

FUNDAMENTALS / GRUNDLAGEN

Josefin Winther: Trust the process, surrender the outcome. Diversity in education. One teacher's journey through an action research project about diversity, the role of arts and facilitation

Aida Montenegro: What enables Waldorf learners to maintain engagement in reading over time?

Frank Steinwachs: Postkoloniale und postmigrantische Perspektiven im Sprach- und Literaturunterricht an Waldorfschulen

Peter Lawton: La "concientización" de Paulo Freire

EMPIRICAL RESEARCH / BEITRÄGE ZUR EMPIRISCHEN FORSCHUNG

Bronwen Haralambous & Michael Carey: An inquiry into Steiner Graduate Outcomes in Australia and New Zealand: The role played by 'subjectification' in Steiner pedagogy

FORUM ANTHROPOSOPHY AND SCIENCE / FORUM ANTHROPOSOPHIE UND WISSENSCHAFT

Jost Schieren: Anthroposophie als Bewusstseinsform

Jost Schieren: Anthroposophy as a mode of consciousness

Jost Schieren: La antroposofía como modo de conciencia

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
 Email: axel.foeller-mancini@alanus.edu

Assistant Editor

Aida Montenegro
 Bonn/Germany

Translations into English

Norman Skillen
 Republic of Ireland

Traducciones al Español/Castellano

Aida Montenegro
 Bonn/Germany

Layout

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

Technical Support

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

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

© RoSE: Research on Steiner Education (2010-2022)

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

Fundamentals / Grundlagen

Josefin Winther: Trust the process, surrender the outcome. Diversity in education. One teacher's journey through an action research project about diversity, the role of arts and facilitation.....	1
Aida Montenegro: What enables Waldorf learners to maintain engagement in reading over time?	17
Frank Steinwachs: Postkoloniale und postmigrantische Perspektiven im Sprach- und Literaturunterricht an Waldorfschulen	24
Peter Lawton: La “concientización” de Paulo Freire	40

Empirical Research / Beiträge zur empirischen Forschung

Bronwen Haralambous & Michael Carey: An inquiry into Steiner Graduate Outcomes in Australia and New Zealand: The role played by ‘subjectification’ in Steiner pedagogy	58
---	----

Forum Anthroposophy and Science / Forum Anthroposophie und Wissenschaft

Jost Schieren: Anthroposophie als Bewusstseinsform	76
Jost Schieren: Anthroposophy as a mode of consciousness	84
Jost Schieren: La antroposofía como modo de conciencia.....	91

Editorial

Axel Föller-Mancini

Wegen einiger technischer Probleme verzögerte sich leider die Edition *RoSE: Research on Steiner Education Vol 13/2*. Das bitten wir zu entschuldigen. Nun ist sie aber da und steht wie gewohnt online zur Verfügung. Gleichzeitig habe ich die Freude, mitteilen zu können, dass die Redaktion der Zeitschrift auf unserer norwegischen Seite wieder komplett ist. Nach dem Ausscheiden des Kollegen Henrik Holm, freue ich mich auf die Zusammenarbeit mit Prof. Dr. Terje Sparby. Er ist ausgewiesener Experte im Bereich der Kognitions- und Bewusstseinsforschung. Damit wird das Themenspektrum für die „Grundlagen“ noch klarer vertreten.

In der aktuellen Ausgabe präsentiert Josefin Winther in der Rubrik *Grundlagenforschung* eine Studie, die künstlerische Aktivitäten als Medium inklusiven Unterrichts begründet. Diskriminierende Grenzen in Lerngruppen lassen sich aus Sicht der Autorin somit aktiv reduzieren bzw. aufheben.

Aida Montenegro analysiert sprachliche und nonverbale Ansätze, die im Unterricht der Waldorfschule die Leseaktivitäten der Schüler fördern können. Hier kann an die imaginative Didaktik des Schreibenlernens angeknüpft werden.

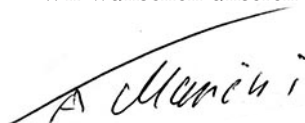
Frank Steinwachs skizziert in seiner Studie die Diskussionen zur Dekolonisierung, die in diversen gesellschaftlichen Bereichen eine große Rolle spielen. Vor diesem Hintergrund erscheinen die Fokussierungen auf die jeweilige Nationalliteratur („Deutschunterricht“) im schulischen Kontext traditionell und reformbedürftig. Der Beitrag schildert mögliche Transformationen.

Peter Lawton legt hier die spanische Übersetzung seines Artikel aus *RoSE Vol 13/1* vor (Übersetzung von Aida Montenegro). In seiner Literaturanalyse werden Hauptlinien der Kritischen Pädagogik Paulo Freires aufgezeigt. In einer vergleichenden Gegenüberstellung (Freire / Steiner) zeigt der Autor Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den pädagogischen Konzeptionen auf.

Für die Rubrik *Beiträge zur empirischen Forschung* untersuchen Bronwen Haralambous und Michael Carey Erfahrungen von Waldorfabsozenten in Australien und Neuseeland: wie beeinflussten ihre Schulerfahrungen spätere berufliche Ziele und Werte? Dabei zeigen sich Übereinstimmungen mit den Curricula beider Länder.

Im *Forum Anthroposophie und Wissenschaft* greift Jost Schieren eine aktuelle, auch gesellschaftlich relevante Diskussion über den Status der Anthroposophie auf. Diese entzündet sich oft an esoterischen Aussagen von Rudolf Steiner, die bei Rezipienten in metaphysische Vorstellungen münden. Demgegenüber macht der Autor die Dynamik eines sich entwickelnden Bewusstseins geltend: Anthroposophie kann als Prozess einer möglichen Transformation angesehen werden. Der Artikel liegt in drei Sprachen (Deutsch, Englisch, Spanisch vor).

Wir wünschen unseren Leserinnen und Lesern eine anregende Lektüre.


Axel Foeller-Mancini

Editorial

Axel Föllner-Mancini

Due to some technical problems the edition *RoSE: Research on Steiner Education Vol 13/2* was delayed. We apologize for that. However, it is now here and available online as usual. At the same time, I am pleased to announce that the editorial team of the journal on our Norwegian side is complete again. After the departure of our colleague Henrik Holm, I am looking forward to working with Prof. Dr. Terje Sparby. He is a proven expert in the field of cognition and consciousness research. This will provide even clearer representation of the range of topics for “Fundamentals.”

In the current issue, Josefin Winther presents a study in the *Basic Research section* that justifies artistic activities as a medium for inclusive teaching. In the author’s view, discriminatory boundaries in learning groups can thus be actively reduced or eliminated.

Aida Montenegro analyzes linguistic and nonverbal approaches that can promote students’ reading activities in Waldorf school lessons. Here, the imaginative didactics of learning to write can be linked to.

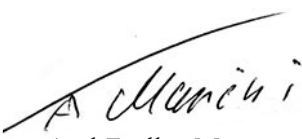
In his study, Frank Steinwachs outlines the discussions on decolonization that play a major role in diverse areas of society. Against this background, the focus on the respective national literature (“German lessons”) in the school context seems traditional and in need of reform. This article describes possible transformations.

Peter Lawton presents here the Spanish translation of his article from *RoSE Vol 13/1* (translation by Aida Montenegro). In his literature analysis, main lines of Paulo Freire’s Critical Pedagogy are pointed out. In a comparative contrast (Freire / Steiner) the author shows similarities and differences in the pedagogical conceptions.

For the section *Contributions to Empirical Research*, Bronwen Haralambous and Michael Carey examine experiences of Waldorf graduates in Australia and New Zealand: how did their school experiences influence later career goals and values? They find similarities with the curricula of both countries.

In the *Forum Anthroposophy and Science*, Jost Schieren takes up a current, also socially relevant discussion about the status of anthroposophy. This discussion is often ignited by esoteric statements by Rudolf Steiner, which lead to metaphysical ideas in the minds of recipients. In contrast, the author asserts the dynamics of an evolving consciousness: anthroposophy can be seen as a process of possible transformation. The article is available in three languages (German, English, Spanish).

We wish our readers a stimulating reading.



Axel Foeller-Mancini

Editorial

Axel Föller-Mancini

Debido a algunos problemas técnicos, la edición *RoSE: Research on Steiner Education Vol 13/2* se ha retrasado lamentablemente, por lo que pedimos disculpas. Sin embargo, ya está aquí y disponible en línea como de costumbre. Al mismo tiempo, me complace anunciar que el equipo editorial de la revista en nuestra parte noruega vuelve a estar completo. Tras la marcha de nuestro colega Henrik Holm, estoy deseando trabajar con el Prof. Dr. Terje Sparby. Es un experto acreditado en el campo de la investigación de la cognición y la conciencia. Esto significa que el abanico de temas de los “Fundamentos” estará aún más claramente representado.

