen später zu unterrichten.

Der letztgenannte Aspekt lässt sich in der Praxis oft nicht umsetzen und wird von der befragten Lehrerguppe eher kontrovers gesehen: Für die Aussage „*Um der größeren Entwicklungsspanne gerecht zu werden, werden Lehrplan-Inhalte in Mathematik nach hinten zeitversetzt, um möglichst beiden Klassen gerecht zu werden.*“ fanden sich gleichermaßen deutliche Befürworter wie kategorisch Ablehnende.

Des Weiteren wurde die Aussage „*Um der größeren Entwicklungsspanne gerecht zu werden, wurden gegenüber der Jahrgangsklasse die methodisch- didaktischen Vorgehensweisen geändert.*“ individuell unterschiedlich eingeschätzt, wobei alle Antwortkategorien etwa gleich vertreten waren. Aus den zusätzlichen Anmerkungen wird ersichtlich, dass eine Vielfalt von individuellen Maßnahmen zum Einsatz kamen: Neben einer größeren Binnendifferenzierung, wurde der Einsatz einer Hilfskraft im Team-Teaching ebenso hervorgehoben wie eine Verfügungsstunde für langsamere Kinder, mehr Kleingruppenarbeit und verstärktes selbständiges Arbeiten. Dabei haben die Lehrkräfte zum Teil auch Lerninhalte bewusst zugelassen, die für die jüngere Klassengruppe noch nicht eingeführt waren (z.B. arabische Ziffern für die 1. Klasse).

2.2 Entwicklungsübergänge im jahrgangsübergreifenden Unterricht

Von fünf Fragen zum Umgang mit Entwicklungsübergängen in jahrgangsübergreifenden Klassen wurden nur die folgenden zwei einmütig beurteilt:

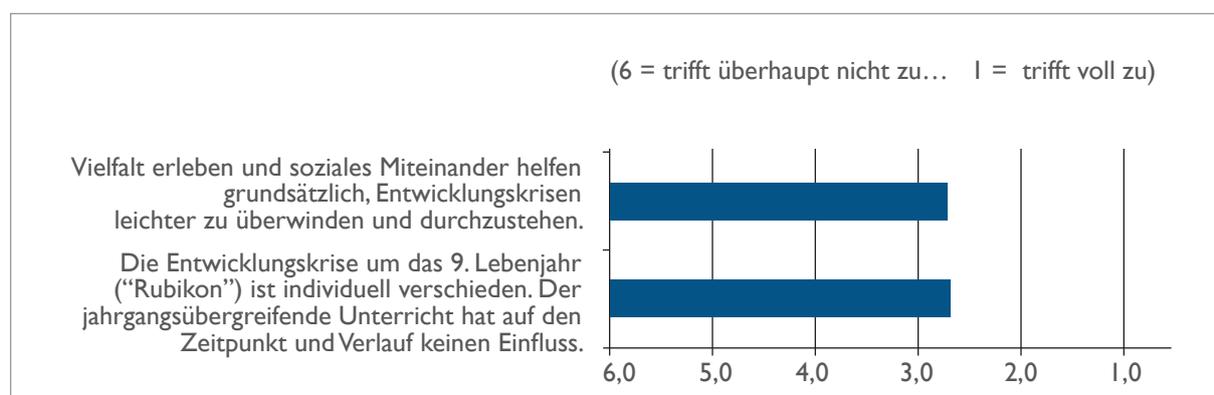


Abbildung 2: Entwicklungsübergänge und jahrgangsübergreifender Mathematikunterricht

Vollkommen einig sind sich die befragten Lehrkräfte darin, dass ein soziales Klassenklima einen unterstützenden Rahmen für die Entwicklungskrisen von einzelnen Schülerinnen und Schülern darstellt. Dass der jahrgangsübergreifende Unterricht selbst keinen Einfluss auf den 'Rubikon', die Krise um das 9. Lebensjahr⁶, haben könne, wurde dagegen nur von 8 Befragten ausdrücklich bestätigt, drei Lehrkräfte haben sich eher für einen bestehenden Einfluss ausgesprochen.

Sehr unterschiedlich wurde dagegen die Frage beurteilt, ob die praktischen Unterrichtselemente in der 3. Klasse die Krise des 'Rubikon' weitgehend auffangen können: Sechs der Befragten stimmten dem zu, fünf verneinten diese Aussage (drei machten keine Angabe). Auch bei der Frage, ob jahrgangsübergreifende

6. Zum Thema *Rubikon* sei auf das Forschungsprojekt bzw. die Publikation von Prof. Föllner-Mancini (Alanus Hochschule) und Dr. Bettina Berger (Universität Witten-Herdecke) hingewiesen: *Der Rubikon als Entwicklungsphänomen in der Mittleren Kindheit* (2018); in: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online; ISSN 2191-8325 Fachgebiet/Rubrik: Waldorfpädagogik, Anthropologie und Entwicklungspsychologie hrsg. von Jost Schieren Beltz Juventa · Weinheim und Basel: DOI 10.3262/EEO22180390

Klassen eine Möglichkeit bieten, einem zu frühen Einschulen entgegenzuwirken, ergibt sich kein einheitliches Bild. Den acht Ablehnenden stehen fünf Befürworter gegenüber. Schließlich war nach einer Einschätzung darüber gefragt, ob der jahrgangübergreifende Unterricht die Entwicklungskrise noch verstärkt. Auch hier zeigte sich keine einheitliche Tendenz, zudem machten fünf Lehrkräfte hierzu keine Angabe.

2.3 Vorgehensweisen im Mathematikunterricht

In Bezug auf die folgenden Aussagen waren sich die Lehrkräfte weitgehend einig:

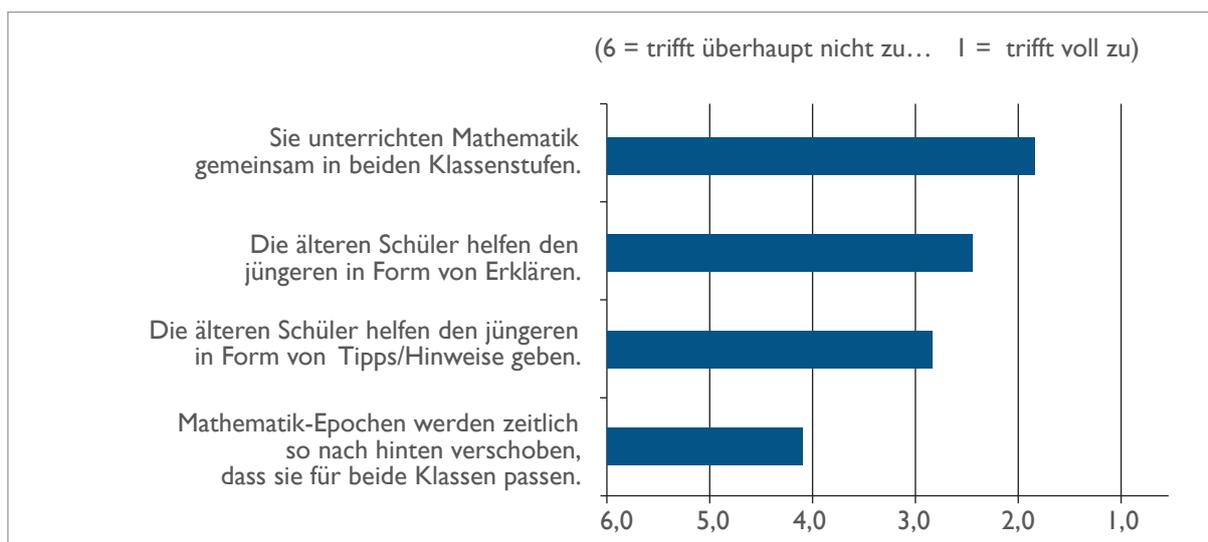


Abbildung 3: Vorgehensweise im Mathematikunterricht

Demnach gilt für die überwiegende Mehrzahl der befragten Lehrkräfte, dass sie Mathematik gemeinsam in zwei Klassenstufen unterrichten. Ferner kommen bei der Hilfestellung von Seiten der älteren Schüler gegenüber den jüngeren häufiger Erklärungen vor als bloße Tipps und Hinweise. Die Beratung der älteren Schüler ist demnach intensiver. Die Unterstützung der jüngeren Schüler von Seiten der älteren wird von den Lehrkräften insgesamt positiv eingeschätzt. Die Verschiebung von Mathematikepochen im Schuljahr nach hinten, um eine verfrühte Behandlung des Themas zu verhindern, geschieht tendenziell eher nicht. Vermutlich liegt der Wunsch auch in Bezug auf andere Fächer vor, beziehungsweise die Mathematik scheint in diesem Zusammenhang keine besondere Präferenz zu besitzen.

Nicht eindeutig beantwortet wurden die folgenden Items (die Antwortkategorien waren in Bezug auf die Häufigkeit relativ gleich verteilt; Mittelwerte sind in Klammern angegeben):

- Die älteren Schüler helfen den jüngeren in Form von Kontrollieren / Korrigieren.
- Die älteren Schüler helfen den jüngeren in Form von Vorsagen.
- Die Schüler beider Klassen sitzen getrennt.
- Doppelklassen werden in Mathematik oft getrennt unterrichtet, abwechselnd die eine und dann die andere Klasse. Die Schüler der einen Klasse arbeiten dann selbstständig, während die anderen vom Lehrer unterrichtet werden.

Zu den Fragen nach gemeinsamer oder getrennter Einführung von neuen mathematischen Themen gibt es offensichtlich unterschiedliche Herangehensweisen. Die Antworten zu den Fragen: „*Sie führen neue Themen in Mathematik gemeinsam ein*“ und: „*Sie führen neue Themen in Mathematik getrennt ein*“ zeigten eine polarisierte Struktur, das heißt, es gibt sowohl befürwortende als auch ablehnende Haltungen. Für die gemeinsame Einführung neuer Themen wurden dabei die folgenden Aspekte angegeben:

- 4/5 Klasse 1. Epoche: Wiederholung und Vertiefung der schriftlichen Grundrechenarten; 2. Epoche: Einführung Bruchrechnung; (mehrfach genannt)
- Brüche, Größen, Einheiten, Umrechnungen; Volumenberechnung, Flächenberechnungen, Quadratzahlen, Potenzen Algebra
- eher zutreffend bei Zahlenraumerweiterungen (bis 100, bis 1000) und Einmaleins (mehrfach genannt)
- Einführung von Rechenspielen; das Wesen der Zahlen; Arbeit mit Hilfsmaterialien
- Gerade in Mathematik können die Themen (+ - *, Geometrie) auf der Handlungs-Bildebene und auf der abstrakten Ebene behandelt werden. Für Fortgeschrittene eine wunderbare Wiederholung und Grundlagenfestigung
- Herleitung der Zahl π . Herleitung des Satzes des Pythagoras
- schriftliche Addition; Sachrechnen mit Größen

Ein polarisiertes Antwortverhalten erfolgte auch bei der Frage nach Mischformen von gemeinsamen und getrennten Unterricht. Diejenigen, die Mischformen in ihrem Unterricht eingeführt haben, geben dafür die folgenden Beispiele an:

- Klasse 1/2 (eine Gruppe arbeitet selbständig, die andere wird vom Lehrer unterrichtet)
- Da wir eine Schwerpunktschule sind, gibt es Förderkinder mit „L“-Gutachten, die zusätzlich außerschulisch gefördert werden. Dieses Material wird auch teilweise im Unterricht verwendet.
- Doppelklasse im Raum: 1. Tag: eine Klassenstufe übt Lernschritt, die andere Klassenstufe ernt Neues, jeden Tag Wechsel
- Eine Verfügungsstunde pro Woche für Kinder, die Hilfe benötigen, je zwei Übstunden pro Woche in den einzelnen Klassenstufen
- in Übungs- und Festigungsphasen arbeiten die Gruppen grundsätzlich getrennt
- schriftliche Rechenarten und Kopfrechnen differenziert nach Leitungsniveau

2.4 Erfahrungen zum Schülerlernen

Bei den positiven Erfahrungen zu den Lernerfahrungen der Schüler überwiegen die eindeutigen Aussagen, Polarisierungen kommen nicht vor.

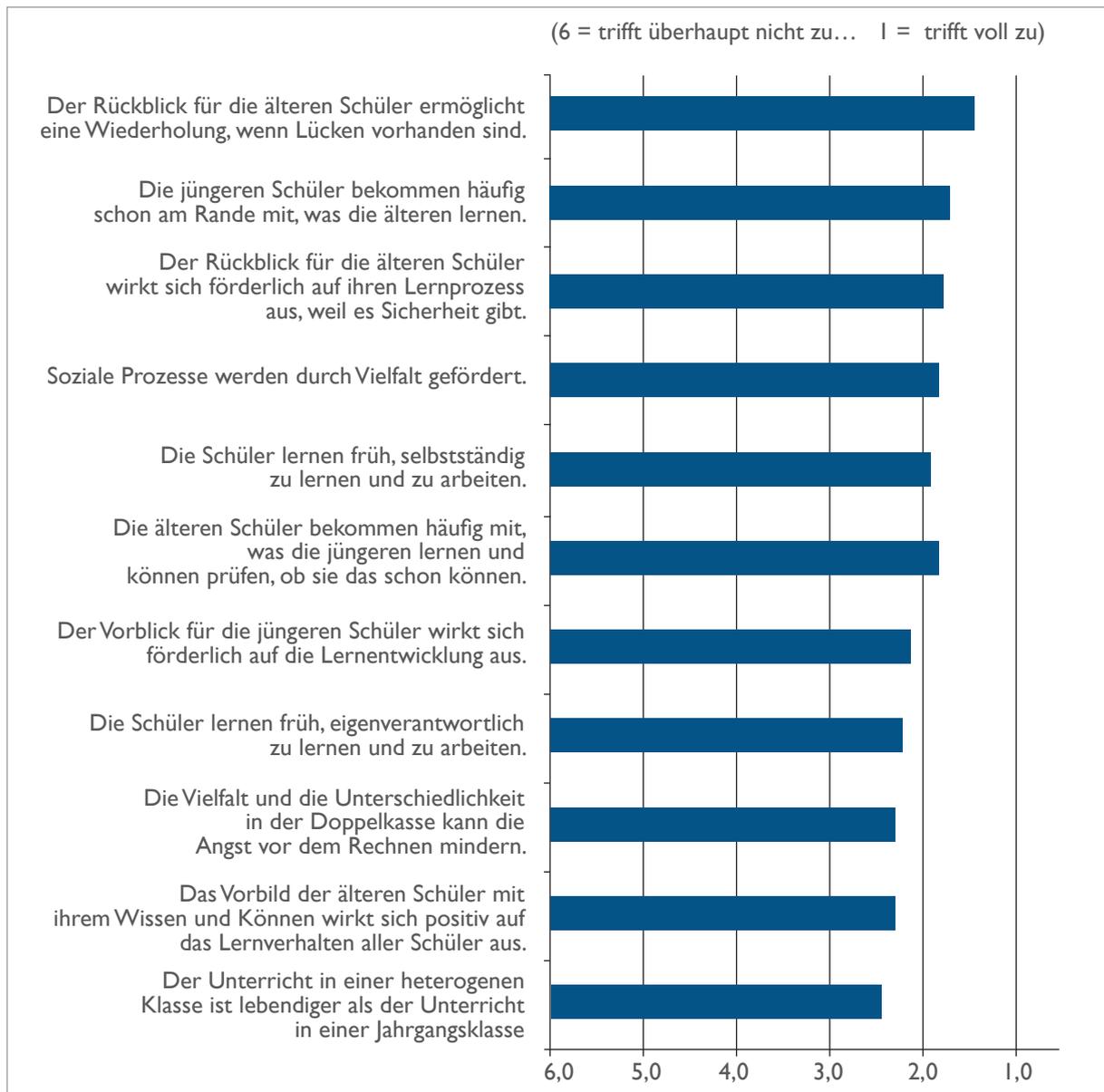


Abbildung 4: Positive Erfahrungen im jahrgangsübergreifenden Mathematikunterricht

Aus den in Abbildung 4 dargestellten Mittelwerten geht hervor, dass der jahrgangsübergreifende Unterricht sowohl für die älteren als auch für die jüngeren Schüler Chancen birgt. Angefangen von einer Wiederholung des Stoffs (bzw. einem Vorblick auf die kommenden Themen) bis hin zu den gegenseitigen Hilfestellungen der Schüler untereinander, sind sich die Lehrkräfte in Bezug auf die unterstützenden Wirkung für das Lernverhalten einig. Vor allem sind es die Möglichkeiten des Vor- und Rückblicks sowie die Entwicklung von Selbständigkeit und Sozialkompetenz, die hervorgehoben werden.

In einer offenen Frage zum gemeinsamen und getrennten Unterricht gab es die folgenden zusätzlichen Hinweise: Zum einen vermischen sich bei den Rechenspielen teilweise die Klassenstufen, so wird geholfen, ohne dass dies bewusst geschieht. Ferner kann es durch Anwesenheit beider Klassenstufen im Raum durchaus vorkommen, dass jüngere Schülerinnen und Schüler den älteren helfen.

Bei den insgesamt positiven Aussagen ist wie auch bei den übrigen Fragen zu berücksichtigen, dass die Klassenstärke in der Untersuchungsgruppe bei etwa 18 Schülern lag und dass ein Großteil der Lehrer noch durch eine Hilfskraft unterstützt wurde. Verglichen mit einer durchschnittlichen Klassengröße von

30 Schülern und mehr, die von einer einzigen Lehrkraft unterrichtet werden, liegen damit insgesamt sehr günstige Rahmenbedingungen vor.

Bei den folgenden beiden Aussagen war die Zustimmung nicht mehr ganz ungeteilt:

- a. Die Schüler lernen besser als in der Jahrgangsklasse, ihren eigenen Lernstand und ihre Fähigkeiten richtig einzuschätzen.
- b. Die Schüler lernen besser als in der Jahrgangsklasse, den Lernstand und die Fähigkeiten ihrer Mitschüler richtig einzuschätzen.
- c. Leistungsschwächere Schüler werden sozial besser in der Doppelklasse integriert als in der Jahrgangsklasse.
- d. Die Freiheit der Unterrichtsgestaltung und -organisation ist in der Doppelklasse essentieller als in der Jahrgangsklasse.

Dass die Freiheit in der Unterrichtsgestaltung essentieller ist als in der Jahrgangsklasse (d), wird dabei von jeder fünften Lehrkraft verneint und die Frage nach der besseren sozialen Integration von lernschwächeren Schülern (c) lehnt jeder dritte der Befragten eher ab. Bei den ersten beiden Aussagen wurden von der Mehrzahl der Befragten tatsächlich die mittleren Aussagen „trifft eher zu „ oder „trifft eher nicht zu“ gewählt mit einzelnen Abweichungen nach oben und unten. Der Unterricht von jahrgangsübergreifenden Klassen scheint demnach – zumindest bei der vorliegenden Klassengröße – keinen großen Einfluss auf die Fähigkeit der Schüler zur Selbsteinschätzung ihrer Leistungsfähigkeit zu haben. Dies trifft auch für die Fremdeinschätzung der Leistungsfähigkeit anderer Schüler zu.

Daraus ist zu entnehmen, dass es für die oben genannten Aspekte demnach noch andere valide Faktoren gibt als die Tatsache, dass es sich um einen jahrgangsübergreifenden Unterricht handelt.

Als individuell verschieden wurden nur die beiden folgenden Aussagen eingestuft:

- Der Unterricht in einer heterogenen Klasse birgt vielfältigere Möglichkeiten als der Unterricht in einer Jahrgangsklasse.
- Die Beobachtung der Entwicklungsstände einzelner Schüler sowie beider Klassen, die in einem maßgeschneiderten Unterricht resultiert, ist intensiver als in Jahrgangsklassen.

Zu diesen beiden Aussagen gibt es gleichermaßen Befürworter wie Ablehnende und auch die mittleren Positionen sind jeweils vertreten, was ein Hinweis darauf sein kann, dass die angesprochenen Aspekte vermutlich auch von den Rahmenbedingungen (Klassengröße, Qualität der zusätzlichen Kraft) abhängen.

Auch über die Mehrzahl der negativen Erfahrungen mit den Lernprozessen der Schüler (siehe folgende Grafik) gaben die Lehrkräfte sehr homogene Bewertungen ab:

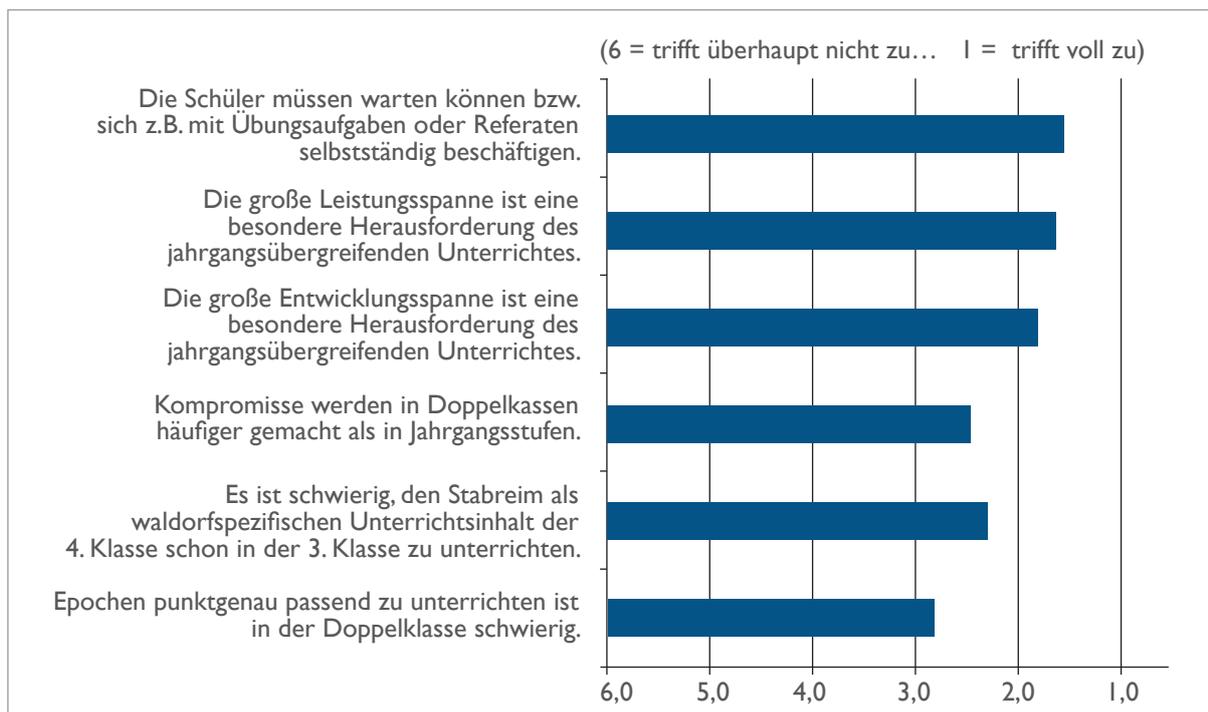


Abbildung 5: Negative Erfahrungen im jahrgangsübergreifenden Mathematikunterricht

Wie die Ergebnisse in Abbildung 5 zeigen, sind die befragten Lehrkräfte (einstimmig) der Auffassung, dass jahrgangsübergreifender Unterricht den Schülerinnen und Schülern mehr Selbständigkeit und Warten können abverlangt. Die große Leistungs- und Entwicklungsspanne wird von den Lehrkräften (bei jeweils nur einer Gegenstimme) als besondere Herausforderung des jahrgangsübergreifenden Unterrichtes angesehen. Auch sind bis auf eine Lehrkraft alle der Meinung, dass Kompromisse in Doppelklassen häufiger gemacht werden als in Jahrgangsklassen und dass es schwieriger ist, Epochen „punktgenau“ zu unterrichten. Diese „negative Erfahrungen“ sind zwar nicht überraschend, sie werden von den Waldorflehrerinnen und -lehrern aber sehr deutlich bestätigt.

Dagegen scheint es weniger ein Problem zu sein, dass ältere Schüler sich in einer Lerngruppe mit Jüngeren nicht am Platz fühlen würden (dies geben nur 2 von 14 Lehrkräften an). Dagegen liegt zu der Aussage, dass jüngere Schüler im Jahrgangsübergreifenden Unterricht leichter überfordert sind, kein eindeutiges Votum vor. Von der Hälfte der Befragten wurde das Item jedoch mit „trifft eher zu“ bewertet, daher ist davon auszugehen, dass sich dieser Effekt im Unterricht bemerkbar macht.

Die folgenden beiden Aussagen zu negativen Aspekten wurden von den Lehrkräften unterschiedlich bewertet:

- Ältere Schüler werden in ihrem Lernprozess leicht gebremst, wenn jüngere Schüler jahrgangsübergreifend mit unterrichtet werden.
- In der Doppelklasse 1/ 2 ist Unterricht schwierig, weil die 1. Klasse noch kein selbstständiges Lern- und Arbeitsverhalten entwickelt hat.

Dies ist darauf zurückzuführen, dass die obengenannten Aspekte auch von anderen Faktoren wie zum Beispiel der individuellen Zusammensetzung der Gruppen abhängen. Es gibt allerdings auch Unterrichtsinhalte, die in jahrgangsübergreifenden Klassen generell schwierig zu unterrichten sind. Dazu zählen:

- Stabreime in der 4. Klasse
- Altes Testament (Kl. 3) und Schöpfungsgeschichte
- Messen und Wiegen (Kl. 3); Bruchrechnen (Kl.4)

- Einführung der Zahlen und Buchstaben; allgemeine Arbeitstechniken
- Geschichtsepochen und Naturwissenschaft
- Pentatonik - Kanon;

Auch wenn einzelne Hinweise sich nicht direkt auf die Mathematik beziehen, können diese Themen durchaus als Bestandteil des Erzählteils in der Epoche auftreten. Generell treten dort, wo ein höheres Abstraktions- und Reflexionsvermögen gefordert ist, bei den jüngeren Schülern Schwierigkeiten auf (z.B. in der Algebra und bei negativen Zahlen). Deshalb wird in den offenen Fragen auch oft die Wichtigkeit eines bildhaften Unterrichtens besonders betont.

2.5 Differenzierung im Mathematikunterricht

In Abbildung 6 sind alle überwiegend einhellig beurteilten zu diesem Thema zusammengefasst:

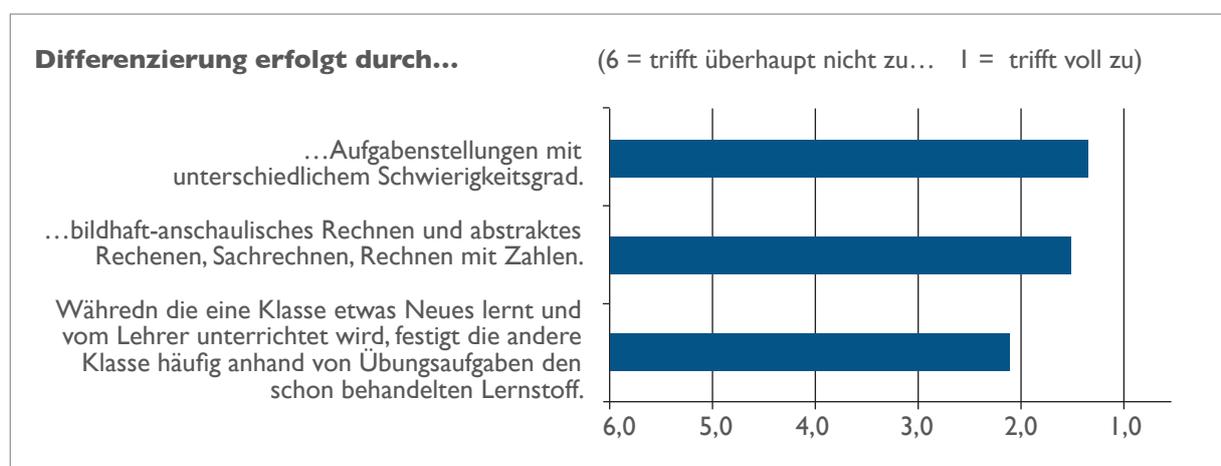


Abbildung 6: Differenzierung im jahrgangsübergreifenden Mathematikunterricht

Die Klassenlehrer setzen die Binnendifferenzierung im Wesentlichen durch Verwenden von Aufgaben mit unterschiedlichem Schwierigkeitsgrad und durch die Kombination von bildhaften und abstrakten Rechnen um. Unterschiedliche Handhabung gibt es offensichtlich beim Einsatz von speziell ausgewähltem Arbeitsmaterial für Doppelklassen, das von einigen Lehrkräften intensiv, von anderen gelegentlich oder auch gar nicht benutzt wird. Folgende Beispiele für spezielles Arbeitsmaterial in Hinblick auf Doppelklassen wurden dabei angegeben:

- Arbeitsblätter ab Mittelstufe/ Rechenklötzchen Kl.1/ 1x1 Tabellen KL. 3 und 4 / Übungshefte mit abgestimmten Aufgaben
- bis Klasse 3/4 unterschiedliche Schwierigkeitsgrade bei Aufgabenstellungen bzw. unterschiedliche Textlängen; für die höhere Klasse Aufgaben, die Wissenstransfer erfordern
- diverse Rechenspiele mit Karten und Würfeln; Nutzung von Arbeitsblättern und Arbeitsheften und Büchern verschiedener Verlage für Schüler mit großem Lerninteresse/Lernfortschritt
- Montessori-Material
- Rechenhefte mit Üb-Aufgaben, in denen selbständig gearbeitet werden kann
- Rechenkisten; Übungsbücher; Aufgabensammlung; Rechenspiele zum Teil selbstgemacht
- Rechentrainer von Mildenerger

Demnach kommen im jahrgangsübergreifenden Unterricht an Waldorfschulen relativ vielfältige Materialien zum Einsatz, wobei auch vereinzelt auf Material aus der Montessori-Pädagogik zurückgegriffen wird.

Die gezielte Förderung von einzelnen Schülern gehört auch in Jahrgangsklassen zu den Aufgaben eines Waldorf-Klassenlehrers. Nach Einschätzung der Mehrzahl der befragten Lehrkräfte gibt es in jahrgangsübergreifenden Klassen einen verstärkten Förderbedarf. Neben üblichen individuell angepassten Aufgabestellungen kommen im Rahmen einer spezifischen Förderung im jahrgangsübergreifenden Unterricht noch andere Aspekte hinzu, zum Beispiel die Antizipation oder die Wiederholung von Themen oder auch Hilfestellungen durch andere Schüler. Dagegen stellt die Möglichkeit, in die nächste Doppelklasse nach oben oder unten zu springen, für die befragte Lehrerschaft keine gängige Praxis dar. In ganz unterschiedlicher Weise – wie bereits zuvor bei der Differenzierung – kommen auch hier speziell angepasste Materialien zum Einsatz. Es wäre daher sinnvoll, eine Materialzusammenstellung zur Orientierung für die Lehrkräfte zur Verfügung zu stellen, um die vorhandenen Einzellösungen, die in der Praxis vorkommen, auch für andere Lehrkräfte verfügbar zu machen.

2.6 Besondere Anforderungen an die Lehrkräfte

Angesichts der besonderen Spannweite in Bezug auf die Leistungsfähigkeit und den Entwicklungsland der Kinder in jahrgangsübergreifenden Unterrichtsgruppen ist zu erwarten, dass dies nicht nur durch modifizierte Rahmenbedingungen, sondern auch durch besondere Befähigungen der Lehrkräfte aufgefangen werden muss. Die Anforderungen, welche die befragten Lehrerinnen und Lehrer für das Unterrichten in jahrgangsübergreifenden Klassen übereinstimmend als relevant ansehen, betreffen im Wesentlichen die folgenden Punkte:

- Die Kinder können nicht mehr als homogene Gruppe betrachtet werden
- Die Lehrplaninhalte sind kontinuierlich an die Bedürfnisse der Schüler anzupassen
- Ein Gesamtüberblick über alle Epochen (beider Jahrgänge) ist notwendig
- Für die selbständige Arbeit der Schüler sind passende Aufgaben zu entwickeln
- Eine größere geistige Beweglichkeit der Unterrichtenden ist gefordert

Bis auf die erste Aussage (Kinder sind unterschiedlich), für die eine Gegenstimme vorlag, fanden die übrigen Aspekte uneingeschränkte Zustimmung. Die Anpassung der Lehrplaninhalte ist dabei nicht als Kompromiss zu bewerten, denn die von Rudolf Steiner angeregten Inhalte sind exemplarisch zu verstehen und werden in der Praxis auch in Jahrgangsklassen durch adäquate Inhalte ersetzt. Es geht daher weniger um die Auswahl der Inhalte als um die Art des Zugangs, insbesondere scheint es den Lehrkräften dabei besonders wichtig zu sein, ein Gleichgewicht zwischen Bildhaftigkeit und Abstraktion (siehe oben) anzustreben. Sind in einer Epoche wegen der jüngeren Schüler die begrifflichen Lernziele nicht erreicht worden, so muss der Lehrer eine Kompensation in einer anderen Epoche dafür finden (in höheren Klassen können zum Beispiel auch im naturwissenschaftlichen Unterricht mathematische Kompetenzen gefördert werden). Daher ist der Gesamtüberblick über die Anforderungspotentiale aller Epochen nötig.