En el número actual, Josefin Winther presenta en la sección de *Investigación Básica* un estudio que establece las actividades artísticas como medio para la enseñanza integradora. En opinión de la autora, de este modo pueden reducirse o eliminarse activamente los límites discriminatorios en los grupos de aprendizaje.

Aida Montenegro analiza los enfoques verbales y no verbales que la escuela Waldorf promueve para el aprendizaje de la lectura de sus alumnos. Para tal fin, la didáctica imaginativa del aprendizaje de la escritura se vincula al proceso de la lectura.

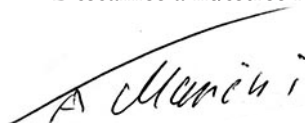
En su estudio, Frank Steinwachs esboza los debates sobre la descolonización que desempeñan un papel importante en diversos ámbitos de la sociedad. En este contexto, la concentración en la respectiva literatura nacional (“lecciones de alemán”) en el contexto escolar parece tradicional y necesitada de reforma. El artículo describe posibles transformaciones.

Peter Lawton presenta aquí la traducción al español de su artículo de *RoSE Vol 13/1* (traducción de Aida Montenegro). En su análisis bibliográfico, se señalan las líneas maestras de la pedagogía crítica de Paulo Freire. En una comparación comparativa (Freire / Steiner), el autor muestra similitudes y diferencias en los conceptos pedagógicos.

En la sección de *contribuciones a la investigación empírica*, Bronwen Haralambous y Michael Carey examinan las experiencias de los graduados Waldorf en Australia y Nueva Zelanda: ¿cómo influyeron sus experiencias escolares en sus objetivos y valores profesionales posteriores? Encuentran similitudes con los planes de estudios de ambos países.

En el *Foro Antroposofía y Ciencia*, Jost Schieren retoma una discusión actual sobre la situación de la antroposofía que también es relevante para la sociedad. Ésta se enciende a menudo por las declaraciones esotéricas de Rudolf Steiner, que conducen a los receptores a ideas metafísicas. Por el contrario, el autor afirma la dinámica de una conciencia en evolución: la antroposofía puede verse como un proceso de transformación posible. El artículo está disponible en tres idiomas (alemán, inglés y español).

Deseamos a nuestros lectores una lectura estimulante.



Axel Foeller-Mancini

Trust the process, surrender the outcome. Diversity in education. One teacher's journey through an action research project about diversity, the role of arts and facilitation.

Josefin Winther

Rudolf Steiner University College, Oslo / Norway

ABSTRACT. This article explores how diverse groups in education can be beneficial for learning, and how it can inform the development of pedagogical methods for citizens today. It looks into how arts can contribute to creating teaching methods that can accommodate general differences in communication and learning styles, and neurodiverse groups. The lack of education for citizens with development disabilities is in breach with the CRPD. The practice of placing pupils that do not comply with the standards of today's schooling system is in breach with The Education Act (Opplæringsloven). By virtue of action research, methods and teaching styles have been researched in a diverse group. The article aims to shed light on how perspectives from arts and a concept of diversity and facilitation can re-negotiate the epistemological premises of modern education, in order to engage a paradigm shift that facilitates the development of an educational system that can comply with visions about a non-discriminating society, based on an expanded and deepened understanding of fundamental principles in Waldorf education. The research explores teaching methods and approaches that can be relevant both in higher education and in Waldorf schools.

Keywords: diversity, education, arts, Waldorf education, facilitation

Introduction

Within the community of Waldorf schools, I often hear that the pupils and teachers of today are different. In the context of higher education, I often hear that the students of today are different. In general, the conversations tend to move in a direction of criticizing the people we have at hand, including ourselves. There seems to be certain distrust in ourselves. Based on the way we speak. Today's children cannot play, the pupils cannot learn, the students cannot study, and the teachers cannot teach – not like they used to. In short, there is a sense that we are not who we ought to be. There seems to be an intangible sense of inadequacy, a feeling that ideally, we should all have been someone else.

This is an interesting dynamic in a pedagogical context, and especially in Waldorf education, where the pedagogical intention is not to generate a predetermined result, but to facilitate growth based on individual abilities and talents. It is interesting because it is in fact a counter intuitive and somewhat unreasonable approach, merely resisting to accept what is. Learning from thinkers such as Eckart Tolle (2005), one cannot change a situation before accepting what is.

Conformity or diversity

Traditionally we separate ourselves from people who differ from us, and this is also done structurally within all kinds of education (Lamont & Molnár, 2002). We have a language through which we can express our voice, and we have ways of understanding levels of awareness that are like our own. One could assume that humans prefer what they understand and can relate to, and hence they seek towards environments where they are not exposed to what they do not understand. How can we develop languages and understanding for other voices, and what will we learn about ourselves in the process? We have many dimensions within ourselves that are yet to be discovered, because we lack a way of understanding and expressing them. In this perspective, learning about others is learning about ourselves. Traditional ways of teaching, especially in higher education discriminate against ways of communicating that are not based on verbal and written skills. There are no courses for neurodiverse people in higher education in Norway, and people with intellectual disabilities are not reckoned with and effectively discriminated against (Langøren, 2020). This is in breach with the Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD) which explicitly states that people with disabilities have the right to education “without discrimination and on the basis of equal opportunity” (United Nations, 2006). Effectively pupils with developmental disabilities do not have access to higher education or schooling beyond upper secondary school (NOU 2016: 17). People with different abilities have the same fundamental rights to discover themselves and to “the full development of human potential and sense of dignity and self-worth” (UN, 2006). The first classes in the inaugural Waldorf school of 1919 were completely mixed and when Steiner created a class for children with special needs, the intention was for them to return to the main class (Edlund, 2008). Today, pupils who do not follow the expected progression receive special education in and outside the classroom. Assistants without pedagogical education provide for most of this education, where pupils receive 2,5 hours with an assistant per every 1 hour with a trained teacher. The proportion of pupils receiving special education rises from 3% in 1st grade to 10% in the 10th grade, resulting in an average of 8% in primary and secondary school. Around half of these pupils receive their education outside the classroom (Udir, 2021). This leads to a question of who today’s schools are for. In addition, there has been a surge in socio-psychological difficulties among children in recent years, gradually coming to more severe expressions. In addition to learning difficulties, socio-psychological challenges, an increasing tendency is that pupils merely refrain from coming to school (FHI, 2018; Brochmann & Madsen, 2022; Eide, 2022; Lunde & Brodal, 2022).

The future of Waldorf education

The basis of this article is an action research project, where the focus lies on innovation of methods in education for Waldorf pedagogues and pupils. Through the research I investigated how concepts of diversity, the role of arts and facilitation can inform the development of new methods in diverse groups. I focused on people within Waldorf education, not just teachers and students, but pupils and receivers of curative education. Considering the recent development within Waldorf schools, where a stronger focus on quantifiable learning outcomes has been implemented in the curriculum (Stabel, 2016), one could argue that it is critical that Waldorf education is transformed, predominantly regarding methods, but also on an ideological level. Waldorf education is based on the perspectives and teachings of Rudolf Steiner, who was explicit about how education must be transformed, and that education must become transformative (Steiner, 1997). This article finds itself in an intersection amongst several interrelated factors; the development of Waldorf pedagogy, societal challenges, and the need to develop an educational system that is accessible and meaningful to all citizens.

In Norway, there has been a significant development mainly driven by a political agenda throughout the last 30 years. This development is characterized by educational reforms emphasizing measurable outcomes, higher academic achievements and greater involvement and control by the state (Stabel, 2016). The increasing focus on measurable outcomes of education was something Steiner was concerned with and described as a materialistic way of thinking that penetrated the children’s bodies and caused insomnia (Steiner, 1997). There is an ongoing debate about the consequences of these policies (Bornemark, 2018, Lunde & Brodal,

2022), but the general development seems to proceed in the same direction. This is critical for both schools and higher education because the students in teacher training are prone to reproduce the education that they are subjected to. I suspect that to meet the expectations and demands of national policy, pedagogues are predominantly methodically trained, which can lead to a lack of pedagogical sense. The distinction is subtle, but critical, because the first can more easily be formulated and reproduced, the latter must be expressed differently depending on context, person, and time. The first derives from a general idea about pedagogy as a provider of quantifiable materialized outcome and fixed teaching styles, the latter is a matter of principles, which manifestation depends on a trained ability to see the pupil and oneself, to understand the situation and to create adequate methods based on it. Stabel says that if the subjects are to become a “transformative tool” for the pupils, then the teacher can never rest in an established style of teaching. Continuously it will be necessary to find new ways of teaching, new ways of conveying subject matters and new ways of processing the content for the student. Freedom for student and teacher is a presupposition in this work (Stabel, 2011).