Um diesen Anforderungen gerecht zu werden, sind aus Sicht der befragten Klassenlehrer vor allem die folgenden Aspekte wichtig:

- Offener Austausch und gute Kommunikation mit den Kollegen (einstimmig)
- Intensivierte Arbeit an der Menschenkunde Rudolf Steiners (einstimmig)
- Verstärkter Einsatz strukturgebender Elemente (eine Gegenstimme)

Die folgenden strukturgebenden Elemente könnten aus Sicht der Lehrkräfte unterstützend wirken:

- Einhaltung von Regeln und Absprachen
- Einteilung des Tafelbildes; genaue Arbeitsanweisungen
- häufiger Wechsel von (Frontal-) Unterricht für alle zu Still- oder Partnerarbeit
- rhythmisierte Unterricht, klare Regeln
- ritualisierte Tagesabläufe schaffen Ruhe und geben den Schülern Sicherheit, wann was gemacht wird
- Sitzordnung, Material differenziert; Ordnung/ Ordner/ Ablagen
- stille Arbeitsphasen, Regeln; Zeichen, welche Klasse gerade „dran“ ist; Ausweichmöglichkeiten (Nebenraum)
- Tafelabschrift sehr strukturiert: Was ist für wen? Lösungsblätter, Eigenkorrektur
- verschiedene Tafelseiten je Jg. Diktate in 2 Schwierigkeitsgraden; akustische Signale

Es ist bemerkenswert, dass der offene Austausch zwischen Kollegen und anderen Mitgliedern der Schulgemeinschaft an erster Stelle genannt wird beziehungsweise die höchste Zustimmung erlangt. Ferner wird deutlich, dass die Menschenkunde von den Lehrkräften in jahrgangsübergreifenden Klassen nicht beiseitegelegt wird, sondern vielmehr verstärkt studiert wird. Betont wird aber zugleich, dass strukturgebende Elemente verstärkt zum Einsatz kommen müssen, was dadurch noch ein größeres Gewicht erhält, dass es bei den zur Frage stehenden Doppelklassen um relativ kleine Schülergruppen handelt (Mittelwert rund 18).

2.7 Besondere Anforderungen an die Schülerinnen und Schüler

Jahrgangsübergreifender Unterricht stellt auch besondere Anforderungen an die Schülerinnen und Schüler, zum Beispiel in Form von erhöhter Aufmerksamkeit oder Toleranz gegenüber zwischenzeitlichen Überforderungen. Die Einschätzungen der Lehrkräfte dazu sind in Abbildung 7 wiedergegeben.

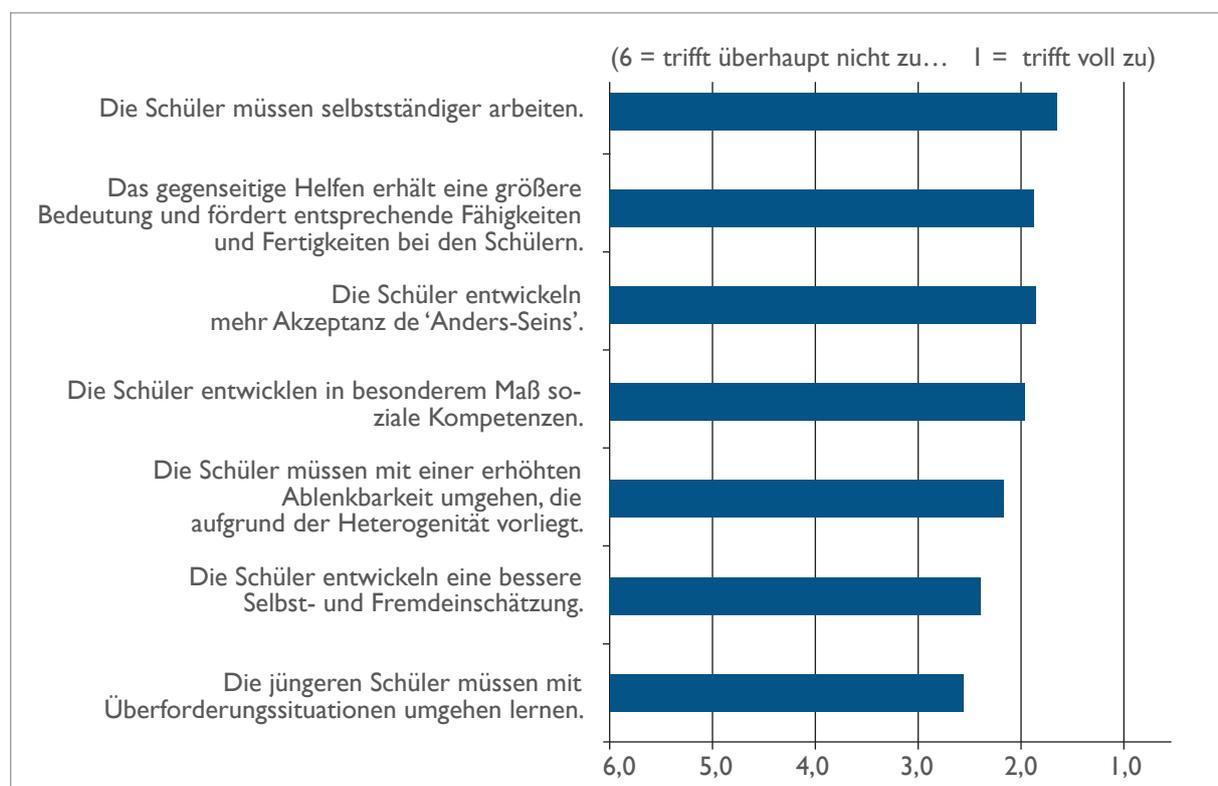


Abbildung 7: Anforderungen an SchülerInnen im jahrgangsübergreifenden Mathematikunterricht

Die in Abbildung 7 aufgeführten Anforderungen stellen implizit auch weitere Anforderungen an die Lehrkräfte dar, denn die oben genannten Qualitäten sollen von den Schülern ja entwickelt werden und hierbei kommt dem Lehrer eine unterstützende Rolle zu. Dies trifft auch auf die Entwicklung sozialer Kompetenzen zu, bei denen die folgenden Aspekte: „besondere Rücksichtnahme“, „Einfühlungsvermögen“ sowie „Warten können“ im Vordergrund stehen.

Das gegenseitige Helfen der Schüler untereinander und die „Akzeptanz des 'Anders-seins'“ wurden jeweils ohne Gegenstimme für wichtig empfunden. Eine Gegenstimme gab es jeweils bei der besseren Selbst- und Fremdeinschätzung und der Ablenkbarkeit der SchülerInnen in jahrgangsübergreifenden Klassen. Hierbei ist zu vermuten, dass die Gruppengröße eine nicht unerhebliche Rolle spielt.

Auch bei der Frage nach der Überforderungssituation für jüngere Schülerinnen und Schüler war insgesamt nur eine Lehrkraft der Auffassung, dass sich die diesbezügliche Anforderung nicht von derjenigen in einer Jahrgangsklasse unterschieden. Als Einzelnennungen wurde nochmals die gesteigerte Aufmerksamkeit von Seiten der Schüler und Schülerinnen betont (insbesondere in Hinblick auf die Ansagen für die eigene Gruppe). Des Weiteren wurde auf die Unterforderungssituation für die älteren Schüler und Schülerinnen hingewiesen.

3. Befunde der Elternbefragung

16,9% der Befragten gaben an, dass das Angebot eines jahrgangsübergreifenden Unterrichts ausschlaggebend für die Schulwahl gewesen sei (diese Gruppe zeigte später auch bei zentralen Fragen eine positivere Bewertung), bei 82% war dies nicht der Fall. Bei 43,8% der Eltern waren die Kinder in der älteren Gruppe und bei 56,2% der Elternhäuser der jüngeren Gruppe in der gemeinsamen Klasse zuzuordnen. Die Fragen zum Mathematikunterricht konnten abweichend zur Lehrerbefragung auf einer fünf-stufigen Skala beantwortet werden (ja – eher ja – weder noch – eher nein – nein).

3.1 Unter- und Überforderung

In der folgenden Abbildung sind die Mittelwerte aller Antworten dargestellt. Dabei entspricht ein langer Balken (Mittelwert 1) einer vollen Zustimmung (ja), der Mittelwert 5 einer völligen Ablehnung (nein) der entsprechenden Aussage.

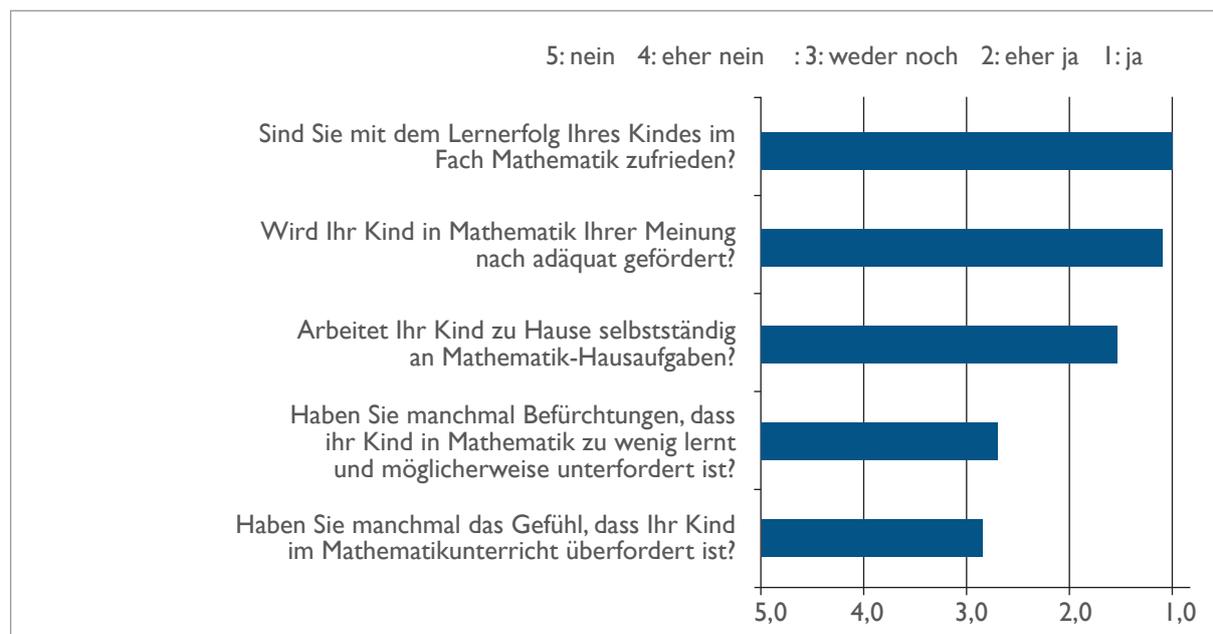


Abbildung 8: Vorgehensweise im Mathematikunterricht (n=89)

Die Ergebnisse in Abbildung 8 zeigen, dass die Eltern mit dem Lernfortschritt und der Förderung ihrer Kinder im Großen und Ganzen recht zufrieden sind („eher ja“). Die selbständige Arbeit an den Hausaufgaben wird zwar auch noch eher zustimmend beurteilt (Mittelwert 2,5), tendiert aber bereits deutlich zu der unentschiedenen Aussage von „weder – noch“. Weiterhin haben die Eltern weder das Gefühl, dass ihr Kind überfordert ist noch befürchten sie eine Überforderung (in beiden Fällen liegt der Mittelwert bei „eher nein“).

Diejenigen Eltern, die die Schule wegen des jahrgangsübergreifenden Unterrichts bewusst gewählt haben (dies waren 16,9%), haben die ersten drei Aussagen deutlich positiver beurteilt. Aus den Antworten zu den offenen Fragen geht hervor, dass die Gründe auch darin liegen, dass Eltern ein hochbegabtes Kind haben, dass sie in der jüngeren Gruppe unterbringen wollen – oder ein lernschwaches Kind, das sie sich in der älteren Gruppe wünschen.

Überraschenderweise unterscheiden sich die Urteile von Eltern aus den jüngeren Schülergruppen kaum von denjenigen der älteren Schülergruppen. Nur in einem Fall sind die auftretenden Unterschiede statistisch relevant: Da Gefühl einer Überforderung wird von den Eltern der jüngeren Kinder erwartungsgemäß stärker gewichtet, allerdings sind auch hier die Unterschiede nicht sehr ausgeprägt.

3.2 Vorteile des jahrgangsübergreifenden Unterrichts aus Elternsicht

Die genaue Formulierung der offenen Frage lautete: „Welche Vorteile sehen Sie im jahrgangsübergreifenden Mathematikunterricht im Vergleich zum jahrgangsgemäßen Unterricht?“ Insgesamt gab es dazu 100 Angaben von 67 Eltern, die sich auf die folgenden Kategorien verteilen (Angaben in Prozent):

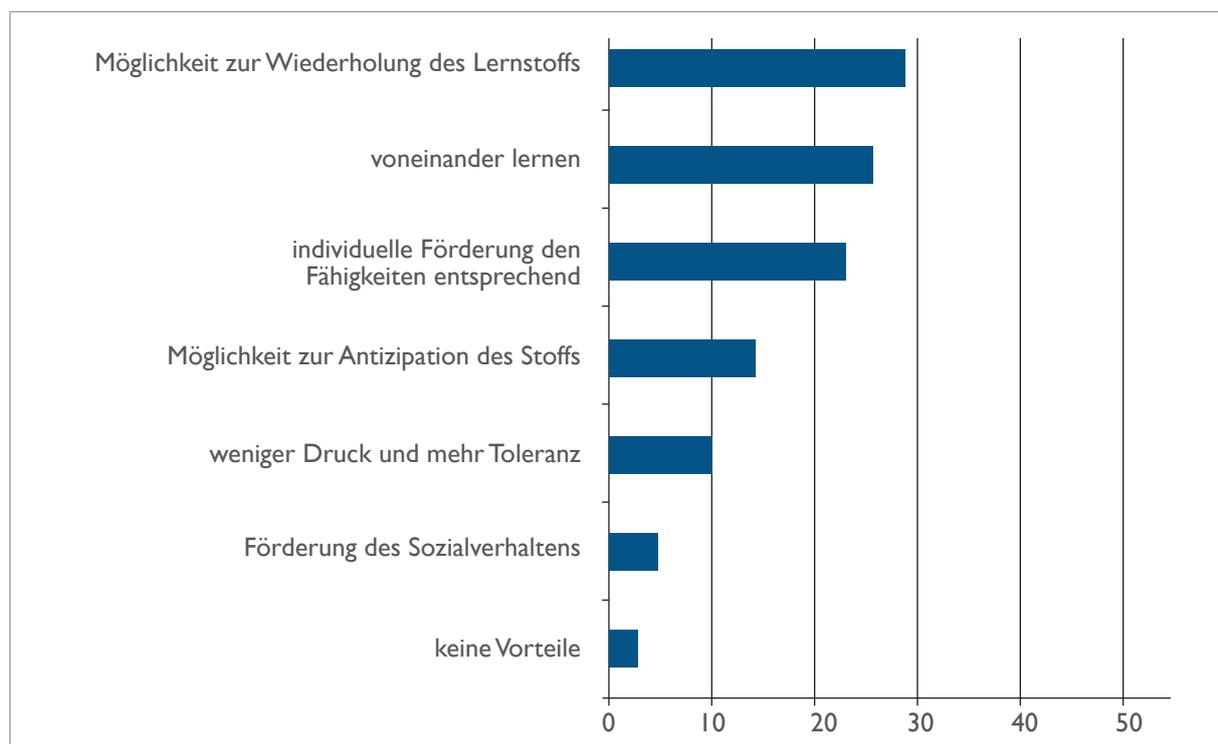


Abbildung 9: Vorteile des jahrgangsübergreifenden Unterrichts dargestellt nach Häufigkeit

Gemäß Abbildung 9 werden die Möglichkeiten zur Wiederholung des Lernstoffs (aus der Perspektive der älteren Schüler) stärker betont als die Option zur Antizipation des Lernstoffs (aus der Perspektive der jüngeren). Daneben wird an zweiter Stelle das soziale Lernen genannt, das durch das gegenseitige Helfen der Kinder entsteht. Dass die individuelle Förderung ebenfalls hervorgehoben wird – im Vergleich zum jahrgangsbezogenen Unterricht – ist insofern mit den Ergebnissen der Lehrerbefragung übereinstimmend,

als diese zum Ausdruck gebracht haben, dass bei einer jahrgangsübergreifenden Gruppe das Paradigma einer „homogenen Gruppe“ fallengelassen wird und die individuelle Betrachtung *aller* Schüler grundsätzlich stärker in den Vordergrund tritt. Der ebenfalls formulierte geringere Druck wird einerseits auch mit der individuellen Förderung im Zusammenhang gebracht, andererseits aber ebenfalls als eine Folge der Wiederholungsmöglichkeit gesehen. Die Förderung des Sozialverhaltens kann wiederum als Konsequenz des voreinander Lernens betrachtet werden. Aus der Sicht der Eltern wird dies wie folgt zusammengefasst:

„Auch das soziale Verhalten der Kinder wird gefördert (Teamarbeit, gegenseitiges Helfen) Schnelle jüngere Kinder, denen Mathe liegt, können sich an den Älteren orientieren und Ältere, die den Stoff noch nicht verinnerlicht haben, lernen nochmal bei den Jüngeren mit. Entweder ist jemand dabei, der es schon kann und weiterhilft oder andersherum: Die Älteren sind motiviert, den Jüngeren zu zeigen wie es geht. Für die Jüngeren bedeutet dies: Bessere Förderung von Sozialverhalten als unter Gleichaltrigen, größeres Erfahrungsangebot und die Möglichkeit je nach individueller Auffassungsgabe, Lernangebote anzunehmen. Für die Größeren ergeben sich die Vorteile der Förderung des Sozialverhaltens, der Verantwortung und Selbständigkeit, ferner Erfolgserlebnisse wie: ich kann den Kleineren etwas beibringen - abgesehen von der Wiederholung und dem Vertiefen des bereits Gelernten. Außerdem können die Kinder lernen, dass Vielfalt und Verschiedenheit selbstverständlich ist.“

Nur vier Elternteile äußerten sich dahingehend, dass es keine Vorteile des jahrgangsübergreifenden Unterrichts gebe.