Previous research

The selection of previous research is meant to give a rich and assorted background of perspectives on how diversity and arts can inform the development of new methods in education. The research therefor spans from epistemology, social perspectives, educational research, role theory, arts and playing.

The Motto of the Social Ethic and the social sculpture

Steiner developed *The Motto of the Social Ethic*. It goes as follows: “The healthy social life is found when in the mirror of each human being the whole community finds its reflection and when in the community the virtue of each one is living” (Steiner, 2004, p. 117). This winding sentence entails quite radical social ideas when looked at more closely. It can be divided into two parts, where the first part states that social life can only become healthy when the entirety of the group is mirrored in each individual. I interpret “mirrored” as a description of how each individual relates to and experiences the entirety of the community. The second part states that everyone must have a place in the community. In other words, there can be no compromise or intermediate state. This means that in Steiner’s eyes, society is unhealthy unless everyone can resonate in the whole, and that the whole resonates in each and every one. From this, a basic educational algorithm could be formulated: The more diverse experiences with phenomena, the more the individual will learn about itself. Further on, Steiner points to enrichment of the community or group and how its health is dependent on enabling every member to be a part.

Joseph Beuys (1921-86) was inspired by Steiner, and became renowned for his concepts of *the social sculpture* and that every man is an artist. This concept united his ideas about society with his artistry, when he stated that life is a social sculpture that all people take part in shaping. This notion takes every single individual’s contribution to a group into unconditional consideration. Beuys was also inspired by Rudolf Steiner’s Christology, and according to Eric Michaud, Beuys “wanted to make art the instrument of resurrection, for the unification of man” (Michaud, 1988, p. 36). In this regard Beuys was concerned with the concept of warmth. Not in a traditional sense relating to temperature, but as a description of the potential quality of human relations. Beuys described how the inter relational conditions in the age of materialism have become stiffened. This stiffening demands a flowing texture with the character of warmth to be overcome. Hence, Beuys is not referring to physical warmth, but *social warmth*. And this warmth has a sacramental character, and the exact same substance as that of love. According to Beuys, this is a higher evolutionary form of warmth. The alienation between humans in our time takes shape as a *cold sculpture*, and in these relations a warmth sculpture must occur. That is where interpersonal warmth must be created. It is this love that lies in the secretive idea of Christ (Harlan et al., 1976).

Deep democracy

Deep democracy is a concept originally developed by Arnold Mindell, and later Amy Mindell, and is characterized by a process-oriented approach to group work. It is a mindset and practice that views relationships and human collaborations as an entire ecosystem. In deep democracy all voices, levels of experience and states of mind are needed for the entire field to get to know itself. In a deep democracy worldview all individuals are teachers, and an awareness of both central and marginal voices is key. The relation between individual and community is essential in deep democracy, where each one is regarded as a channel for the world, “just as the world is a channel for each of us” (Mindell, 1993, p. 45). Individual awareness cannot be understood as something separate from community awareness, and consciousness entails being conscious both inwards and outwards. This strive towards coherence between individuals and community can lead to what Wolfson refers to as numinous experiences, where “Being in the presence of others with whom you share something important can invoke a spirit of community that is beyond the ordinary. At times you may experience yourself for an instant as one with the whole of humanity” (Wolfson, 2017, p. 133).

Extended epistemologies

An essential aspect in anthroposophical epistemology is that all knowing must start with self-knowledge. Steiner developed a thesis where no knowledge can be acquired without being experienced by the individual, and that it “is only actual experience that gives knowledge; no theory ever does so” (Steiner, 1922, *The Spiritual Communion of Mankind*, lecture III). Phenomenology lies at the core of Waldorf pedagogy (Steiner, 2000) and a truly phenomenological approach presupposes less control of what the pupils make of their experiences. Steiner was clear on how the teacher should relate to the pupil, and an example of this can be found in *Waldorf Education and Anthroposophy* (1995), where he states that the teacher’s task is to live as a representative of the world, not as director of the pupils’ actions. The level of control that Steiner describes is in other words quite low, and the level of risk and the need for trust is high. This need for trust brings about the question of freedom. Freedom was one of the key motives in Steiner’s work throughout his life. Starting out with *Philosophy of Freedom* (1894) and ending with having developed a pedagogy with the explicit ethos of providing an education for freedom.

An interesting epistemological contribution was made by Heron and Reason (1986, 1997, 2001, who introduced the idea of Cooperative Inquiry, where they described new ways of researching human experience through participatory inquiries. As a result of Cooperative Inquiry, Heron and Reason developed an extended epistemology, where four ways of knowing are organized in a pyramid and cycles, demonstrating that one way of knowing is grounded in the lower form. The four interconnected ways of knowing are experiential, presentational, propositional, and practical. Experiential knowing emerges from “embodied encounters and participation in the cosmos” (Gayá, 2021, p. 177), is the direct, lived being-in-the-world, and makes out the foundation for all other kinds of knowing. Building on the experiential knowing, the presentational knowing is the “intuitive grasp of the significance of patterns as expressed in graphic, plastic, moving, musical and verbal art-forms” (Heron, 1996, p. 122). This “content” gives shape to our pre-conceptual knowing. The intuitive or imaginal understanding of the presentational knowing prepares the ground for the propositional knowing which is characterized by its discursive and explicit form. The propositional knowing is knowledge about something in intellectual terms, such as ideas and theories. Knowledge culminates in the practical knowing, which allows people to take effective action in the world, based on the other forms of knowing. Practical knowing “is knowing how-to do something. Its product is a skill, knack or competence—interpersonal, manual, political, technical, transpersonal, and more—supported by a community of practice” (Heron & Reason, 2008, p. 367)

The role of arts and play

Steiner developed perspectives about the role of arts regarding human development in general, and pedagogy in particular. Steiner is emphatical about the role of arts in human development, and especially in pedagogy.

To Steiner, art was vital to many dimensions of existence, and to the fundamental understanding and implementation of anthroposophical notions in thinking and society. Steiner viewed art as a way for mankind to extricate itself from naturalism. "Drowned as it is in philistinism and pedantry through everything abstract, theoretical, merely scientific, practical without being really practical" (Steiner, 1964, lecture III). According to Steiner, music occupies a special place among the arts, and has been something of an enigma from an aesthetic point of view. Other artforms have models in the physical world, while music leaves no remains after it is performed. Other artforms "have to work through images and produce only pictures of the Will. But musical sound is a direct expression of the Will itself" (Steiner, 1906, GA283). Steiner's view of music was inspired by that of Schopenhauer, who thought music reflected the feeling of the cosmos, and therefore it is deeply satisfying (Steiner, 1906).

Steiner's perspectives on art were also inspired by Friedrich Schiller's (1759-1805). In his dissertation *Letters Upon The Aesthetic Education of Man* published in 1794 he presented a vision of a morally improved, aesthetically conscious society (Schiller, 2004). Schiller's ideas were never attempted to be realized, but Steiner's development and realization of the Waldorf school "reveals the underlying potential of Schiller's philosophy to unify and morally transform the individual and, ultimately, society itself" (Saperstein, 2004, p. 4). Schiller developed a theory about *formdrive* and *sensedrive* as two sides of human existence. The *sensedrive* refers to the physical, material life, changeable and earthly things. *Formdrive* refers to rationality, eternal ideas existing above the physical world. *Sensedrive* is life, *formdrive* is shape. Similar perspectives can be found in Steiner's work. The soul forces sympathy and antipathy "represent our feeling, which exists as a continuous rhythm of the interplay between sympathy and antipathy" (Steiner, 1996, p. 53). Schiller introduces a third drive, which is *Spieltrieb* or *play drive*. It emerges when form drive and sense drive melt together and join forces, through which human existence is emancipated. This drive is imperative to heal the fragmentation humanity has experienced since antiquity (Saperstein, 2004).

Schiller was very clear on the role of play and described this as a human condition. He stated that "For, to declare it once and for all, Man plays only when he is in the full sense of the word a man, and he is only wholly Man when he is playing" (Schiller, 2004, p. 64). In the context of Schiller, play can be understood as all that is not internally nor externally contingent. Schiller sees playing in an expanded perspective and understands all human actions free from external conditions as play.