3.3 Nachteile des jahrgangsübergreifenden Unterricht aus Elternsicht

Die entsprechende negativ formulierte Frage hatte den Wortlaut: „Welche Nachteile sehen Sie im jahrgangsübergreifenden Mathematikunterricht im Vergleich zum jahrgangsgemäßen Unterricht?“ Hierzu gab es insgesamt 61 Angaben von 56 Eltern, wobei insgesamt weniger Nachteile angegeben wurden als Vorteile. Etwa jeder Fünfte aus der Elternschaft vertritt die Ansicht, dass der jahrgangsübergreifende Unterricht höhere Anforderungen an die Lehrer stellt (insbesondere an deren Beobachtungsfähigkeit). Annähernd genau so viele bringen dagegen zum Ausdruck, dass sie im jahrgangsübergreifenden Unterricht keine Nachteile sehen. Die übrigen Nennungen (mehr Ablenkung der Schüler, geringere Differenzierung sowie Unter- und Überforderung der Schüler) bleiben jeweils unter der 10%-Marke.

Dass die Hauptschwierigkeit dabei vor allem in den Anforderungen an die Lehrkraft und nicht in einem altersgemäßen Lernstoff gesehen wird, wird beispielhaft in der folgenden Schilderung ausgesprochen:

„Es kann zu Langeweile kommen, wenn die Lehrkraft nicht ständig alle Schüler im Blick hat. Vor allem durch die Wiederholung kann Langeweile entstehen und wenn man das Gelernte noch nicht verinnerlicht hat, kann Überforderung entstehen. Das Gelingen des Unterrichts steht und fällt mit der Kompetenz und dem „Nervenkostüm“ der Lehrerin und wie gut der Stoff für alle vermittelt werden kann. Wenn es dem Lehrer nicht gelingt, den Ausgleich zu schaffen, dann könnte es von Nachteil sein. Wenn beide Klassen den Grundstoff beherrschen in den gleich Stoff in gleichem Tempo lernen, gibt es keinen Unterschied zu Jahrgangsklassen, außer, dass es eine enorme Breite an Begabungen und Fähigkeiten geben. Manche Eltern sehen Vorteile ausschließlich für die Kinder der jüngeren Gruppe. Da immer auf die schwachen Schüler Rücksicht genommen wird, haben es dagegen die Älteren und Begabteren nicht leicht.“

Dass der Aspekt des altersgemäßen Unterrichts von den Eltern nicht genannt wird, könnte auch dadurch bedingt sein, dass der Unterricht in den kleineren Gruppen mit etwa 18 Schülern stärker auf den einzelnen Schüler zugeschnitten wurde.

3.4 Besondere Anforderungen an die Schüler aus Elternsicht

Die dritte offene Frage hatte die Anforderungen an die Schüler zum Gegenstand: „Welche besonderen Anforderungen sind Ihrer Meinung nach an Ihr Kind durch den jahrgangsübergreifenden Unterricht gestellt?“

60 Eltern machten hierzu 64 Angaben. Etwa jeder Dritte aus der befragten Elternschaft hält eine gesteigerte Sozialkompetenz bei den Schülerinnen und Schülern für nötig, insbesondere wird dabei Wert auf die Kooperationsfähigkeit gelegt. Weiterhin vertreten die Eltern die Ansicht, dass auf Seiten der Schüler eine erhöhte Selbsteinschätzung nötig ist und dass der Umgang mit Unter- beziehungsweise Überforderung gelernt werden müsse. Jedes fünfte Elternteil sieht erhöhte Aufmerksamkeit und Geduld als weitere wichtige Fähigkeiten an, die die Schüler mitbringen sollten. Nur etwa jeder Zehnte hält keine besonderen Fähigkeiten für erforderlich.

3.5 Besondere Anforderungen an die Lehrkräfte aus Elternsicht

Schließlich wurden die Eltern auch danach befragt, welche Herausforderungen aus ihrer Sicht im für die Lehrkräfte entstehen: „Welche besonderen Fähigkeiten und Umgangsweisen wünschen Sie sich von den Lehrern Ihres Kindes im jahrgangsübergreifenden Unterricht? Insgesamt gab es hierzu 95 Angaben von 62 Eltern, die vor allem eine erhöhte Wahrnehmungsfähigkeit und eine intensivere Vorbereitung für notwendig erachten. Der Beobachtungsfähigkeit der Lehrkraft wird dabei die größte Bedeutung zuerkannt (34,5%). Jeder vierte schreibt der Vorbereitung und den differenzierten Arbeitsweisen im Unterricht eine besondere Bedeutung zu und jeder sechste hält das individualisierte Arbeiten für wichtig. Etwas mehr als 10% halten Geduld und gute Nerven von Seiten der Lehrkraft für unabdinglich. Weiterhin werden Empathie und Respekt, klare Angaben und Grenzen, aber auch Unterstützung des Sozialverhaltens und bildhaftes Unterrichten als wichtige Aspekte angeführt. Im Gegensatz zu den vorangegangenen Fragen hat niemand aus der Elternschaft die Ansicht vertreten, dass keine besonderen Fähigkeiten für die Lehrkräfte in Hinblick auf den jahrgangsübergreifenden Unterricht vonnöten seien.

Die Schilderungen der Eltern zeichnen dabei ein außerordentlich vielfältiges Anforderungsprofil:

„Jedes Kind klar im Blick haben, wissen wo es steht und wie es gefördert werden kann sowie alle Kinder für das Lernen und den Lernstoff begeistern können. Die Lehrkräfte müssen eine gute Beobachtungsgabe haben, da sich sonst schnell Fehler bei den Kindern einschleichen. Sie müssen jedes Kind gut einschätzen können, ob es über- oder unterfordert ist, sonst entsteht „Einheitsbrei“ im Unterricht, wenn Unterforderung auftritt oder Langeweile. Auch die Förderung des Gruppengefühls und des Miteinander ist eine Aufgabe der Lehrer. Die Lehrkräfte sollten nicht auf vorgegebene Leistungsniveaus, sondern auf individuelle Kompetenzen schauen und mit jedem Kind dem ihm gemäßen Weg erarbeiten und es dabei unterstützen. Weiterhin haben die Lehrerinnen und Lehrer scharf zu beobachten, wann ein Kind überfordert ist und entsprechende Möglichkeiten anbieten. Und schließlich gibt es weiterführendes Material anbieten, um Langeweile bei Unterforderten vorzubeugen. [...] Also eigentlich die 'eierlegende Wollmilchsau'.“

Angesichts dieser Vielfalt von Anforderungen ist die Frage berechtigt, ob dies nicht eine Überforderung der Lehrkräfte darstellt.

4. Zusammenfassung

Die überwiegende Zahl der Eltern ist mit dem Lernfortschritt und der Förderung ihrer Kinder im jahrgangsübergreifenden Unterricht sehr zufrieden und eine Unter- beziehungsweise Überforderung ihrer Kinder sehen insgesamt nur sehr wenige. Dabei ist strukturell zu berücksichtigen, dass die durchschnittliche Klassengröße mit 18 Schülern im Vergleich zu den Jahrgangsklassen an Waldorfschulen verhältnismäßig klein ausfällt.

Ein Grund für diese positive Bewertung liegt vermutlich darin, dass die Eltern sich in einer jahrgangsübergreifenden Klasse mehr individuellen Zuwendung und Förderung für ihr Kind versprechen. Insofern drückt sich hierin auch der allgemeine Wunsch nach einer stärkeren Individualisierung im schulischen Lernen aus, für den die Eltern im jahrgangsübergreifenden Unterricht bessere Chancen sehen, weil die Schülergruppe heterogener ist als innerhalb einer Jahrgangsklasse, was die Lehrkräfte verstärkt zu einer individuellen Förderung tendieren lässt. Auch hat etwa jeder Sechste aus der befragten Elterngruppe den jahrgangsübergreifenden Unterricht - beziehungsweise die Schule, die einen solchen anbietet - bewusst

gewählt. Viele Eltern sehen im jahrgangübergreifenden Unterricht Vorteile für ihre Kinder, die entweder besonders begabt sind oder denen auf der anderen Seite häufigere Wiederholungen gut tun würden und sehen ihre Kinder dann in der jeweils jüngeren (respektive älteren) Gruppe einer jahrgangübergreifenden Klasse besser aufgehoben– wobei allerdings offen bleibt, was geschieht, wenn ihr Kind dann zwangsläufig auch einmal in die anderen Altersgruppe gelangt.

Aus Sicht der Eltern lassen sich die Vorteile des jahrgangübergreifenden Unterrichts wie folgt zusammenfassen:

- Bessere Möglichkeit zur Wiederholung des Lernstoffs
- Individuellere Förderung
- Voneinander Lernen und dadurch Unterstützung der Sozialkompetenz
- Antizipation des Lernstoffs der älteren Gruppe in der Klasse
- Geringerer Lerndruck

Als hauptsächlich genannte Nachteile aus Elternsicht stehen dem entgegen:

- Sehr große Lehrerkompetenz erforderlich
- Unter- bzw. Überforderung einzelner Schüler
- Fehlende jahrgangsgemäße Ansprache
- „abhängen“ einzelner Schüler durch unzureichende Differenzierung oder durch Ablenkung der Schüler

Überraschenderweise zeigte die Differenzierung nach den Altersgruppen in einer Gesamtklasse aus Sicht der Eltern keine deutlichen Unterschiede in den Einschätzungen, allein die Eltern der jüngeren Kinder haben häufiger das Gefühl, dass ihr Kind im Mathematikunterricht überfordert ist – aber auch diese Einschätzung bleibt in der Nähe der Kategorie „trifft eher nicht zu“. Dagegen bewerten Eltern, die den jahrgangübergreifenden Unterricht bewusst gewählt haben, den Lernfortschritt und die Begleitung der Lehrkräfte positiver als die übrigen.

Trotz der sehr positiven Grundbewertung aus der Sicht der Eltern wird angesichts der Anforderungen, die den Lehrkräften im jahrgangübergreifenden Unterricht abverlangt werden, besteht aus der Perspektive der Eltern ein Handlungsbedarf hinsichtlich der Schulung beziehungsweise der Unterstützung der Lehrkräfte. Dies wird vor allem wegen dem durch den jahrgangübergreifenden Unterricht anfallenden Mehraufwand für notwendig erachtet.

Auf Seiten der Lehrerinnen und Lehrer sich alle Befragten darin einig, dass die sozialen Prozesse in der jahrgangübergreifenden Gruppe intensiviert werden und für den Lernprozess förderlich sind. Im Einzelnen bedeutet das:

- Die Vielfalt im Klassenzimmer fördert soziale Prozesse
- Die Doppelklasse wird von den Schülern als eine soziale Einheit erlebt
- Soziales Miteinander wirkt unterstützend bei individuellen Krisen (z.B. Rubikon)

Ebenfalls übereinstimmend geben die befragten Lehrkräfte an, dass die größere Leistungs- und Entwicklungsspanne die zentrale Herausforderung des jahrgangübergreifenden Unterrichts ist. Die größere Heterogenität bietet zwar auch neue Möglichkeiten, diese entstehen aber nicht von selbst, sondern müssen von den Lehrkräften angeregt und gefördert werden. Diese Möglichkeiten bestehen vor allem in Folgendem:

- Rückblicke (für ältere Schüler) und Vorblicke (für jüngere) wirken sich insgesamt eher positiv auf den Lernprozess aus
- Die gegenseitige Hilfestellung der Schüler untereinander unterstützt den Lernprozess

Ferner stimmen die Ansichten der befragten Lehrkräfte darin überein, dass jahrgangsübergreifender Unterricht in verstärktem Maße strukturgebende Elemente braucht (feste Regeln und Abläufe im Klassenraum). Generell bringen die Lehrkräfte zum Ausdruck, dass in Doppelklassen häufiger Kompromisse gemacht werden und es zum Beispiel schwieriger wird, Epochen „punktgenau“ zu unterrichten. Um dem entgegenzuwirken, muss aus Sicht der Klassenlehrer die individuelle Entwicklung der einzelnen Schüler von der Lehrkraft noch sorgfältiger beobachtet werden als in Jahrgangsklassen und die draus gewonnenen Erkenntnisse müssen kontinuierlich in die Unterrichtsvorbereitung einfließen, was insgesamt einen ziemlichen Mehraufwand darstellt. Dabei wird die waldorfspezifische Methodik/ Didaktik mit Einschränkungen im Wesentlichen genauso angewendet wie in Jahrgangsklassen, abgesehen von einer größeren Individualisierung und Binnendifferenzierung. Einzelne Lehrkräfte haben dies als einen Paradigmenwechsel dargestellt, bei dem man sich von der Auffassung trennen muss, eine homogene Schülergruppe vor sich zu haben. Die Individualisierung tritt stärker in den Vordergrund. Als ein wesentlicher Befund ist aber festzuhalten, dass die Menschenkunde von den Lehrkräften in jahrgangsübergreifenden Klassen aufgrund der besonderen Anforderungen nicht beiseitegelegt wird, sondern eher verstärkt in den Fokus gerückt wird. Verstärkte strukturgebende Element und eine Intensivierung der Menschenkunde sind also die Hauptmittel, mit denen die Lehrerinnen und Lehrer den erhöhten Anforderungen zu begegnen suchen.

In Hinblick auf die Differenzierung und individuelle Förderung sehen die Klassenlehrer abgesehen von den bereits oben erwähnten Möglichkeiten zur gegenseitigen Hilfe der Schüler für die Lehrer insbesondere die beiden folgenden Kernaufgaben:

- Dem Entwicklungsstand angepasste Aufgabenstellungen mit unterschiedlichem Schwierigkeitsgrad sind fortwährend zu entwickeln
- Bildhaft-anschauliches Rechnen (Sachrechnen) und abstraktes Rechnen (Rechnen mit Zahlen) sind immer wieder in eine harmonische Balance zu bringen

Generell verfahren die Lehrkräfte im jahrgangsübergreifenden Unterricht bei der Differenzierung wie folgt: Während die eine Klasse etwas Neues lernt und vom Lehrer unterrichtet wird, festigt die andere Klasse häufig anhand von Übungsaufgaben den schon behandelten Lernstoff.

Besondere Anforderungen stellt der jahrgangsübergreifende Unterricht an Lehrer und Schüler gleichermaßen. Aus Sicht der Lehrkräfte wird dabei vor allem die soziale Unterstützung durch das Kollegium betont. Weitere wichtige Nennungen waren:

- Offener Austausch zwischen Kollegen und Mitgliedern der Schulgemeinschaft sowie ein hohes Maß an Sozialkompetenz
- Die Auseinandersetzung mit Menschenkunde ist insbesondere im jahrgangsübergreifendem Unterricht Basis für entwicklungsgemäßes Unterrichten
- Der Lehrer benötigt eine erhöhte geistige Beweglichkeit, um beide Gruppen zu unterstützen
- Lebens- und Berufserfahrung sind für das Bestehen vor der Klasse besonders wichtig

Für die Schüler sehen die Lehrkräfte besonders die folgenden Anforderungen:

- Die Schüler entwickeln mehr Akzeptanz des ‚Anders-Seins‘
- Von den Schülern wird eine größere Selbständigkeit gefordert
- Das gegenseitige Helfen fordert einerseits Einfühlungsvermögen und fördert andererseits entsprechende Fähigkeiten und Fertigkeiten bei den Schülern (Entwicklung sozialer Kompetenzen)
- Die Schüler müssen mit einer erhöhten Ablenkbarkeit umgehen
- Gegenseitige Rücksichtnahme und Warten können verstärkt gefordert

Von den Eltern wird dieser Sachverhalt ähnlich gesehen. Die Vielzahl der aus Elternsicht erforderlichen besonderen Lehrerkompetenzen - von einer guten Vorbereitung über eine gesteigerte Wahrnehmungsfähigkeit

bis hin zu einem Multitasking - machen insgesamt deutlich, dass die Lehrkräfte für ihre Arbeit mit jahrgangübergreifenden Klassen auch besondere Unterstützungen brauchen, die zum Beispiel in Form von zeitlichen und personalen Ressourcen, zusätzlichen Schulungen und auch durch ein verstärktes Angebot an praxiserprobten Materialien geleistet werden könnte.