Gadamer (1900-2002) was also engaged with the concept of play and describes playing as the master in the sense that the person who is playing is no longer in charge. Play is an event that the players are caught within. To play therefore means to be played (Steinsholt & Harstad, 2021). The player becomes part of a greater and more all-encompassing activity. The players "lose" themselves, which can give the experience of timeless time (Steinsholt & Harstad, 2021). This state of mind is something that Mihaly Csikszentmihalyi (1934-2021) was concerned with, as an essential part in his *flow theory*, where he also underlines the importance of the activity being autotelic to achieve *flow* (Csikszentmihalyi, 2013). He argued that playing is inside and outside of reality at the same time, hence playing is both experience and representation (Steinsholt & Harstad, 2021).

Learning in light of pedagogy, power and freedom

Biesta (2006) problematizes the language of learning that has developed in the last decades. His main argument is that language is decisive for how education is shaped, and that it constitutes "what can be seen, what can be said, what can be known, what can be thought, and, ultimately, what can be done" (Biesta, 2006, p. 13). Biesta refers to it as the *new language of learning* (Biesta, 2006), and according to him it is comprised by an economic understanding of the process of education, where the learner is supposed to know what he or she wants, and the educator is supposed to meet the needs of the learning.

As a response to the challenges of *learnification*, Biesta suggests a new language for education, where he describes some of the key aspects of educational relationships. He points to three qualities, namely *Trust (without Ground)*, *(transcendental) Violence* and *Responsibility (without Knowledge)* (2006). The first quality

trust (without ground) constitutes the educational relationship, and it comes into play in situations where you cannot not know what will happen (Biesta, 2006). (Transcendental) Violence refers to the fact that learning is a response to something, as opposed to a view of learning as acquiring or internalizing (Biesta, 2006). The responsibility (without Knowledge) of the teacher is to allow the student to be a unique, singular being. Biesta views the responsibility of the teacher as unlimited because the teacher does not know what he or she takes responsibility for.

These perspectives touch upon the psychological edges in an educational situation, that are connected to the fears of the practitioner. The practitioner's need to control the learning environment is likely a result of his or her own fear of losing control. In *The Beautiful Risk of Education* (2014) Biesta highlights the need for the incalculable dimensions of education and argues that teaching cannot truly take place without something being risked. He points out that the pursuit for certainty always ends with trouble. Life is too many-faceted and contradictory for that to be constructive, but most of all looking for certainty will hinder you from engaging in life (Biesta, 2014). In *The Rediscovery of Teaching* (2017) Biesta goes further into the dynamic between teaching and learning. One of his main points is that one must avoid tying teaching too closely to learning, and that teaching and learning should not be viewed as a cause-effect relationship. The dilemma of freedom is recurring (2014, 2017) and Biesta reflects on whether individual freedom is attainable through education. Based on an understanding of emancipation as a question of the will rather than of knowledge, he considers how teaching is not "a limitation of the freedom of students but the very way through which the student-as-subject emerges" (Biesta, 2017, p. 41). Subjectification is, according to Biesta, one of the three main objectives of education. The other two are socialization and qualification (Biesta, 2014).

Education as facilitation, surplus and the wisdom of not-knowing

American psychologist Carl Rogers viewed facilitation of learning as the aim of education (Rogers, 1989). Rogers became increasingly interested in learnings that significantly influenced behavior and stated that "the only learning which significantly influences behavior is self-discovered, self-appropriated learning" (Rogers, 1989, p. 302). Rogers also described how a facilitator must trust his or herself in a process: "I have come very much to trust my own spontaneous impulses in a group. It's a physical feeling with me. When I feel something rising in me, I know I better respect it and express it" (Rogers, 1970). This approach can also be found in Wolfson who describes how "A facilitator with a deep democracy attitude is awake to her own multifaceted process and is caring for the whole at the same time" (Wolfson, 2017, p. 212). The facilitator must strive to listen, rather than control.

In connection to Biesta's perspectives on teaching, Geert Mulder provides some perspectives on what is required when entering a teaching context. Mulder (1988) underlines the necessity of a surplus and presents the following image: When preparing for a lecture, a therapy session or a teaching hour one must prepare 120% to be able to give 50% in any given situation. But which share of the 120% one ends up utilizing can never be known in advance. To make teaching an art form, there must be creativity, and creativity can only emerge from a surplus of creational forces (Mulder, 1988).

Psychologist Harlene Anderson became renowned for her concept of not-knowing. It is not about forgetting everything, which is impossible, but a state of mindfulness, where one is present in the moment and involved in the conversation in the room, and "participating in this conversation and not one you are bringing from outside" (Malinen & Anderson, 2004). She describes how she began to let go of her professional descriptions and started paying more attention to those of the client. It became clear that the expertise is not in terms of "what the better story might or should look like, but that our expertise was/is in the ability to create a space and invite others into what I call the collaborative relationship in the dialogical conversation" (Malinen & Anderson, 2004).

Role theory and boundaries

Education implies a web of roles and boundaries. In an educational context, theories about roles can help us understand more about the relational dynamics that are in play. The term *role* suggests that the theory began as a theatrical metaphor, and although the conceptions and theories vary across the field, the basic concerns are with characteristic behaviors, parts to be played and scripts for behavior (Biddle, 1986). Within role theory a central question is, what generates roles. A common belief is that *expectations* are responsible for roles. Varying interpretations of expectations has led to an understanding of expectations as *norms* (prescriptive in nature), *beliefs* (subjective probability) or *preferences* (“attitudes”) (Biddle, 1986). Regardless of the different ways of understanding *expectations*, most versions of role theory presume that expectations are the major generator of roles, and that expectations are learned through experience. Within role theory, research on role transitions has become widespread. Stephens (1994) distinguished objective role transitions from subjective role transitions. An objective role transition could be to retire from a job, and subjective role transition could be to adapt to a role of the retiree. (Van der Horst, 2016). In the context of education, consciousness about subjective role transitions can function as a factor to understanding processes such as learning, identity, group dynamics and growth.

Social presencing theater

Social presencing theater (SPT) is a result of a collaboration between senior lecturer Otto Sharmer at Massachusetts Institute of Technology and choreographer Arawana Hayashi. This approach to process work has profoundly re-negotiated the notion of social processes being led by a teacher/facilitator. Workshops are a key aspect of the activities related to SPT. “We argue that to address the complex challenges of our times, we must cultivate embodied and perceptual capacities and a language for our embodied experience(s)” (Hayashi & Gonçalves, 2021, p. 36). They base their action research practice on a hypothesis that “society inherently has the potential for well-being and health” (Hayashi & Gonçalves, 2021, p. 36). Hayashi and Gonçalves introduces *embodied* and *artful* as different forms of knowing. They consider direct subjective experience as valid research data, and therefore “To begin with, we must first acknowledge our embodied experience – the first-person experience of *living in a body*” (Hayashi & Gonçalves, 2021, p. 37). Hayashi explains that SPT is about developing more sensitivity and building trust, which enables a more direct experience of something, by “helping people get out of living in their conceptual framework. There is enormous wisdom there” (Presencing Institute, 2021). Otto Sharmer explains that “Social presencing theater is about accessing your deepest senses of knowing. Not as an onlooker or as an observer, but as a creator and a *somebody* who is able to co-sense and co-shape the future” (Presencing Institute, 2019).

Methods

The article presents a basic qualitative research project (Merriam, 2009), meaning a basic, interpretive study. It also entails an action research section, inspired by arts-based research methods. My research design can be divided into four phases. The first phase consisted of a literature study and preparations for a social pedagogical seminar. This phase consisted of theoretical preparations by orientating myself within potentially relevant theoretical concepts. I was also planning the seminar, inviting participants, and presenting the seminar in online meetings. In the second phase I executed a participatory action research in the shape of a social pedagogical seminar lasting four days and conducted interviews with twelve participants in the following month. In the third phase I analyzed the collected data from participatory observation, participant drawings, interviews, and field notes. In the fourth phase I discussed and interpreted the analyzed data considering the literature review and new concepts that had emerged. The interview subjects are ascribed a pseudonym to ensure their anonymity. The participants represented four different roles, named *Waldorf teacher*, *Pupil or resident*, *Facilitation team* and *Support worker*.

Discussion

Facilitation and the wisdom of not-knowing

Integral for the concept of facilitation, is the fact that the teacher cannot know what is facilitated. Both Anderson and Wolfson (2017) are clear on how the facilitators must alleviate themselves from preconceptions about the situation. This ability to not know is not about lack of competence or loss of memory, so how can it be preferable not to know? One can think of it as acknowledging and becoming conscious of what the facilitator cannot know and control. It is not possible to know how a process develops, nor how words and actions are perceived by others, and particularly relevant in this context: The outcome of a process cannot be predicted or demanded. Acknowledging this, is fundamental to a wisdom of not-knowing. The approach is described in a beautiful way by Siena who calls it “To give space. It was interesting to observe that when you give time and space, good and beautiful things happen. To be able to let it happen and ‘wait’ for something to arise (almost) by itself.” The etymological meaning of *wisdom* is the ability to or act of seeing. Considering this, the preconceptions can hinder clear sight and prevent the facilitator from seeing things as they are. This wisdom constitutes a foundation that strengthens the ability to encounter a moment as openly as possible, to participate in the activity in the room, and not in a prefabricated concept about it (Wolfson, 2017). The wisdom of not-knowing is what Siena describes as “something [that] is allowed to come to expression by itself.”

Another aspect of not-knowing is the concept of surplus. In line with Mulder’s (1988) image, the preparations for an educational setting must greatly exceed what the teacher ends up utilizing. This leads to a certain paradox, because to facilitate in a not-knowing manner one must know a lot, much more than what is strictly “necessary”. On the one hand Anderson’s approach tells us to meet the situation free from our knowledge, and on the other hand this approach demands a lot of experience. Maybe it is this somewhat contradictory quality that Siena describes as “a good framework” that was “invisible to us that participated. I at least was not conscious of it.” At first sight, Mulder’s command to prepare for more than necessary can seem odd, and one could argue that one risks putting in work for no reason. But considering Ben-Aharon’s (2016) *principle of Vidar* the surplus is not useless, it is essential. All the things that teachers end up *not* saying, doing, or demonstrating creates an aura or an atmosphere that communicates that “there is more where that came from”. In other words, the surplus contributes to the “natural authority” that Steiner (1995a) thought that teachers must have.

In Biesta’s eyes the wisdom of not-knowing can be understood as a *beautiful risk*. The adjective *beautiful* suggests that there is an esthetic dimension in play, namely creation or art. The descriptions now given, could just as much be descriptions of artistic activities. To facilitate means to be an artist, except the facilitator does not create from materials, paint, words, or tones, but from the *social fabric* in the room. Sarah describes my role as a facilitator in a twofold manner. “You were in it, but you were observant. Clear and listening and participating of course.” The aspect of being “in it” and participating is noteworthy, and one could assume that this is vital to being authentic. If the facilitator is authentically taking part, there many dimensions he or she cannot know or control. Crossfields institute brings this into words by describing how future teachers should be comfortable and open about what they do not know, and at the same time be able to facilitate a process where the group investigates the question together (Crossfields institute, 2019). This intersects with Steiner’s focus on developing the *ability* to think, not the *content* of the thinking (Steiner, 1997). The concept of not-knowing might sound a bit tabloid or radical, but after having looked at it more closely it can be summed up in two main parts: The ability and willingness to be open and sensing to what the moment consists of, and to be able to act alleviated from preconceptions. This requires sensitivity and a vast repertoire of ways to respond to the context, but most of all the trust in the process and the willingness to surrender the outcome. These abilities are explicitly formulated by Rogers, who presupposes that the teacher permits that the student choose its own way and own direction in the learning (Rogers, 1989). When reflecting upon the current system of education, there are difficulties linked to the challenge of making the children do what the educator wants them to do. And one can ponder if many of the obstacles schools are facing in fact derive from teachers and authorities’ urge for control. Considering the wisdom of not-knowing and Roger’s

facilitative perspectives, the ability to give up control and the willingness to trust, is the heart of the matter. In Steiner's words, this is about allowing interest to arise from the pupils' own being (Steiner, 2000).

Transgressing borders

Just by virtue of being, humans are separated from others, which can feel alienating. Some borders or boundaries are more explicit than others. Borders might sound dramatic, but humans are in fact subject to innumerable borders continuously. The ability to speak and listen is something that helps people interact, but it does not necessarily mean that they understand each other. All humans have feelings, motives, backgrounds, reactional patterns, desires, and dreams that live within them. Some can be communicated and fulfilled, many will never reach the surface. All the while they are still affecting individuals and how they interact with others. Regardless of social status, physical, cognitive, or social capabilities, humans are dealing with the relation between their internal and external life—their relation themselves and their relation to others. The social ethical motto (Steiner, 2004) and Beuys' warmth-sculptures (Harlan, 1976) are advocating that humans must prevail over what separates them, and work proactively to transgress the borders between them. Looking at facilitation considering Harlan (1976) and Steiner (2004), these attitudes have been manifested in part by Deep democracy and Social Presencing Theater. Deep democracy refers to the facilitation of "openness to all experiences and parts of ourselves, of our relationships, and of the group to which we belong" (Mindell, 2016, p. 16). This quality is touched upon in the seminar by Stella, who said that "Everyone who was present had the opportunity to come forth as ourselves, and to make our mark." SPT views a social process of change within a group as social art (Hayashi & Gonçalves, 2021) In SPT individuals are assisted in accessing their deepest senses of knowing as a creator and somebody co-shaping the future (Presencing Institute, 2019). Informed by these perspectives, facilitation is about bringing out the unspoken viewpoints in the room to bring forth more of the entire group. If the group builds trust in each other, borders can be overcome, and warmth sculptures can be created. Stella highlighted an exercise that might have done just that: "The fact that we were doing some exposing activities two and two, like the mirroring exercises and the other exercises you had, resulted in me seeing individuals very clearly. I grew fond of them." Based on experiences from the seminar and these perspectives from Steiner, Beuys, Mindell and Hayashi, facilitation is about helping the group become itself. For this to happen, there must be room for all participants in the group, and everyone must be able to see the entire group. In this state the group must be assisted in experiencing itself. With this foundation, it can create, and creation gives warmth, and from that social art and change can be created.

Roles in groups – you in I, I in you

The comprehensive and complex dynamics of human relations that I have now touched lightly upon, indicates an intimate web of relations across the group. This brings me to the topic of roles in groups. In my data analysis I attributed roles to the participants to better operationalize the analysis. But to ascribe the role of "Waldorf teacher" or "pupil" to a human being is a mere construct, and most of the time not a serving one. The role is always bigger than the person, and the person is also bigger than a role. This means that our impression of a role is much more than what a person can or should fill, and one person consists of so much more than what we associate with one specific role. The role transitions of Louis (1980) could be observed during the seminar and was something that I was consciously experimenting with to see if roles could become more fluid, and to what extent this could serve the group. The fluidity of roles was commented upon by several of the participants: Sophia emphasized "The experience of us just being a group of people. The division between who you are, what diagnosis you have, etc. It just disappeared." When we engage with other people we are always acting by virtue of some role, this can be explicit or implicit. This dimension of relations is ingrained with the dynamics of power and can deeply impact the situation and how people engage in it. If roles are generated by expectations (Biddle, 1986), one can assume that the relation between the expectations and the role have a self-reinforcing effect. In other words, if there are certain expectations towards a person's role, the person is more likely to fulfill these expectations. This reinforces the expectations

of the role and creates an even stronger expectation. Assumably, this also applies for marginalized groups, and this dynamic can be limiting, especially in pedagogical situations where the intention is to achieve new things, and by that develop—and in a way change—as a person. Certain expectations can sometimes be associated with marginalized roles, such as having a diagnosis, a physical handicap, or socioemotional challenges. These expectations can affect both the teacher and the pupil and create visible obstacles. The seminar was a way of questioning and challenging objective roles, such as teacher, pupil, support worker, villager, etc. Mary touched upon the challenges of how today's field of care is "very much oriented towards the role of "caregiver" and care receiver". By creating a diverse group, I was trying to promote transitions within objective roles. I was explicit about the fact that we were each other's teachers. It is valuable for groups to switch roles and it has the potential to de-escalate conflict (Wolfson, 2017) During the seminar I was trying to enable subjective role transitions (Van der Horst, 2016). Sophia is explicit on how the everyday dynamic between the two pupils and herself transitioned. "The best part was how the three of us were there together. I was not their teacher. It completely disappeared." Sophia's experience seems to have been a clear example of a subjective role transition. By starting out with challenging the objective roles, one could assume that subjective role transitions can take place on a larger scale. Examples of subjective role transitions can be that a person that is usually quiet, becomes more expressive, or that a person who is usually taking up much space in the group, adjusts and lets other people come forth.