Was schließlich die Entwicklungsprozesse betrifft – und insbesondere die Krise des 'Rubikon' in der 3. Klasse – ist das Gesamtbild nicht eindeutig. Einig sind sich die Lehrkräfte darin, dass ein soziales Klassenklima einen unterstützenden Rahmen für die Entwicklungskrisen von einzelnen Schülerinnen und Schülern bildet. Dagegen können auf Grund der vorliegenden Daten die Fragen, inwieweit der jahrgangübergreifende Unterricht einen Einfluss auf die Krise im 3. Schuljahr nimmt und diese eventuell sogar verschärft oder in wie weit diese Krise durch die praktischen Elemente des Waldorfunterrichts aufgefangen werden keine abschließenden Antworten gegeben werden. Hierzu fallen die Beobachtungen und Urteile der befragten Lehrkräfte sehr unterschiedlich aus, was darauf hindeutet, dass es dabei auch auf die individuellen Fähigkeiten der einzelnen Lehrkraft in besonderer Weise ankommt. Die Aspekte der altersgemäßen Entwicklungsprozesse und jahrgangsspezifischer Unterrichtsinhalte werden von den Eltern kaum erwähnt. Es entsteht vielmehr der Eindruck, dass die damit verbundenen Schwierigkeiten und Verwerfungen von der einzelnen Lehrkraft als pädagogische Sonderleistung aufgefangen werden soll. Dies würde erklären, warum aus Sicht der Eltern die Liste der geforderten Lehrerkompetenzen so umfangreich ist. Die dadurch entstehenden Individualisierungstendenzen (Eingehen auf jedes einzelne Kind) brauchen dann als Gegengewicht eventuell auch Maßnahmen, die den Gruppenzusammenhalt stärken.

“... we dream our sleep ...” - Aphoristic remarks on the mental landscape of Waldorf education

Jost Schieren

Department of Education, Alanus University of Arts and Social Sciences / Germany

____ Article translated by Norman Skillen

Rudolf Steiner's Critique of our Way of Knowing

In his early philosophical works Rudolf Steiner formulates a sharp critique of the epistemology of representational consciousness, which is the form modern waking consciousness normally takes. This spectator mentality exists in a state of *naïve realism*, in that it takes the phenomena, events and objects of the world at their face value, merely *receiving* them *passively* in this ready-made form. It is thus in a *finalised* state, since it simply takes in the end-products of a pre-existing, ready-made world, to which it has made no contribution. It is, moreover, *fixated* on these end-products, simultaneously giving them *fixed definitions*, and is capable only of *particularised* apprehension of things in themselves without context – a *dualistic* form of awareness. This mentality *isolates* the human being from the world, which thus becomes a mere object of destructive exploitation, as our modern civilisation has made fully apparent.

Rudolf Steiner points out that while this normal, spectator mentality is extremely alert and discriminating, and also serves to create a high degree of self-awareness – herein lies its historical justification and importance – it is nonetheless an end-product. It has no awareness of how it comes about, of the process out of which its acute wakefulness arises. As regards the conditions and requirements for its generation, therefore, it is as if caught in a state of dream or sleep. Herbert Witzmann describes it in this way: “The world in which we think we are present and *awake* is actually the dream memory of the re-composition of the world we have undertaken in a kind of sleep-state. What we currently assume to be a world of extraneous objects is, therefore, the dream memory produced by our own unconscious. [...] What we take as our waking consciousness is a dreaming memory of our own self.”¹ In his fundamental work “The Philosophy of Freedom” Rudolf Steiner says something very similar about a mode of thinking that is focused on its content, but knows nothing of its own activity: “This is just the peculiar nature of thinking, that the thinker forgets his thinking while actually engaged in it. What occupies his attention is not his thinking, but the object of his thinking [...]”² Our own participation in the construction of the contents of consciousness, which we think of as reality, is not normally something we are conscious of. We therefore know nothing of the spiritual origins of our consciousness, nor of our own spiritual origin, and our mental life, as characterised by Rudolf Steiner in “The Foundations of Human Experience”, is merely a *compendium of dead images*.

1. Herbert Witzmann: “Wir können aus diesem Traum erwachen ...” (“We can awaken from this dream ...”) – Interview with Henning Köhler. In Info-3-Extra 3/1987, p. 19f. The title of this essay is from Witzmann's book: Goethes universalästhetischer Impuls. Dornach 1987, p. 147.

2. Rudolf Steiner: The Philosophy of Freedom. (Complete Edition: GA 4) Trans. M. Wilson, London 1964, ch. 3.

But below the surface of this dead spectator mode of cognition lies the creative power of *active, cognitive participation* in reality.³ This creative mode of cognition precedes normal consciousness. It has an *initialising* quality, in that it opens up the field or awareness out of the initiative of its own powers of attention. In the Goethean sense, moreover, it is able to enter into the *dynamics* of formative processes within phenomena and grasp their inner workings with *holistic* understanding. Accordingly, it is not *dualistically* separated from things, but *monistically* united with them through the forms of its own action. These two modes of cognition, the representational and the creative, thus stand in contrast to each other in the following way:

representational cognition	creative cognition
passive	active
receptive	productive
finalised	initialising
fixed	dynamic
particularised	holistic
dualistic-isolated	monistic-participatory

Representational consciousness knows nothing of the creative consciousness upon which it depends and which gives rise to it. It persists in being a mere spectator – with acute self-awareness – of a world of separate objects. Creative consciousness is, nonetheless, always present, putting its impress on the content of representational consciousness, entirely unawares. – By day, starlight is blotted out by the light of the sun, and yet the stars are always present.

Intuition

The source of creative consciousness is the life-filled thinking that Rudolf Steiner describes as “intuition”. By means of the method of “inner observation” developed in “The Philosophy of Freedom” intuitive thinking becomes aware not only of its content, but also of the form of cognitive activity that generates this content. In doing so it both apprehends and produces the inherent meaning of the concepts and ideas it is concerned with. In normal thinking these are merely mirrored, which is at the same time the way this spectator consciousness becomes aware of itself. Since it only knows its own kind of apprehension, it therefore assumes that such cognitive mirror-images are merely subjective and historical. This is the position of *nominalism*. The kind of thinking that is consciously involved in the process of its own activity enters intuitively into the living meaning of self-consistent thought content. This meaning and, in equal measure, the thinking activity producing it, are experienced as extraordinarily powerful. This is the position of realism. The experience of thought as something powerful and real, which at the same time bestows a sense of profundity and existential security, forms the core of anthroposophical meditation, which, in turn, is the experience of union between the spiritual origin of one’s own Self in the activity of thinking and the ideal-spiritual, self-consistent origin of the content of thinking. Novalis designated this experience as “magical”. In “The Philosophy of Freedom” Rudolf Steiner remarks in this connection: “For everyone, however, who has the ability to observe thinking — and with good will every normal man has this ability — this observation is the most important one he can possibly make.”⁴ And intuition – as this experience of unifying exchange – he describes as follows: “Intuition is the conscious experience — in pure spirit — of a purely spiritual content.”⁵ This amounts to the same

3. Translator’s note: this is what the English philosopher/poet S. T. Coleridge calls the *primary imagination*. Biographia Literaria, ch. 13.

4. Ibid.

5. Ibid.

thing as a self-consistent spiritual process. The path to intuition leads from representation-bound thinking to thinking grounded in will.

Rudolf Steiner's early philosophical works are an exposition of this experience of the power of thought. The difference between pale, representational ratiocination and the dynamic energy of intuitive thinking may be brought to mind by the following metaphors: Swimming in the Mediterranean you might describe the leisurely movements of the water as waves, until, that is, you stand on an Atlantic beach and see a mighty swell rolling in that has travelled hundreds of miles through the ocean. Only then do you have the full experience of waves. A further image: You step out of Köln central station to the sight of the noble and massive façade of the cathedral towering above you. All the buildings around it look merely temporary and haphazard, purpose-built blocks, scarcely deserving the name of architecture. The cathedral alone radiates power, majesty and magic. One last image: Just as the power of the wind fills the sail of a ship thus propelling it forwards, so the sail of one's own thinking activity opens itself to the power of the content of thought, thus engendering an individual experience of intuitive movement.

The central concept of Waldorf education

What we observe in today's schools and universities is a style of education geared essentially towards the inculcation of rational, spectator consciousness, as derived from Descartes via the Enlightenment. It generates the previously described dualistic mentality with all the clarity and alertness of a spectator with sharp judgment, and the acuity of an individual identity constructed upon its separateness from a world of extraneous objects. In what it is attempting to do, Waldorf education does not – as is often assumed – lag behind this form of mentality, but is actually ahead of it. Waldorf education is not aimed merely at the accumulation of ready-made content to be subsequently reconstituted from memory in examinations. At the same time, it brings life into its educational practice by integrating into it those elements that constitute the spiritual sources of this mentality. This, indeed, is its whole creative ethos. Whereas for the adult – already furnished with a fully developed “spectator identity” – this can take the form of meditative training that explores the phenomenology of consciousness as a path of self-realisation, for the growing individual, i.e. the child or adolescent, it touches mainly the undercurrents of feeling and will. For it is on this level that intense and authentic pre-rational experience of Self initially occurs. In Waldorf schools the gradual development of rationally-oriented thinking should not mean alienation from the world. The aim of holistic educational practice is individuality grounded upon feeling and will, that is aware, through intense experience, of its connectedness to the world, while at the same time developing the rational intellect.

Thinking, will, feeling

In his introductory lectures at the founding of the first Waldorf school in Stuttgart in 1919, which have been published under the title “Foundations of Human Experience”, Rudolf Steiner distinguishes two poles of mental life: that of representation and that of will or volition. The so-called “cram-school” of Rudolf Steiner's time, but also the general run of schools at present, address themselves mostly to the representational pole. The intention in Waldorf schools is to bring the volitional pole into the process as well. While the representational side, as described, is wakeful and self-aware, the volitional side is more unconscious, asleep. The will lives in the deed, not in the mental picture of it. If you say to yourself, “I will get up tomorrow morning at five o'clock”, you merely have a picture in your mind of your intention or wish. What actually puts this into practice the following morning is the will. It is active in what Rudolf Steiner designated as the limb system. It is *ontic*, since it merges with the being of the world in real human deeds. Compared to this the representational side is weak and not *ontic* – it merely projects *pictures* of being. In their teaching methods Waldorf schools are geared towards practical activities and projects. The intention is that the students actively engage with the world. Rather than simply being receivers of ideas about the world delivered by cleverly designed learning systems, they should be actively involved in the world by being immersed in practical reality.

It is a particularly accurate characterisation of will that it cannot be construed in the narrow terms of subjective self-affirmation, but only as something that comes towards us, as it were, from the outside, as an experience of connection with the phenomena of the world. Just as in the well-known fairy tale of "Mother Holle" the apples want to be picked from the tree and the loaves fetched from the oven, so from the simple expressions of desire (the coffee wants to be drunk, the chocolate to be eaten) via the artistic activities that develop our talents (the violin wants to be played, the tree to be drawn) to the forms of intuitive thinking (the concept wants to be thought) the world wants us to become involved with it. Education grounded in practical reality and exercise of the senses gives children experience of this world-aspect of the will. And through the skills developed in the course of such practice the students achieve an authentically monistic connection to the world, for each skill is founded upon the concordance between the students' own actions and the laws upon which the world works. Thus Waldorf practice is not merely brain-based, but skills-based education.

Within the human make-up feeling occupies a middle realm between (representational) thinking and will. Feeling partakes of the will's energy and connection with the world, and with thinking it shares the relation to self, but on a deeper and more intense level. It is comparatively dream-like, and as a result of the will's involvement with the world is sensitive to the qualities of things. This is its expression as feeling-for-the-world. As feeling-for-self it is the experience of intention towards the world or towards other people.

The diversity of equally-weighted subjects in Waldorf education and its methodological style together permit feeling and will to confer their particular certainties in respect to world and self upon the gradually emancipating forms of an awakening, rational individual identity. The individual freedom germane to this newly-awakened representational consciousness will thus not be unaware of its spiritual origin, nor will it be isolated and alienated from the world. On the contrary, the feeling of reverence, into which flow the unconscious acts of unification involved in intuitive thinking, is a warm impulse of love which can flow outwards in human action. The poles of personal identity and connection to the world, freedom and love, light and warmth were torn apart in the Enlightenment. To facilitate rapprochement between them is the ideal of Waldorf education.

Senses

Apart from personal experience of pleasure, ordinary representational consciousness is unconscious of sensory activity. It skims over the surface of sense experience, albeit configuring the sensory content in the pale tones of representation, but failing to grasp its quality. We owe it to Goethe, to Impressionism and to phenomenological philosophy that the quality of sensory experience has been accorded the significance it deserves. This quality as such gives us an inkling of the ultimately spiritual nature of the phenomena. It can only appear in the mind if the tendency to fix images too hastily is wilfully, and indeed somewhat ascetically, held in check. Then the inner content of the sensory experience can light up in the intentionally-maintained conceptual openness of the mind intent upon knowledge. This kind of spiritual, qualitative experience of the world is practised in the impressionistic, phenomenological teaching methods of Waldorf education. Rudolf Steiner stressed that the direct appeal to the senses itself gives rise to a monistic experience: "However, where you have nerves, you are, regarding life, empty; here, light and colour do not change, and thus you live with light and colour. [...] There, you yourself become light; there, you yourself become tone."⁶

Sleepwalker

"Der Nachtwandler" ("The Sleepwalker"), a watercolour by the Sicilian painter, Beppe Assenza, has the charm of a naïve children's picture. It looks simple, but at the same time is powerful in its effect. On a dark background, which seems almost coffin-like, a figure stands out. The figure appears to have left a trail of gold behind it: the struggles of life in a body that has been thoroughly worked through. This is the glow of

6. Rudolf Steiner: The Foundations of Human Experience (GA 293). Anthroposophic Press 1996, Lecture 7, p. 131/2

abilities that a human being develops in the course of their biography. By comparison, the figure's field of vision is open and still to be taken in hand. Behind it, however, is a dynamically structured, intuitive region, which hints at cosmic dimensions. This is the realm of intuitional thinking, which integrates the dimension of cosmic eternity into our existence through continuous effort. From this emerges a stream of energy, which Rudolf Steiner designates as "intuition permeated with love."⁷ This penetrates into the arms and hands. That which lies behind the figure is plain and spiritually conceived; that which lies in front awaits the formative impulse of its intuitive will.

So whoever steps beyond the wakefulness of representational consciousness and begins opening up the dreaming and sleeping dimension of existence becomes a sleepwalker. Out of the night of our consciousness we enter in thought and action into the creative sphere of our eternal existence where we are free. Waldorf education is only a preparation for this spiritual experience of freedom, insofar as the students are enabled to approach the reality of their own self in the depths of their feeling and will activity. On this, Rudolf Steiner says: "The greatest thing one can kindle in growing children is that they come, when the time is right, to the experience of freedom through understanding the Self. True freedom is inner experience."⁸



Beppe Assenza (1905–1985) «Sleepwalker» (1985), Aquarell, 17 cm x 24 cm

7. Rudolf Steiner: The Philosophy of Freedom, own translation (Norman Skillen)

8. Rudolf Steiner: Complete Edition (GA 308), own translation (Norman Skillen)

Wie wirken sich die Faktoren praktische Erfahrung, Elternhaus, Peer-Group, Schule und Medien auf die Berufsfindung junger Menschen aus?

Zusammenfassung einer Forschungsarbeit¹

Angelika Degenhardt

Einleitung

Die Freiheit der Berufswahl ist in unserem Kulturkreis als biografischer Entwicklungsschritt junger Menschen gesellschaftlich etabliert. Bei der Entscheidung für oder gegen einen Beruf spielen endogene wie exogene Faktoren eine Rolle. Zu den endogenen Faktoren zählen die individuelle Entscheidung, sowie physische Voraussetzungen und schulische Leistungen. Unter den exogenen Faktoren versteht man die gesellschaftlichen, ökonomischen Bedingungen wie Familie, Schule, Schulabschluss und die Peergroup, sowie die Ausbildungs- und Arbeitsmarktlage².