Playing as social artistry

When playing, humans enter a state of mind beyond reason (Sando, 2021) where nothing is right or wrong. Hence playing and freedom are closely connected (Schiller, 2004; Steiner, 1995), and playing can become a unique pedagogical arena where individuals can become a part of something greater and lose their everyday sense of self (Steinsholt & Harstad, 2021). Beuys described how the stiffened inter relational conditions can be surmounted by a living, flowing texture that has the character of warmth (Harlan et al., 1976). The warmth is not a physical warmth, but a social one. My experience is that playing can create social warmth, sometimes immediately. Pedagogically, playing is very effective. Playing brings about an expectation of the unexpected, and this prepares the group for new impulses or ways of thinking. So, if a participant chooses to do one thing or the other, the group is in a state where it is ready to play along with that. That is the beauty in the concept of *playing* – you take what emerges and you play with it. You bring people in an immediate relation to life (Caillos, 2001). Playing often brings smiles to people's faces and a sense of humor to the group, and this again provides a climate where participants are more inclined to risk bringing more of themselves into it. Playing enables them to show more of themselves, and when they allow themselves to play, they become more engaged. It is a positive spiral.

Art and playing are closely connected, and in many contexts it is impossible to tell them apart. In a musical and theatrical context, the word "play" is used, when referring to the activity. One plays the guitar or plays a theatrical role. This implies that playing can be understood as art. All art is created in and with material, and all materials have their own constitutionality. Water moves in a certain way, textiles behave in a certain way, the human body has certain limitations and certain possibilities. In creation the artist plays with the constitutionality of the material, and this is also the case with social life. In the seminar I observed how playing could introduce people to an artistic mindset without doing this explicitly, and to do so playing must be free (Steiner, 1995). This element of freedom could enable people to become more familiar with an artistic approach, which could lead them towards being more comfortable in the artistic contexts. First and foremost, playing helped the participants to accept that the activity is "unnecessary", as an expression of excess (Caillois, 2001). This state of mind can be instantly accessible for children, but when working with young people or adults, doing "unnecessary" things can be challenging. So, when the group of participants consisting of young people and adults were playing together, they were collectively accepted that they were doing something unnecessary, and this can be seen as a vital step towards freedom. Playing is not labor or work, playing is action, so playing is freedom. From a playful state of mind, it was possible to lead participants towards a creative state of mind. By familiarizing the participants to a mindset where we were doing things, just for the sake of doing them – autotelic activities (Csíkszentmihályi, 2013) –, they

became accustomed to a state where artistic creation can take place. Not everyone was dependent on this progress to the same extent, but for some people it could be very helpful. For others, playing could intensify the creativity that was already there.

Diversity and inclusion

The discourse of inclusion in society tends to implicate a sense of pity or a feeling of guilt. An integrated part of inclusion is the premise that something excluded must be included. In other words, the inclusion is for the sake of whomever is excluded. In Steiner's (2004) approach this is an insufficient premise. As Steiner points out; the community can *only* become healthy when all parties have a place in the whole. He does not say that only then will it be healthy for excluded individuals, but that only then will it be healthy for the whole. So, inclusion is not for *someone's* sake. Hence inclusion is not really a fitting word in this context. Therefore, I have chosen to use the word diversity because it does not denote any specific diversity, it merely refers to a diverse whole characterized by the fact that the members of the whole are diverse. The diversity of the group was a recurring factor in the findings, and some participants used the word "warm" explicitly to describe it. Emphasis was put on the value of the complexion of the group, and some participants described how this created a warm and welcoming atmosphere. In deep democracy human relations are viewed as an entire ecosystem, and when we go deeper into this premise, we learn that all parts have an indispensable role. Learning from nature's ecosystem, we know that if we remove one species everything will be affected. If we transfer this understanding into social life, we can understand the importance of everyone, and we can possibly also get a feeling of what we are missing when many "species" are missing. Learning from Steiner's perspectives, we cannot become who we are supposed to become without every single individual's contribution.

The role of arts

"Art is a daughter of freedom" (Schiller, 2004, p. 24) Schiller proclaimed beautifully, and by virtue of these words, we arrive at the role of arts in teaching and facilitating learning. I mentioned earlier that art can be thought of as an equalizer, and rightfully so. Artistic exercises were accessible and meaningful to participants with very different abilities and backgrounds. Artistic expression is not defined by outer capabilities, but by the inner activity. Going back to Schiller, "art must receive her commission from the needs of spirits, not from the exigency of matter" (Schiller, 2004, p. 24). But art is more than an equalizer. As Schiller points out, above than anything, art is liberating. Human existence is suffused with boundaries. The most obvious one is our physical body, but our emotions and astral world are also filled with boundaries that separate us from oneness. As Schiller (2004), Beuys (Harlan et al., 1976) and Steiner (2006) describe, art plays a vital role in this dynamic. Beuys regarded art as an instrument that could unify man (Michaud, 1988). Through art, separate realms can be united, for example the realms of inner and outer, spirit and nature, inspiration and boundaries, and the realms of you and I. Schiller sees aesthetic activity as the highest form of play, as a complete whole. He is concerned with how aesthetics can unite two contradictory qualities. He asks: "Can it at the same time harness and unleash – and if it does not really manage both, how is it reasonable to expect from it so great a result as the education of humanity?" (Schiller, 2004, p. 47) Steiner, inspired by Schiller, developed an idea of art as the missing link between two realms: that of matter and that of spirit (2006). Proceeding with these perspectives in mind, we can imagine the boundaries and the "out of touch with your selfhood" (Wolfson, 2017, p. 79) that people with communication difficulties, physical handicaps or other emotional challenges can experience. Art poses, not only a means to create connection and affiliation between individuals, but it can also be a way of connecting and affiliating the individual with its own sense of being, by strengthening self-attunement. Hence, art can liberate the individual, by enabling connection to self and others, and providing the expression of these experiences.

Biesta describes how it is the task of the educator to provide opportunities for the individual to come into the world (2006). In this perspective the role of arts becomes evident. It is a process where the educator

carries the responsibility to create a world that the individual can come into, and to facilitate so that the uniqueness and subjectivity of the person comes into place. In this sense, it is difficult to imagine a more fitting context than art. In art you find both the matter, “the world”, by virtue of materials, genres, textures, techniques, and infinite possibilities of “coming into”, by virtue of the individual’s expression and development. Art can enable a shift from an explanatory paradigm towards an exploratory paradigm (Ratter, 2012). In a context where intellectual capacities are varying and not the focus of attention, activities that do not demand explanations, but accommodate explorations are of the essence. The role of arts is additionally strengthened when adding Steiner’s epistemological perspectives, stating that no knowledge can be gained without individual experiences. Art provides infinite possibilities for the “actual experiences” that Steiner sets as a presupposition for knowledge (Steiner, 1922).

Different art forms provide different opportunities

In the seminar different art forms were utilized, and they respectively bring forth different dynamics. When painting or drawing, the possibility for the individual is not limited by anything else than that of the imagination. The individual can have a physical handicap, but the consequences of this will become an integrated part of the expression. During the seminar the daily painting sessions were highly appreciated by the group. It was interesting to see how art in fact was an equalizer in the sense that it was not possible to tell who had made the different paintings. This is also telling for the nature of the task the arts teacher had given the group. One can imagine that if the task had been very specific, the results would have been very different.