Es gibt viele aktuelle Publikationen zum Themenkomplex der Berufsfindung junger Menschen. Diese ist, wie viele andere Bereiche des Lebens, gesellschaftlichen Transformationsprozessen unterworfen. Sie basieren, um nur einige zu nennen, auf dem digitalen Wandel, der Globalisierung, einer veränderten Altersstruktur der Bevölkerung und einer erhöhter Mobilitätsbereitschaft, die sich mit und ohne Fluchthintergrund als Phänomen zeigt. Deutschland ist mit seinem oft gelobten dualen Ausbildungssystem ebenso betroffen wie weitere europäische Länder, in denen andere Ausbildungsmodelle üblich sind. In „Education for Employment: Getting Europe’s Youth into work 2014“, einer Studie, die vom McKinsey Center for Government herausgegeben wurde, und die sich mit dem Phänomen der Jugendarbeitslosigkeit in Europa befasst, wurde festgestellt, dass zwar immer mehr Menschen Arbeit suchen, Arbeitgeber aber keine Arbeitnehmer mit den für sie geeigneten Fähigkeiten finden können. Die Studie stellt die Tatsache heraus, dass 74 Prozent der schulischen Einrichtungen der Überzeugung sind, ihre Absolventen seien gut auf den Arbeitsmarkt vorbereitet, während nur 38 Prozent der Jugendlichen selbst und nur 35 Prozent der Arbeitgeber dieser Aussage zustimmen. Viele der Befragten gaben zudem an, Vorbehalte gegen eine Berufsausbildung zu haben und einer akademischen Ausbildung an den Hochschulen und Universitäten den Vorzug zu geben, obwohl sie eine Berufsausbildung eigentlich als hilfreicher empfänden. Als Grund hierfür wurde die soziale Stigmatisierung der Ausbildungsberufe im Vergleich mit den akademischen Berufen identifiziert.

Im „Berufsbildungsbericht 2017“ des Bildungsministeriums für Bildung und Forschung, sehen die Autoren ebenfalls die fehlende Passung bei Angebot und Nachfrage der Ausbildungsstellen als eine der

1. Degenhardt, Angelika; Gissel, Tina; Leber, Uli; Remitz, Sergej; Schneider, Christian; Schülpe, Mireille; Stiegler, Werner: „Wie wirken sich die Faktoren praktische Erfahrung, Elternhaus, Peer-Group, Schule und Medien auf die Berufsfindung junger Menschen aus?“ Lehrforschungsprojekt im M.A.-Studiengang *Praxisforschung in pädagogischen, sozialen und therapeutischen Berufsfeldern*, Alanus-Hochschule Alfter 2019.

2. (Mosberger, Schneeweiß, & Steiner, 2012; 1. Auflage); S. 14

größten Herausforderungen. 2017 ist die Zahl der unbesetzt gebliebenen Ausbildungsstellen erneut angestiegen, während die Zahl der unversorgten Bewerber*innen ebenfalls angestiegen ist. Allerdings hat 2017 die Summe der männlichen Auszubildenden in Deutschland, bedingt durch die steigende Zahl junger Männer mit Fluchthintergrund, leicht zugenommen, während die der weiblichen Auszubildenden weiterhin abgenommen hat.

Alle Jugendlichen in der Übergangsphase von der Schule in den Beruf stehen vor der bedeutenden Frage welcher Beruf für sie der richtige ist. Dieser Übergang sollte in der vorliegenden Untersuchung nun differenziert betrachtet und aktuell wirksame Faktoren der Berufswahl auf ihre Relevanz hin untersucht werden.

Ein Fokus der Untersuchung lag dabei auf der Datenerhebung im Bundesland Nordrhein-Westfalen und zudem auf dem Vergleich der beiden Modelle Regelschule und Waldorfschule und deren jeweiliger Berufsorientierungsphase. Dies erschien deshalb interessant, da in NRW seit einigen Jahren mit 'Kein Abschluss ohne Anschluss' (KAoA) ein Angebot zur systematischen Berufs- und Studienorientierung⁴³ in der Sekundarstufe 1. etabliert wurde. KAoA ist ein Konzept der schulischen Berufsorientierungsmaßnahme, zu dessen Einarbeitung in die Unterrichtsplanung und -gestaltung alle nordrheinwestfälischen staatlichen Schulen (Hauptschulen, Realschulen, Gesamtschulen und Gymnasien) ab der 8. Klasse verpflichtet sind und an dem alle Schüler*innen der öffentlichen Schulen teilnehmen. Die zentralen Elemente des Konzeptes sind die Potentialanalyse, sowie die Berufsfelderkundung in Klasse 8 und das 3-wöchige Betriebspraktikum in Klasse 9.

Ergänzt wurde die Untersuchung durch eine Datenerhebung aus dem Bereich des Bildungsmodells des Unschoolings. Als Unschooling bezeichnet man eine Form der Bildung ohne Schulbesuch. Im Gegensatz zum Homeschooling, bei dem schulischer Stoff lehrplangemäß zuhause gelernt wird, sieht das Konzept des Unschoolings selbstbestimmte und informelle, in den Lebensalltag integrierte Bildungsaktivitäten vor, die nicht auf einem festgelegten Lehrplan basieren. Der sich im deutschen Sprachraum zumeist etablierte Ausdruck ist „Freilernen“. Dieses Bildungskonzept, das in anderen Ländern schon Gegenstand verschiedener Forschungsarbeiten war, ist in Deutschland nicht zulässig. Dennoch erschien es aufgrund der Forschungsfrage aufschlussreich zu sein, Wirkfaktoren zu finden, die fern von der Institution Schule, wie wir sie kennen, Aspekte der Berufswahl junger Menschen aufzeigen können.

Bei der empirischen Forschungsarbeit wurden sowohl qualitative als auch quantitative Datenerhebungsmethoden angewendet. Das Forschungsfeld beschränkte sich neben einigen Experteninterviews, auf junge Berufstätige zwischen 18 und 30 Jahren, sowie Schüler der Sekundarstufe I. vor Beginn einer Ausbildung oder eines Studiums. Um sich dem Thema zu nähern und erste Erkenntnisse in das Forschungsdesign einfließen lassen zu können, wurde im Rahmen der Studie zunächst einmal ein Pretest in Form von sechs Interviews mit Experten und jungen Berufstätigen, sowie einem ersten Fragebogen durchgeführt. Basierend auf den daraus resultierenden Ergebnissen wurde anschließend ein finaler Fragebogen für eine Online-Befragung für Schüler der Sekundarstufe 1 innerhalb der Berufsorientierungsphase ab Klasse 8, sowie jungen Berufstätigen bis zum Alter von 30 Jahren, nach Abschluss ihrer Berufsausbildung entwickelt. Letztere wurden retrospektiv über ihre Erfahrungen im Rahmen ihrer eigenen Berufsorientierungsphase befragt und ergänzen damit das Gesamtbild.

Zur Auswertung kamen 126 Fragebögen, 30 der Gruppe Berufsanfänger und 96 der Gruppe Schüler*innen.

Es wurden außerdem Interviews mit vier Expert*innen der Thematik Berufsorientierung durchgeführt und mit der Methode der Grounded Theory analysiert. Dies waren jeweils Lehrer*innen der Hibernia-Waldorf-Gesamtschule in Herne und der Integrierten Gesamtschule Bonn-Beuel, die Leiterin des Regionalen Bildungsbüros des Rhein-Sieg-Kreises, sowie dem stellvertretenden Abteilungsleiter des Kompetenzzentrums Fachkräftesicherung der Industrie- und Handelskammer (IHK) Bonn/Rhein-Sieg. Des Weiteren wurden

3. Ministerium für Arbeit, 2019; aktuelle Überarbeitung)

vier Interviews mit Berufsanfänger*innen zu ihrer schulspezifischen Berufsorientierungsphase durchgeführt und analog zu den Experteninterview ebenfalls auf die gleiche Weise analysiert. Zu den Interviewpartnern zählten je ein*e ehemalige Schüler*innen einer Regelschule und einer Waldorfschule, sowie zwei ehemalige Unschooler.

Die vorliegende Studie ist damit zwar nicht repräsentativ aber zeigt dennoch eine hohe Relevanz, wenn nicht sogar Signifikanz aufgrund der Übereinstimmung der Ergebnisse der einzelnen Datenerhebungen. 4

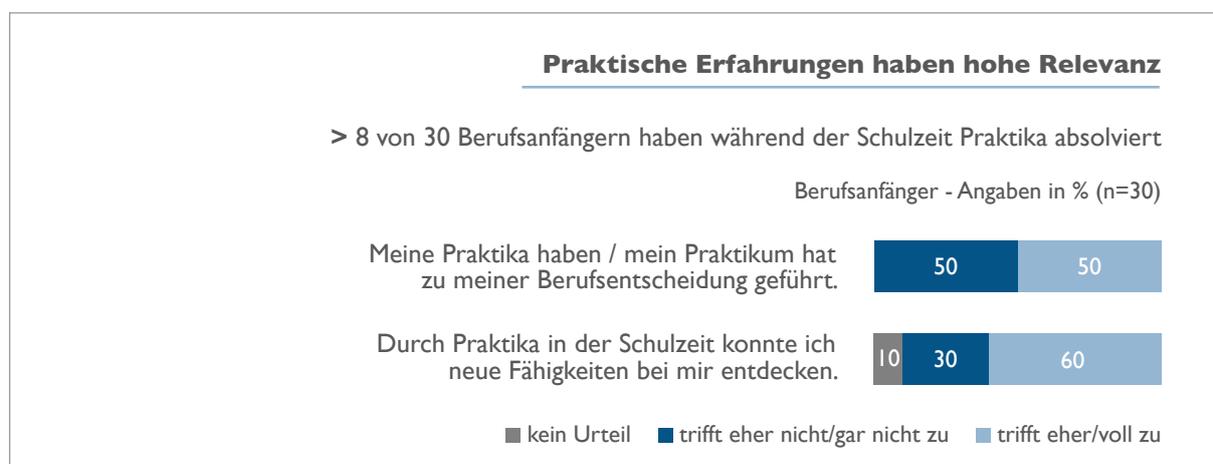
Auswertung der einzelnen Faktoren der Forschungsfrage

Im Folgenden werden nun die Ergebnisse der Befragung der einzelnen Gruppen in Bezug auf den Einfluss der vorab identifizierten Faktoren (Praktische Erfahrung, Elternhaus, Peer-Group, Schule und Medien) auf die Berufsfindung dargestellt, zunächst der Schüler*innen und Berufsanfänger*innen, dann folgen die der Experten. Im Forschungsprozess wurden zunächst einmal die rückläufigen Fragebögen der Untersuchung ausgewertet. Das Ergebnis dieser Auswertung wurde dann durch die Erkenntnisse aus den Interviews mit den vier Berufsanfängern und den vier Experten ergänzt.

Die Interviews ermöglichten einen vertieften Blick in die Dynamik der Berufsfindung. Im Hinblick auf die Bedeutung der untersuchten Einflussfaktoren *praktische Erfahrung, Elternhaus, Peer-Group, Schule und Medien* muss hier aber vorausgeschickt werden, dass das gewählte Bildungsmodell (Waldorfschule, Regelschule, Unschooling), die Kindheitsbiografie und die allgemeine Lebenssituation zu durchaus unterschiedlichen Gewichtungen bei den Schüler*innen und Berufsanfänger*innen führt. Dies betrifft insbesondere die Faktoren *Schule* und *Medien*, was auf der Hand liegt, da beispielsweise ein Unschooler gar keine institutionelle Schule besucht, dafür aber vermehrt Medien als Wissensquellen heranziehen mag. Dagegen haben die Faktoren *Elternhaus* und *praktische Erfahrung* eine gleich hohe Bedeutung für die Berufswahlentscheidung aller Interviewten. Ebenso ist der Einfluss der Peer Group bei allen Interviewten zugleich vornehmlich im Bereich der gemeinsamen Informationssuche und dem Ideenimpuls zu sehen und weniger in der Funktion eines Rollenmodells, dem nachgeeifert wird.

Darüber hinaus hat die Analyse ergeben, dass weitere zentrale Aspekte bei der Berufsfindung der jungen Menschen eine Rolle spielen. Diese haben wir als den Aspekt der *Unterstützung bei der Persönlichkeitsentwicklung* und den Aspekt der *gesellschaftlichen Legitimierung lebenslangen Lernens* identifiziert.

Praktische Erfahrungen sind von hoher Relevanz für die Berufsfindung aus Sicht der Berufsanfänger*innen und der Schüler*innen. Dabei zeigen sich sogar negative Praktikumserfahrungen als insofern wichtig, als dass die Schüler*innen durch diese Aufschluss darüber erhalten, was sie in der Zukunft beruflich nicht machen wollen. Der Großteil der Befragten war mit den durch die Praktika erlangten Einblicken in das jeweilige Berufsfeld zufrieden. Es spielt keine Rolle, ob die Praktikumserfahrungen als eher negativ oder



positiv verzeichnet wurden.

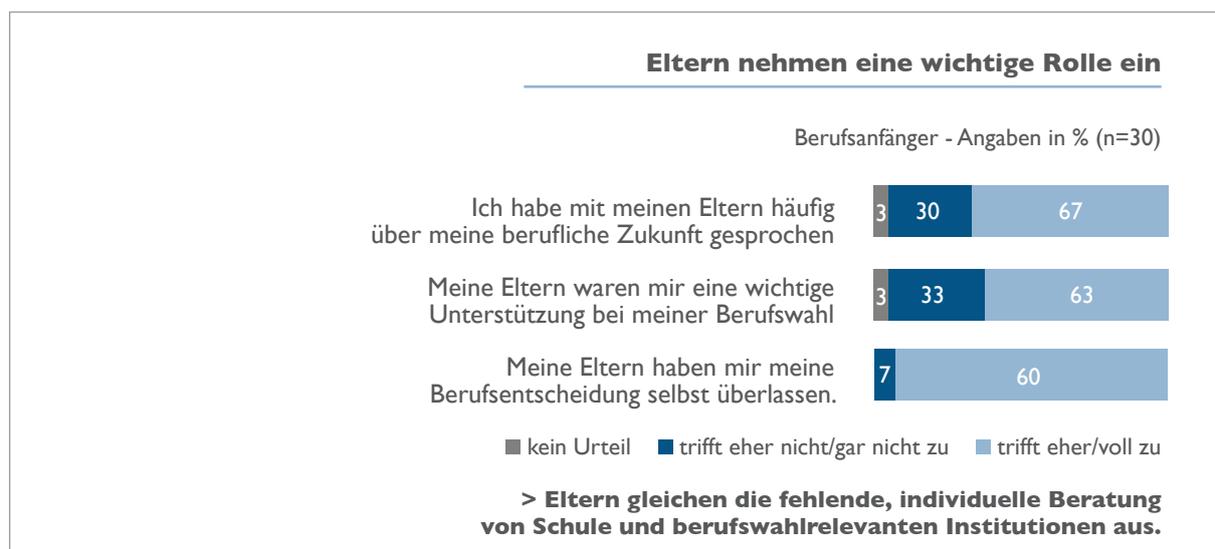
Vielmehr ist es wichtig, dass die Jugendlichen überhaupt die Möglichkeit haben, praktische Erfahrungen zu machen, um sich in der Berufswelt orientieren zu können.

Praktische Erfahrungen zeigten auch in der Auswertung der Interviews mit den Berufsanfängern eine sehr hohe Relevanz für die Berufswahlentscheidung aller junger Menschen unabhängig vom Bildungsmodell. Alle Jugendliche wünschen sich geeignete Maßnahmen zum Kennenlernen vielfältiger Berufsbilder durch Hospitationen, Workshops, Projektarbeiten und Kooperationen, sowie mehr zeitlichen und örtlichen Freiraum für verschiedenartige, praktische Erfahrungen im sozialen, wirtschaftlichen und handwerklichen Umfeld.

Die Waldorf-Schulen sehen in dem Bereich deutlich mehr Angebote vor und integrieren verschiedenartige Praktika in ihr Curriculum. Das Regelschulsystem bietet weniger Möglichkeiten für praktische Erfahrungen, oder diese erfolgen im Lebenslauf zu spät, z.B. in nachschulischen Lebenssituationen wie Freiwilliges Soziales Jahr (FSJ) oder Work&Travel. Regelschüler sind aber in solchen nachschulischen Lebenssituationen besonders auf die finanzielle und emotionale Unterstützung durch die Eltern angewiesen, um in Eigenregie diese Erfahrungen machen zu können.

Relative zeitliche und räumliche Unabhängigkeit, die sich durch das Lebenskonzept der Unschooling-Familien ergibt, ermöglicht es diesen Jugendlichen und jungen Erwachsenen, die ohne verpflichtende Schulanwesenheit aufwachsen, weitreichende und vertiefende praktische Erfahrungen zu machen, die auch von wesentlich längerer Dauer sein können, als das bei regulierten Schulpraktika der Fall ist. Auf die so gemachten vielschichtigen Erfahrungen kann im Berufsfindungsprozess zurückgegriffen werden, was von den jungen Erwachsenen als Vorteil erlebt wurde.

Die Rolle des *Elternhauses* ist im Berufsorientierungsprozess sehr ausgeprägt. Dies ist deshalb so interessant, weil die Auswertung der Fragebögen zeigte, dass die meisten Jugendlichen es sich nicht vorstellen können den Beruf ihrer Eltern später auch auszuüben, obwohl sie zum Teil durchaus der Meinung sind, dass ihre Eltern selbst mit der eigenen aktuellen beruflichen Situation zufrieden sind. Allerdings tauschen sich die jungen Menschen mit ihren Eltern über ihre berufliche Zukunft aus, was sich in der vorliegenden Studie als einer der entscheidenden Faktoren der Berufsorientierung herausgestellt hat. Es ist also das Beziehungselement zu

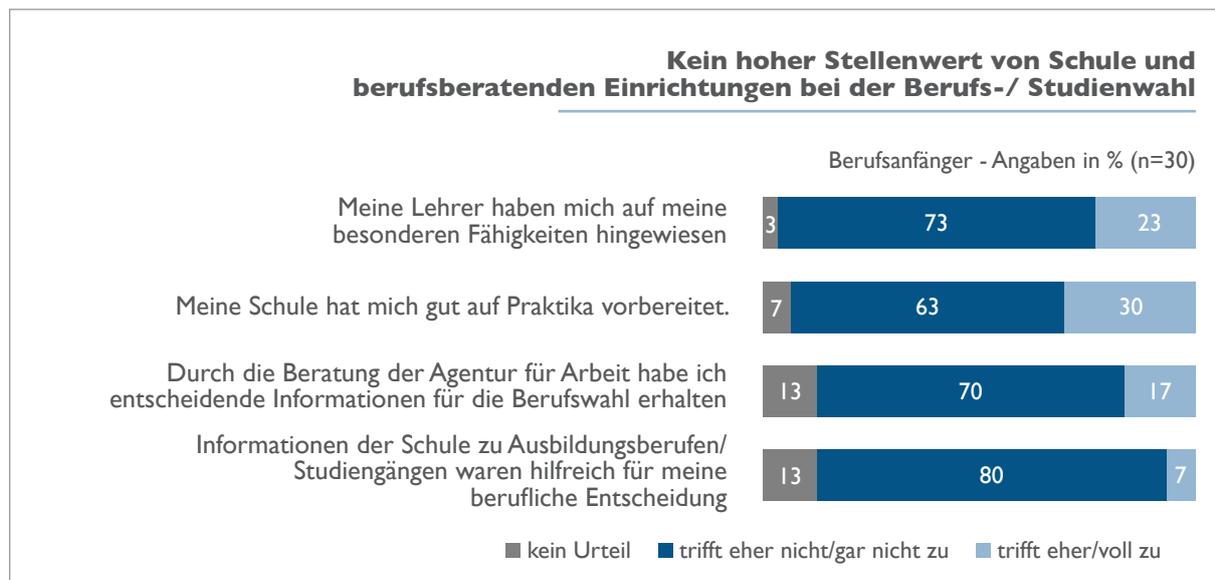


den Eltern und innerhalb der erweiterten Familie und deren emotionale Unterstützung, die vielmehr eine entscheidende Rolle spielen.

Auch von den Berufsanfänger*innen wird die Unterstützung der Eltern retrospektiv als sehr wesentlich und hilfreich empfunden.

Durch die Auswertung der Interviews mit den Berufsanfängern verstärkte sich dieses Bild. Auch hier zeigte sich, dass das Elternhaus bzw. andere familiäre Bezugspersonen eine sehr hohe Bedeutung bei der Berufswahlentscheidung haben können. Für alle jungen Menschen, unabhängig vom Schulsystem, ist die Kombination von Freiraum in Verbindung mit emotionaler und beratender Unterstützung durch das Elternhaus bzw. Bezugspersonen maßgeblich. Persönliche Unterstützung ist hilfreich bei der Entwicklung intrinsischer Motivation und des Aufbaus persönlichen Einsatzes der jungen Menschen.

Die Fragebogen zeigte, dass die Schüler*innen mit der Unterstützung der *Schule* durchweg sehr unzufrieden sind. So fühlte sich zum Beispiel ein Großteil nicht gut auf Praktika vorbereitet. Auch der



Einfluss der Lehrer als beratende und unterstützende Funktion hinsichtlich beruflicher Möglichkeiten wurde von den Schüler*innen als unzureichend bewertet.

Die Ergebnisse aus der Gruppe der Berufsanfänger*innen belegen zudem, dass in der Übergangsphase seitens der Schule und anderer Institutionen nicht genügend (individuelle) Unterstützung geboten wird.

Ein differenziertes Bild zeigte die Auswertung der Interviews mit den Berufsanfängern, die zuvor eine Schule besucht hatten. Die *Regelschule* scheint den jungen Menschen wenig Unterstützung bei der für die Berufsfindung wichtigen Persönlichkeitsentwicklung zu bieten, wozu die Selbstkenntnis eigener Stärken gehört, die über die Inhalte der Schulfächer und die Schulnoten hinausgehen. Rein schulisch institutionelle Maßnahmen tragen auch nicht zur Persönlichkeitsentwicklung bei, in Einzelfällen jedoch wirkt eine bestimmte Lehrerpersönlichkeit unterstützend in diesem Prozess.

Um diesen einschränkenden, wenig freilassenden schulisch institutionellen Rahmen zu überwinden und persönliche Stärken und Leidenschaften zu entdecken, sowie eine selbständige Berufswahlentscheidung zu treffen, ist innerhalb des Regelschulsystems ein erhöhter persönlicher Einsatz des jungen Menschen erforderlich, der sich in Eigeninitiative zu Hospitationen, praktischen Erfahrungen und Austausch mit Berufstätigen ausdrückt, um die Berufswahlentscheidung zu erleichtern.

Persönlichkeitsentwicklung in *Regelschulen* erfährt zudem einen bestimmten Einfluss durch das System der Schulnoten. Dieses fördert das Prinzip einer Bestätigung und Bewertung von außen in Bezug auf die Fähigkeiten und das Selbstbewusstsein der Schüler*innen, welches die freie Entfaltung der Persönlichkeit zu überdecken droht. Das führt dazu, dass die Schüler*innen die von der Schule vorbereiteten Berufsfelder

vielfach übernehmen, anstatt eine echte Neigung und Leidenschaft zu erkennen, die auch Berufe jenseits der schulischen und lebensalltäglichen Vorbilder einschließt. Explizit wird genannt, dass Informationen und Vorbilder über solche Berufe fehlen, die nicht im Lebensumfeld der Schüler vorhanden sind oder nicht-schulisch bzw. akademisch basiert sind.

In der *Waldorfschule* wird dagegen ein Konzept umgesetzt, in der junge Menschen ihre Persönlichkeit entwickeln können und hierfür Begleitung, Anleitung und freilassende Bedingungen insbesondere durch die Lehrerpersönlichkeit erhalten

In Bezug auf die Rolle der *Peer Group*, ergab die Auswertung der Fragebögen, dass sie bei der Entscheidungsfindung der Berufsanfänger*innen keinen einflussreichen Stellenwert haben. Peers sind wichtig zum Austausch von Informationen und haben in diesem Sinne eher eine impulsgebende und motivierende Funktion, sich mit dem Thema Berufsorientierung zu beschäftigen, nicht jedoch als Rollenmodell für die eigene individuelle berufliche Ausrichtung. Auch bei den Schüler*innen ist einer Parallele zu sehen zwischen der Bedeutung der Peer Group und der Bedeutung der Eltern. Auch den Jugendlichen ist es wichtig, sich mit dem Freundeskreis über berufliche Möglichkeiten auszutauschen, dennoch hat der Berufswunsch der Peers nur sehr wenig prägenden Einfluss auf die jeweils eigene Berufsvorstellung. Auch hier zeigt sich deutlich, dass der emotionale und soziale Aspekt von größerer Bedeutung für die Jugendlichen ist.

In allen Interviews zeigte sich, dass Peers eine geringere Rolle bei der Berufsfindung spielen als die Eltern. Obgleich Peers als Informationsquelle und als Motivator gesehen werden, fungieren sie jedoch weniger als Vorbilder und Entscheidungshelfer.

Ein überraschendes Ergebnis der quantitativen Erhebung war der geringe Einfluss von Medien auf die Berufswahlorientierung von Schüler*innen und jungen Berufsanfänger*innen. Demnach nutzen die Jugendlichen nur ganz selten Onlineplattformen, um sich zu informieren. Auch der Austausch in sozialen Netzwerken über berufliche Möglichkeiten erwies sich als nicht relevant bezüglich der Berufsfindung.

Die qualitative Datenerhebung zeigte indes ein mehr ausdifferenziertes Bild: In Bezug auf Berufsfelder und berufliche Rollenbilder können Medien je nach Lebenssituation durchaus von Bedeutung sein. Dies trifft, wie bereits beschrieben, besonders auf die Gruppe der Unschooler zu, da diese verschiedene analoge und digitale Medien, wie z.B. Tutorials auf YouTube, im Verhältnis zu Regelschülern und Waldorfschülern häufiger als ihnen zur Verfügung stehende Informationsquelle nutzen. Teilweise werden dort Vorbilder entdeckt, die einen erheblichen Einfluss auf die Berufswahl haben können, wie zum Beispiel ein durch seine Video-Blogs bekannter Hundetrainer in den USA, der in einem der Interviews erwähnt wurde.

Eine ins Auge fallende Gemeinsamkeit aus den Interviews mit allen Berufsanfängern lässt sich über die oben genannten Kategorien hinaus mit dem gesellschaftlich bereits relevanten Schlagwort des *lebenslangen Lernens* identifizieren. Die Befragten äußerten, dass es hilfreich bei der erfolgreichen Berufsfindung ist, dass die Entscheidung für einen Beruf nicht als endgültiges Schicksal erlebt wird, sondern eine spätere Umorientierung eine reale Option darstellt, die auch sozial legitim ist. Somit kann mit Neugier auf unterschiedlichen Berufen zugegangen werden, anstatt mit der Angst, eine falsche Entscheidung zu treffen. Die Gewissheit, Entscheidungen jederzeit verändern und anpassen zu können wirkt in der Phase der Berufsfindung entlastend auf die jungen Menschen.

Die Aussagen der Experten in den geführten Interviews haben das zuvor beschriebene Bild ergänzt und somit die Meinung der Schüler*innen verstärkt. Dabei erwies sich das Interview mit dem Lehrer der Regelschule als besonders interessant. Als Studien- und Ausbildungsberatender Lehrer (Stubo im Rahmen von KAoA), war er sich ganz sicher, dass die Institution Schule kein Wirkfaktor im Prozess der Berufsorientierung der Schüler*innen sei.

Als übergeordnetes Fazit wurde von manchen Experten deutlich formuliert, dass die Standardisierung von Ausbildung innerhalb Europas (Bologna-Reform) dafür verantwortlich ist, dass die duale Ausbildung in Deutschland immer weniger Anerkennung findet. „Einen Weg zurück in das duale Ausbildungssystem wird es nicht geben“.

Dem Berufsbildungsbericht 2018, der die Lage auf dem Ausbildungsmarkt von September 2016 bis September 2017 beschreibt, publiziert als Ergebnis der BIBB-Erhebung, dass 2017 insgesamt 523.300 Ausbildungsverträge neu abgeschlossen wurden. Dahingegen haben zum gleichen Zeitraum 490.300 Jugendliche ein Studium begonnen. Werden die Studienanfängerzahlen um Bildungsausländerinnen und -ausländer sowie um im Ausland studierende Deutsche bereinigt, überwiegen zwar noch die Anfängerzahlen in der dualen Berufsausbildung, es zeichnet sich jedoch ein Trend zugunsten der Hochschule ab.

Heute ist es scheinbar leichter für Jugendliche einen Studienplatz zu bekommen als einen Ausbildungsplatz.

Die Experten stellten die Berufsorientierung als einen lebenslangen Prozess dar.

Berufliche Orientierung und Neuorientierung ist in jedem Lebensalter möglich. Entscheidungen, die im Rahmen von Berufsorientierung von Jugendlichen getroffen werden, können in jeder anderen Phase des Lebens, in der sich z.B. persönliche Ziele anders definieren, überprüft und Veränderungen herbeigeführt werden. Deshalb ist es auch nicht schlimm, wenn Jugendliche am Ende ihrer Schulzeit „ihren Beruf“ noch nicht gefunden haben.

Die Experten betonten, dass es den Jugendlichen bewusst sein müsse, dass sie jederzeit auch etwas anderes machen können, wenn sie flexibel bleiben, oder Aufstiegschancen haben und nutzen können.

Deshalb muss jedem beratenden Akteur (Eltern, andere Bezugspersonen, Lehrer*innen, Berufsberater*innen) im Prozess der Berufsorientierung bewusst sein, dass er/sie Lebensberatung leistet.

Wenn dieser Aspekt der Lebensberatung ernst genommen würde, müsste der Beratungsprozess im Rahmen der Berufsorientierung schon viel früher, ggf. bereits in der Grundschule beginnen. Dabei ginge es dann ähnlich wie bereits in den Kindergärten, um die Beratung im Hinblick auf Entwicklungspotentiale jedes*r einzelnen Schülers*in, als Begleitung auf dem Weg in ein selbständiges Leben, der in der Regel auch die Entscheidung für einen Beruf beinhaltet.

Insgesamt wurde das System der Berufsorientierung (KAOA) an Regelschulen als Zwangssystem dargestellt:

- Lehrer*innen werden als Stubo (studien- und ausbildungsberatende Lehrkraft) benannt = kein freiwilliges Engagement
- Praktikumszeiten und die Dauer von Praktika werden vorgeschrieben = unflexibel
- Zwang zur Beratung durch externe Institutionen (Potentialanalyse), da Bundesgelder zur Mitfinanzierung dienen. Dies wird sowohl von Lehrer*innen als auch von Schüler*innen als nicht hilfreich beurteilt. Besonders der Aufwand in Zeit und Kosten, als auch die Beratungsmöglichkeiten werden kritisch gesehen.

Praktische Erfahrung wird von den Experten als entscheidender Faktor der Persönlichkeitsentwicklung im Rahmen der Berufsorientierung angesehen.

Jugendliche lernen Verantwortung für etwas oder für andere Menschen zu übernehmen, sodass sie lernen Verantwortung für sich selbst zu übernehmen. Die Kompetenz des Selbstentscheids auf der Grundlage der Selbstverantwortlichkeit, kann sich nur über umfängliche praktische Erfahrungen entwickeln. Dabei ist Möglichkeit der beruflichen Orientierung, das Kennenlernen von Beruf zwar gegeben, dies und die Entscheidung für oder gegen einen Beruf in der Folge eines Praktikums erscheinen aber nebensächlich.

Die Entwicklung der Kompetenz des Selbstentscheids ist für Jugendliche auch deshalb besonders wichtig, weil die beteiligten Akteure wie Eltern und andere Bezugspersonen, Lehrer, Freunde, Berufsberater 2/3 des Weges von Jugendlichen nicht begleiten. Somit kann niemand den Jugendlichen sagen, was das Richtige für ihn/sie ist.

Praktika informieren den Experten zufolge aber auch über Perspektiven in Bezug auf die Regionalität von Berufen (wird der Beruf gebraucht), die finanziellen Aspekte eines Berufes, sowie die gesellschaftliche Anerkennung des Berufes in dem ein*e Schüler*in ein Praktikum macht. Allerdings ist die Qualität von Praktika abhängig von der Qualität der Auswahl und Durchführung der Praktika innerhalb einer

Praktikumsstelle aber auch von Qualität der schulischen Vor- und Nachbereitung, die nicht immer gegeben ist.

Dabei wird es als „schlau“ bewertet, freiwillige Praktika z.B. in der unterrichtsfreien Zeit zu machen. Leider stimmen auch hier die Voraussetzungen für die Schüler*innen nicht, da Versicherungsfragen zwischen Betrieb und Schule nicht abzustimmen sind oder Schüler*innen nicht vom Unterricht freigestellt werden können.

Praktische Erfahrung kann auch im Rahmen einer praktischen Ausbildung (z.B. im dualen System) als solche bewertet werden, im Vorfeld eines Studiums – nach der Lehre noch ein Ingenieurstudium: „richtig clevere Maschinenbaustudierende haben vorher eine Elektrikerausbildung gemacht“. Dies ist deshalb besonders wichtig, da die Möglichkeiten für praktischen Erfahrungen innerhalb von Studiengängen als zu gering beurteilt werden. Berufsausbildung vor einem Studium bedeutet eine Fülle praktischer Erfahrungen, viel mehr als Praktika jemals bieten können.