In the interviews music was mentioned by all the participants who were pupils. Charlie highlighted playing the harmonica as something very nice and Chloe thought that the clapping game, playing the bells and music was good. Celia stated that “What was fun were those bells” and described the clapping game as fun. Music is made up of three main components: Rhythm, harmony, and melody (Steiner, 1906). These components serve as references and create an implicit expectation that the listener or practitioner relates to. When listening to a piece of music in the key of C-major, hearing a tone from outside of the key can be surprising or even uncomfortable. In pedagogical contexts, singing or playing out of tune or in a different tempo than what is currently established will cause disharmony and a sense of chaos. Some will feel it very strongly and have a conscious relation to it, whereas others will only sense this on an unconscious level. Common for all is the relation of a “spiritual prototype” that can be transposed into physical sounds (Steiner, 1906). Therefore music, when facilitated in a sensitive pedagogical manner, entails a great educational potential. Music educates the person, because music creates a framework that is not representational for the sake of representation, but essential and it confirms, corrects, adjusts, and lifts by the virtue of being music. Csikszentmihalyi’s description of playing serves well as an elaboration, stating that is both experience and representation, both inside and outside of reality at the same time (Steinsholt & Harstad, 2021). When surrounded by music the *presentational knowing* (Heron & Reason, 2008) is invoked. Based on the experiential foundation, the individual will recognize patterns in the music and intuitively try to fulfil them. In this context the *propositional knowledge* (Heron & Reason, 2008) will often not become as explicit as in other more academical educational contexts. Propositional or conceptual knowledge might not be accessible to the same degree for people with intellectual disabilities. An important aspect is that this does not prevent practical knowledge from developing, and in line with Steiner’s point of view there is no way around it if real knowledge is to be gained (Steiner, 1922). When utilizing arts in teaching, the activity becomes autotelic, and the goal becomes self-evident. This means that the individual can gain practical knowledge on an experiential and presentational foundation. Heron highlights practical knowledge as the consummation of the knowledge quest, by taking it “beyond justification, beyond the concern for validity and truth-values, into the celebration of being-values, by showing them forth. It affirms what is intrinsically worthwhile, human flourishing, by manifesting it in action” (Heron, 1996).

Art does not only provide the educational situation with many possible ways of “disturbing” an individual, but it also provides a large room for the individual’s way of responding to this “intrusion” (Biesta, 2006). In other words, art demands a reaction, and it gives space so that new knowledge can emerge by reacting, which

Biesta refers to as *transcendental* education. Proceeding, this entails that one cannot know how the pupil reacts to a given intrusion. This brings forth a situation without ground, which Biesta refers to as incalculable. And the response to the incalculable situation must be trust, and the acknowledgement that education demands trust. But it is not sufficient to blindly trust that everything falls into place. The educator must also carry the responsibility of the entire process from intrusion to response, and this requires responsibility for the individual. To achieve subjectification, the process must be open, which means that we cannot know how it evolves. Art in education constitutes both the *impression* and the *expression*.

Group movements in light of social presencing theater

When working with physical movements similar dynamics can be observed. Depending on how instructed the movement is, the activity creates a climate where the individual is implicitly encouraged to take part in a common movement, but at the same time each body has its own capabilities and expressions. In the seminar, simple “choreographies” were created and introduced in a subtle manner. These patterns of movement emerge from movements that come naturally to the group or to an individual, and as a facilitator I pick up these tendencies and create a whole from that. Should participants have ideas or simply be doing something else than the rest of the group, these impulses are integrated in the choreography, so that it receives a meaningful place in the whole. This provides the individual with a meaningful whole in which it can relate and strive towards a higher degree of correlation. But the group will not be able to move in an identical manner, and that it is nowhere near the point. The fact that we are not able to move precisely in the same way makes it congruent and truthful, because it poses a more authentic expression for humanity. The individual differences make up a beautiful whole, and it is the individual's gesture of trying to work together that is valuable, not to which degree he or she succeeds at being similar. The movements are not decided in advance, although there might be some ideas about a starting point. Ideas emerge from being present with the group, striving towards *self-attunement* (Wolfson, 2017). In the words of Mindell, each participant must be seen as a channel for the world, and hence each expression carries some information that must be treasured. Each process is different, and sometimes each participant is asked to create movements and present to the group. Other times the participants are introduced to some ideas and based on the response a further development can take place. The responses are different from participant to participant. Some will strive to “comply” and others will not. As a facilitator I observe the bodily and emotional responses to see if there is something that can be incorporated in a common pattern of movements. And so, new expressions emerge. In that sense, the individual expression, which could have been understood as something insufficient, has now become a vital part of the group's common expression. This way of allowing activities to emerge naturally from collective awareness is something that resembles approaches from SPT. Viewing a process within a group as art, provides an expanded apparatus of understanding. The intention of accessing a deeper sense of knowing is enabled by an artistic approach (Sharmer, 2019), and must be understood considering epistemological perspectives from Osberg et al. (2008), Steiner (1922) and Heron & Reason (2008). In these processes participants can be hindered by their intellectual “conceptual framework” (Presencing Institute, 2021), role identity (Biddle, 1986) and boundaries (Lamont & Molnár, 2002). These ever-present frameworks, deriving from social dynamics and identity, affects and limits how our experiences are understood. To surpass these obstacles, bodily awareness (Heron & Reason, 2008), self-attunement (Wolfson, 2017) and the ability to “hear your heart” (Mindell, 1995) are of the essence. This can give access to “enormous wisdom” (Presencing Institute, 2021) and “wider way of knowing” (Heron & Reason, 2008). This implies how vital an artistic approach is in educational processes.

Conclusion

During research three main themes have emerged: *diversity, the role of arts and facilitation*. Findings have indicated that the diversity of the group has a significant impact on several levels. Diversity promotes possibilities for both objective and subjective role transitions and it contributes to a learning environment that encourages openness and compassion. It can be proactively utilized as to creating artistic expressions and

directs the processes towards a more generous climate socially. Findings have shown that arts and a playful mindset contributes to creating educational methods that are approachable across learning differences. Artistic activities are suitable to facilitate processes where all participants can acquire experiential and presentational knowledge forms, this also increases the probability of participants gaining propositional and practical knowledge. Art can inform the development of methods that are challenging and developing for a diverse group, because it does not rely on physical or intellectual abilities. In the seminar a diverse group could take part in a process where methods were developed as a result of the group's abilities and uniqueness. The facilitator must acquire an attitude of not-knowing and have the willingness and ability to listen to how the group responds to a given situation. Diversity is not to be viewed as an obstacle, but as a catalyst for creative educational processes that enable all participants to engage a larger part of their being into the work. This promotes a more holistic education, that can provide participants with a greater repertoire of expressions and ways of understanding themselves and others. Art and diverse group enable educational contexts with methods and approaches that are manifold, which implies that participants with different abilities can take part on individual terms. Art can contribute to education with a more nuanced and deepened way of understanding human existence, by expanding epistemological notions, which can lead to a re-negotiation of what knowledge is, how it can be gained and how it can be expressed. There are clear indications that a diverse group can be beneficial in education, and that arts-based teaching can accommodate diverse groups in a fruitful way. This is a vast realm with much left to explore and create.

A considerable portion of citizens do not have access to higher education after high school. The current situation in higher education and schools is not only in breach with CRPD and The Education Act, but fundamentally failing to manifest pedagogical intentions and values of Waldorf education. Effectively some pupils and potential students are sacrificed to isolation, lack of educational possibilities and support in developing their potential, to keep the traditional form of education going. Considering Steiner's motto, this is a significant loss, not only to individuals who are left behind, but to the entire society. As society continues to manifest itself as a community for some people and certain abilities, it continues to allow only some sides of humanity to develop. As Waldorf schools are struggling to comply with demands from society, striving to accommodate children with a new array of socio-psychological challenges and the entrepreneurial spirit from 1919 becomes a vague memory, Waldorf pedagogy needs a strengthened and renewed impulse. The current situation provides several implications for further study, positioned at the intersection between higher education and Waldorf pedagogy. The article proposes the possibilities that lie within diverse groups in education, an epistemological re-negotiation of teaching and arts as an essential premise supplier in both methods and concepts. It effectively calls for paradigm shift which "has implications for the ways schools are organized, the way teachers teach, and for the values which underpin the whole education system" (Dyson & Millward, 1997, p. 54). This implies new areas of research, where alternative learning environments, methods, groups, and ways of structuring schools should be examined. I allow myself to suggest some tentative research questions: What can higher education gain from complying with the CRPD's article 24? How can arts inform ways of educating diverse groups? How can education be designed to bring out the artist in everybody, the learner in everybody, and the teacher in everybody?