Gesellschaftspolitisch müsste es gewollt sein, dass die Zugangsvoraussetzung zum Studium eine abgeschlossene Berufsausbildung sein sollte.

Die Möglichkeiten für Praktika während der schulischen Phase der Berufsorientierung erscheinen als „Zwangssystem“. Es gibt zu wenig Angebote seitens der Betriebe, sodass Praktika nach dem „Gießkannenprinzip“ erfolgen: Da Jugendliche zu einem bestimmten Zeitpunkt innerhalb der 8. und 9. Klasse Praktikumsplätze nachweisen müssen, entscheiden sie sich gegebenenfalls für irgendein Praktikum, hauptsächlich um die zeitliche Auflage innerhalb der schulischen Berufsorientierung erfüllen zu können. In solchen Fällen hat das Praktikum keinen Lernwert für den/die betroffene*n Jugendliche*n.

Eltern scheinen laut Expertenmeinung wenig bis gar keine Kompetenz in informativer Unterstützung zu haben, dahingegen aber die entscheidende Kompetenz in der ideellen, emotionalen, sowie finanziellen Unterstützung.

Jugendliche wünschen sich ihre Eltern als Ratgeber. Damit kommt ihnen eine entscheidende Rolle im Orientierungsprozess der Jugendlichen zu.

Gleichzeitig wird in Frage gestellt, ob Eltern sich dieser Verantwortung bewusst sind und ob sie ihr gerecht werden können: „man muss sich fragen, ob Eltern Experten für Ausbildung sind“. Dabei ist der wesentliche Faktor, der von allen Experten herausgearbeitet wurde, dass Eltern weder die Berufe noch ausbildende Betriebe kennen und mangels dieser Kenntnisse gar nicht beratend helfen können. Allerdings ist die sozial-emotionale Bindung zwischen Eltern und Jugendlichen ein wesentlicher Leitfaktor für die Unterstützung im Berufsorientierungsprozess, da sie ihre Kinder gut kennen.

Es wurde also deutlich, dass es für die erfolgreiche Berufsorientierung von entscheidender Bedeutung ist, die Eltern in diesen Prozess einzubeziehen, sowohl von Seiten der Schulen als auch von Seiten der Berufsberatung.

Heute sind Eltern aufgrund von hohen Bildungsansprüchen und einer hohen Wertschätzung für das Studieren mitverantwortlich für die sinkenden Ausbildungszahlen. Vorherrschende Elternmeinung scheint zu sein: „Wenn du studierst, hast du bessere Perspektiven“.

Der elterliche Beruf bietet hingegen keine Orientierung im Hinblick auf eine Entscheidungsfindung. Die wenigsten Jugendlichen möchten den gleichen Beruf wie ihre Eltern ergreifen.

Als einziger, aber wesentlicher Aspekt des Faktors *Peer-Group* sehen die Experten die Ausbildungsbotschafter. Dabei handelt es sich um Jugendliche in Ausbildung, die ihren Ausbildungsberuf und Betrieb den Schüler*innen vorstellen. Die Schulen können diese Ausbildungsbotschafter in den Betrieben anfragen. Sie sind in einem ähnlichen Alter, wie die Schüler*innen und ihre eigene Phase der Berufsorientierung ist noch nicht so lange her. Sie sprechen eine Sprache, die der der Schüler*innen entspricht. Sie wirken als Multiplikatoren. Sie stellen so etwas wie eine Mischung aus *Peer-Group* (aufgrund des Alters) und Beratung (aufgrund der Erfahrung in der eigenen Ausbildung) dar.

Im Vergleich mit den Ausbildungsbotschaftern wirken sowohl Lehrer*innen als auch Berufsberater*innen weniger glaubhaft für die Jugendlichen. 13

Der Erfolg der Berufsorientierungsphase in den *Schulen* ist im Wesentlichen von der Bereitschaft der einzelnen Lehrkräfte abhängig, bzw. das Engagement der Lehrkraft ist der entscheidende Faktor zum Erfolg von KAOA.

Hier ist dann oft das System Schule auch schon der Faktor, der gleichzeitig zu Hindernissen führt. So müssen die sogenannten Stubos (studien- und ausbildungsberatende Lehrkraft) von jeder Schule benannt werden. Es ergibt sich ein Zwang aber nicht unbedingt Engagement.

Engagement erfordert mitunter auch Mut der Lehrkräfte, bei Schüler*innen Potentiale zu fördern, die ggf. (noch) nicht zu erkennen sind.

Dann ist das System Schule auf einen Bildungserfolg in Noten aus. Dies wird noch unterstützt indem die Lehrer*innen im Sinne eines Erfolgsrankings ein Interesse daran haben, dass sie mehr Jugendliche zum Abitur führen. Somit scheint die Hinführung zum Studium auch im Bewusstsein der Schule/Lehrer*innen einen großen Wert zu haben.

Ein weiterer Hindernisfaktor ergibt sich, weil die Lehrer*innen selbst sich als wenig kompetent in Bezug auf die Fülle der Berufsfelder einschätzen. Tatsächlich wird dies auch von den Experten so eingeschätzt, dass die Lehrkräfte weder die Berufe noch die ausbildenden Betriebe ausreichend gut kennen, um hier sinnvolle Unterstützung leisten zu können.

Die Experten waren sich darin einig, dass Schule

- in unterschiedlichen Bereichen Orientierung bieten und Kompetenzen vermitteln sollte, so z.B. in den Bereichen Medienkompetenz, Teamfähigkeit, Sozialkompetenz, Selbständigkeit.
- eine weniger hohe Relevanz in Noten sehen sollte.
- u.a. die verantwortungsvolle Aufgabe der Wertevermittlung zukommt.
- neugierig machen sollte.
- nicht zur Aufgabe haben sollte, Verantwortung für sich und andere zu lehren.
- sich gemeinsam mit den Eltern als Erziehungspartner verstehen sollte.

Die *Medien* spielen in Bezug auf Berufsorientierung und Berufsberatung eine untergeordnete Rolle. Sie sind lediglich ein Medium, um Betriebe und Ausbildungsberufe bekannt zu machen „was nicht in den sozialen Medien abgebildet ist, haben die Jugendlichen erst einmal nicht auf dem Schirm“. Allerdings merken die Jugendlichen häufig im Rahmen von Praktika, dass das was in den Medien dargestellt wird „nichts mit der rauen Realität“ zu tun hat.

Häufig genutzt werden Ausbildungsnavigatoren, sowohl der IHK als auch der Agentur für Arbeit (Planet Berufe).

Zentrales Ergebnis der Befragungen

Es kann zunächst festgehalten werden, dass sich sowohl die Ergebnisse der quantitativen Auswertung als auch die Ergebnisse der qualitativen Auswertung in den einzelnen Kategorien im Wesentlichen entsprechen. So äußerten sich sowohl die Befragten als auch die Interviewten übereinstimmend, dass die Schüler*innen durch vermehrte praktische Erfahrungen zusätzlich Selbstwirksamkeit erleben und steigern konnten, was für die Entscheidung für oder gegen einen Beruf hilfreich war.

Die Rolle der Eltern und der erweiterten Familie ist insgesamt sehr wesentlich und zwar in erster Linie als zugewandte Unterstützer im Verlauf der Berufsfindung und nicht als berufliches Vorbild für die jungen Menschen oder als Experten bezüglich der für die Entscheidung benötigten Informationen.

Neben dem Fazit innerhalb der einzelnen untersuchten Faktoren zeigt sich darüber hinaus eine wesentliche Erkenntnis darin, dass es für eine gelingende Berufsentscheidung bzw. Berufsfindung einen Prozess der Persönlichkeitsentwicklung braucht. Diese Erkenntnis wird einerseits durch die Experten, wie auch von den Berufsanfängern ausgesprochen. So wiesen die Lehrer*innen der Hibernia Schule darauf hin, dass die an ihrer Schule praktizierte, integrierte Berufsausbildung während der Schulzeit nicht dazu dient, dass die Schüler*innen nach Schulabschluss eine Ausbildung haben, sondern der Persönlichkeitsentwicklung. Auch der Experte der IHK erklärte ausdrücklich, dass der Selbstentscheid des Jugendlichen eine zentrale Rolle spielt.

Die Ergebnisse der Sequenzanalyse der Freilernenden zeigt, dass intrinsische Motivation und eine zeitlich frei gestaltbare Gelegenheit zur selbstbestimmten Entscheidung in Bezug auf Praktika, kombiniert mit einem unterstützenden, den Jugendlichen zugewandtem Elternhaus, zu diesem Selbstentscheid führen kann. Allerdings sind diese Ergebnisse bezüglich der Unschooler*innen vor dem Hintergrund zu verstehen, dass sie Bildung unter anderen sozialisatorischen Bedingungen erfahren, als dies unter institutionellen Bedingungen der Fall ist. Unabhängig dieser Einschränkung ist aber ein Selbstentscheid grundsätzlich nur auf Grundlage von Autonomie denkbar. Eine extrinsisch bestimmte oder motivierte Entscheidung widerspricht dem Autonomiegedanken und wird auch, wie die Sequenzanalyse zeigt, von allen interviewten jungen Erwachsenen als behindernder Zwang erlebt.

Für den Selbstentscheid ist selbstbestimmte und zur Selbstwirksamkeit führende Persönlichkeitsentwicklung von entscheidender Bedeutung, was eine wesentliche Frage an heutige Schulkonzepte stellt. Schulkonzepte, die der Persönlichkeitsentwicklung der jungen Menschen Raum geben, wirken sich demnach günstig auf eine gelingende Berufsfindung aus, wie weiter unten am Beispiel des Modells der Hibernia Schule noch ausgeführt wird.

Die Befunde und Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung lassen sich aufgrund des zentralen Prinzips der Selbstwirksamkeit in einen größeren theoretischen Zusammenhang stellen, zum Beispiel zur Self-Determination-Theory, die von Richard M. Ryan und Edward L. Deci entwickelt wurde.⁵⁴ Ryan und Deci ermitteln drei psychologische, kulturübergreifende Grundbedürfnisse, deren Erfüllung zu einer qualitativ höheren und nachhaltigeren Motivation, aber auch zu einem höheren Wohlbefinden insgesamt führt. Sie identifizieren diese drei Grundbedürfnisse als das Bedürfnis nach Autonomie, das Bedürfnis nach eigener, den Lebensaufgaben angemessener Kompetenz und das Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit.

Die Interviews zeigen auch, dass es sich bei der Berufsentscheidung nicht um einen einmaligen Akt handelt, sondern im späteren Berufsleben durch Weiterentwicklung sowie Berufsfeldänderung weitere Entscheidungen vollzogen werden müssen. Diese Entscheidungen sind ohne die Institution Schule und u.U. ohne die Elternhäuser zu treffen. Es reicht damit nicht aus, Jugendlichen einen einmaligen Entscheid zu ermöglichen, sondern es sollte ihnen das selbständige Lernen und Reflektieren auf Grundlage der Persönlichkeitsentwicklung ermöglicht werden. Diese Ansicht entspricht dem Konzept des 'Lebenslangen Lernen' und schafft eine Grundlage, damit Berufsanfänger sich auch zu einem späteren Zeitpunkt selbständig weiterentwickeln und damit weitere Berufsentscheidungen treffen können.

Selbstentscheid und die persönliche Fähigkeit zu lebenslangem Lernen, da auch gesellschaftlich legitim ist, sind wesentliche Gelingungsfaktoren, da es für Berufsanfänger befreiend zu sein scheint mit der ersten beruflichen Entscheidung nicht die Weichen für ihr ganzes Berufsleben stellen müssten und auch zu einem späteren Zeitpunkt im Leben die beruflichen Werdegänge zu revidieren oder zu modifizieren.

Die Kompetenz, sich einen Beruf aus der Vielzahl der Berufe auszusuchen und den Schritt zu gehen diesen bestimmten Beruf zu erlernen, bedarf sowohl der Reflektion und Entscheidungsfähigkeit als auch der erlebten Selbstwirksamkeit, wenn die Berufsfindung gelingen soll.

Ein Fokus der Untersuchung lag auf dem Vergleich zwischen der Berufsorientierung der Waldorfschulen und dem Regelschulsystem, weil hier Unterschiede und Abweichungen zu erwarten waren.

4. (Ryan & Deci).

Eine mögliche Erklärung für die gelingenderen Berufsfindungsprozesse von Schülern der Hibernia Schule, liegt in der Konzeption der Schule. Die erste Waldorfschule ist u.a. 1919 von Rudolf Steiner aufgrund eines erkenntnistheoretischen abgesicherten Freiheitsbegriffs entwickelt worden. Für Rudolf Steiner ist die Freiheit des Menschen keine anthropologische Größe im Sinne eines Status quo. Vielmehr sieht er anthropologisch die potenzielle Möglichkeit, dass sich ein Mensch zur Freiheit entwickeln kann, was ein Scheitern dieses Ziels einschließt. Rudolf Steiners Begriffe von Erkenntnisvermögen und Freiheitsfähigkeit basieren auf der von Goethe entdeckten Methode der anschauenden Urteilskraft durch die er die potentielle Entwicklungsmöglichkeit des Menschen beschreiben konnte. Das Konzept der Waldorfschule basiert damit auf der Entwicklungsmöglichkeit des Menschen durch die Schule bis zu einem gewissen individuellen Grad. Den letzten Schliff kann sich nach Rudolf Steiner der Mensch nur selbst geben. Ein wesentliches Prinzip der Bildung an Waldorfschulen ist das Erlernen des Dreischritts. Der Schüler soll durch Beobachtung zu einem ersten Urteil kommen, durch das sich der Begriff der Beobachtung ergibt. Durch dieses Erkenntnisprinzip erlernt er sowohl zu reflektieren als auch eine auf Erkenntnis basierende Entscheidung zu treffen.

Freiheit und das Prinzip der Selbstbestimmung zeigt sich bei Rudolf Steiner als potentielle Entwicklungsgröße, die nicht gegeben ist, sondern erarbeitet werden kann. Natur- und Kultugesetzlichkeiten dienen nach seiner Ansicht dazu sich auf diesen Weg vorzubereiten, um den letzten Schliff selbst zu vollziehen.

Dieser Bezug kann auch hinsichtlich der Berufsfindung interpretiert werden. Nur dann kommt es zu einer vernünftigen und gelingenden Entscheidung des Berufsanfängers, wenn er nicht durch Zwang von außen in einem Berufsfeld wiederfindet sondern, wenn er den nötigen Abstand zum Beruf hat, seine Entscheidung und die Bedingungen des Berufs überblicken und reflektieren kann, und selbstbestimmt in der Ausbildung/ Studium bzw. in der beruflichen Weiterentwicklung agieren kann.

Entscheidungsfreiheit als Kriterium den richtigen Beruf zu finden braucht die entwickelte Persönlichkeit, die sich ihrer individuellen und allgemeinen Fähigkeiten bewusst wird. Sie kann aufgrund dieser bewussten Fähigkeiten, der Reflexionsfähigkeit und der Entscheidungshoheit, eine für sie zutreffende und tragfähige Entscheidung treffen.

Darüber hinaus ist die Entscheidung nicht ein Status quo, sondern es ist die Freiheit, später noch andere Wege zu gehen bzw. sich weiter zu entwickeln. Es reicht nicht aus eine Entscheidung zu treffen unter der

Maßgabe, dass der Mensch dann auf lange Zeit mit dieser Entscheidung leben muss.

Referenzen

- Forschung, B. f. (01. 10 2017). *Berufsbildungsbericht*. (B. f. Forschung, Herausgeber) Abgerufen am 09. 06 2018 von https://www.bmbf.de/pub/Berufsbildungsbericht_2017.pdf
- GmbH, I. A. (Hrsg.). (08. 12. 2016). *Nach dem Abitur.de*.
Von <https://www.nach-dem-abitur.de/presseinfo-berufsvorbereitung-an-schulen> abgerufen
- Ministerium für Arbeit, G. u.-W. (Hrsg.). (2019; aktuelle Überarbeitung). *Kein Abschluss ohne Anschluss - Übergang Schule Beruf NRW*. Abgerufen am 02. 02 2019 von <https://www.mags.nrw/uebergang-schule-beruf-startseite>
- Mosberger, B., Schneeweiß, S., & Steiner, K. (2012; 1. Auflage). *Theorien der Bildungs- und Berufsberatung*. Wien: Communicatio – _Kommunikations- und Publikations GmbH.
- Ryan, R. M., & Decy, E. L. (kein Datum). *Self Determination Theory*. (U. Freiburg, Hrsg.) Abgerufen am 22. 01. 2019 von <https://www.psychologie.uni-freiburg.de/Members/rummel/alt/wisspsychwiki/wissenspsychologie/Selbstbestimmungstheorie>