References

- Biddle, B. J. (1986). Recent developments in role theory. *Annual Review of Sociology*, 12, 67-92.
- Biesta, G. (2006). *Beyond learning: Democratic Education for a Human Future*. Routledge.
- Biesta, G. (2014). *The Beautiful Risk of Education*. Paradigm.
- Biesta, G. (2017) *The Rediscovery of Teaching*.
- Brochmann, G., & Madsen, O. J. (2022). *Skolevegringsmysteriet: Historien om hvorfor barn og unge sitter alene hjemme i stedet for å gå på skolen*. Cappelen Damm.
- Caillois, R. (2001). *Man, play and games*. The Free Press of Glencoe, Inc.
- Crossfields Institute (2019, 17th of April). Philosophy and Practice of Integrative Education [Video] YouTube <https://youtu.be/VfpSO6zPYMg>
- Csikszentmihalyi, M. (2013). *Flow: The Psychology of Happiness*. Random House
- Dysan, A. & Millward, A. (1997). The reform of special education or the transformation of mainstream schools? In: Pijl S.J., C.J.W. Meijer og S. Hegarty, *Inclusive Education*. Routledge.
- Eide, E. S. (2022). *Skolefravær*. CappelenDamm Akademisk
- FHI (2018). *Livskvalitet og psykiske lidelser hos barn og unge*. <https://www.fhi.no/nettpub/hin/grupper/psykisk-helse-hos-barn-og-unge/>
- Gayá, P. C. (2012). Towards Ever More Extended Epistemologies: Pluriversality and Decolonisation of Knowledges in Participatory Inquiry. In Burns, D., Howard, J., & Sonia, M. O. (2021) *The SAGE Handbook of Participatory Research and Inquiry*. SAGE. <https://doi.org/10.1080/09650792.2022.2032238>
- Harlan, V., Rappmann, R., & Schata P. (1976). *Soziale Plastik. Materialien Zu Joseph Beuys*. Achberger Verlagsanstalt.
- Hayashi, A. & Gonçalves, R. D. (2021). A Pattern Language for Social Field Shifts: Cultivating Embodied and Perceptual Capacities of Social Groups through Aesthetics and Social Field Archetypes. *Journal of Awareness-Based Systems Change*, 1(1), 35-57. <https://doi.org/10.47061/jabsc.v1i1.478>
- Heron, J. (1996). *Co-Operative Inquiry: Research into the Human Condition*. SAGE.
- Heron, J. & P Reason (2008) Extending Epistemology within a Co-operative Inquiry. In Reason, P. & Bradbury, H. (2008) *The SAGE Handbook of Action Research: Participative Inquiry and Practice*. (pp. 366-380) SAGE.
- Lamont, M. & Molnár, V. (2002). *The Study of Boundaries in the Social Sciences*. Princeton University.
- Lunde, C. & Brodal P. (2022) *Lek og læring i et nevroperspektiv. Hvordan gode intensjoner kan ødelegge barns lærelyst*. Universitetsforlaget.
- Langøren, E. (2020). Blir funksjonshemmede studenter i høyere utdanning diskriminert? *Ergoterapeuten* 4, 32-40.
- Malinen, T. & Anderson, H. (2004). Interview: The Wisdom of Not Knowing? A conversation With Harlene Anderson. *Journal of Systemic Therapies* 23(2), 68-77. DOI: 10.1521/jsyt.23.2.68.36646
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Jossey-Bass
- Michaud, E., & Krauss, R. (1988). The Ends of Art According to Beuys. *October*, 45, 37-46. <https://doi.org/10.2307/779042>
- Mindell, A. (1993). *The Shaman's Body: A New Shamanism for Transforming Health, Relationships, and the Community*. HarperOne
- Mindell, A. (1995). *Sitting in the Fire: Large Group Transformation Using Conflict and Diversity*. Lao Tse Press.
- Mindell, A. (2016). *The Evolution and 3 Branches of Process Theory*. 3rd edition.
- Mulder, Geert. (1988). *Antroposofiska verksamheter inom kulturlivet*. Telleby bokförlag
- NOU 2016: 17 (2016). *På lik linje: Åtte løft for å realisere grunnleggende rettigheter for personer med utviklingshemming*. Barne- og likestillingsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/b0baf226586543ada7c530b4482678b8/no/pdfs/nou201620160017000dddpdfs.pdf>

- Osberg, D., Biesta, G. & Cilliers, P. (2008). From Representation to Emergence: Complexity's challenge to the epistemology of schooling. *Educational Philosophy and Theory*, 40(1), 213-227. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2007.00407.x>
- Presencing Institute (2019, 3rd of February) *Impact of Social Presencing Theater*. [Video] Vimeo. <https://vimeo.com/315105362>
- Presencing Institute (2021, 4th of March) *Social Presencing Theater: Trusting Our Senses*. [Video] YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=gNJ5m-hAdlQ>
- Ratter, B. M. W. (2012) Complexity and Emergence – key concepts in non-linear dynamic systems. In Glaser, M., Krause, G., Ratter, B. M. W. & Welp, M. *Human-nature interactions in the anthropocene. Potentials of social-ecological systems analysis* (pp. 90-104) Routledge.
- Rogers, C. (1970). Carl Rogers On Facilitating a Group. American Personnel & Guidance Association. [Video] YouTube. <https://youtu.be/SWH11tmMEgM>
- Rogers, C. (1989). *The Carl Rogers Reader*. Houghton Mifflin Company
- Sando, S. (2021). Leken som grenseoverskridelse. In *Den frie lekens vilkår* Fodstad, C. D., Glaser, V. & Sæther, M. (eds). Universitetsforlaget.
- Saperstein, A.L. (2004). *Beauty and morality in Schiller's aesthetic education and beyond: a study of the Letters on the aesthetic education of man*. [Bachelor's thesis] Haverford College, Dept. of Philosophy, 2004
- Schiller, F. (2004). *On The Aesthetic Education of Man*. Dover Publications.
- Stabel, A. M. (2011). Dannelsingsperspektivet i Steinerskolen. *Tidsskriftet Steinerskolen*.
- Stabel, A. M. (2016). *Hva skal vi med skole?* Pax forlag.
- Steiner, R. (1906) *The Occult Basis of Music*. GA 283. Anthroposophic Press.
- Steiner, R. (1922). *Man and the World of Stars*. GA 219. Anthroposophic Press.
- Steiner, R. (1964). *The Arts and Their Mission*. GA 276. Lecture III. Anthroposophic Press.
- Steiner, R. (1995). *The Spirit of the Waldorf School*. GA 297. Anthroposophic Press.
- Steiner, R. (1996) *The Foundations of Human Experience*. Anthroposophic Press.
- Steiner, R. (1997). *The Roots of Education*. GA 309. Anthroposophic Press.
- Steiner, R. (2004). *Verses & meditations*. Rudolf Steiner Press.
- Steinerskoleforbundet (2020). *Steinerskolens læreplan grunnskolen*. Steinerskoleforbundet 2021.
- Steinholt, K. & Harstad, O. (2021). Kunsten å erobre paradiset på et blunk? In *Den frie lekens vilkår* Fodstad, C. D., Glaser, V. & Sæther, M. (red). Universitetsforlaget.
- Utdanningsdirektoratet (2021) *Fakta om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning*. Retrieved from <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/analyser/fakta-om-spesialpedagogisk-hjelp-og-spesialundervisning/>
- United Nations (2006). Convention on the Rights of Persons with Disabilities <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities/article-24-education.html>
- Van der Horst, M. (2016). *Role Theory*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/OBO/9780199756384-0175>
- Wolfson, J. (2017) *Applying Deep Democracy in Human Services: Diversity, Inclusion, and Innate Powers*. [PhD. thesis] Eldership Academic Press.

What enables Waldorf learners to maintain engagement in reading over time?

Aida Montenegro

Education Researcher, Colombia/Germany

ABSTRACT. There are key strategies used by Waldorf teachers to enable children to maintain their engagement in reading over time. Through research-based commentaries and examples, this manuscript describes certain characteristics of teachers' language strategies that maximise reading interest and development. The article focuses on teachers' spoken language and how the act of writing supports the process of learning to read with confidence, facilitating the development of persistent engagement and a love for reading.

Keywords: Reading development, Waldorf language approach, long-term engagement, free storytelling, confidence

Introduction

How do Waldorf teachers motivate children to learn to read? What makes children maintain their engagement in reading through time? This paper aims to answer these questions by presenting research and theory, as well as by highlighting specific aspects of the Waldorf approach based on my own research experience as a participant observer in Waldorf schools.

Student engagement is defined as a “relatively public, objective, and observable classroom event” (Reeve, 2012, p. 167). It is an individual process and relates to all interactions that take place in the classroom (Schlag, 2021), including the interaction between learning material, peers, and teachers (Montenegro, 2017b). One way to analyse engagement is by considering four dimensions, namely behavioural, emotional, cognitive, and agentic (see more details on student engagement in Reeve, 2013).

As a general example of engagement in reading interventions, teachers may (a) consider their students' attention during the act of reading (behavioural engagement), (b) enjoyment during reading (emotional engagement), (c) effort to comprehend the story or unknown vocabulary (cognitive engagement), and (d) interest in helping others to understand the reading material (agentic engagement).

Characteristics of the Waldorf language approach imply an initial and strong emphasis on emotional engagement (Montenegro, 2017a). As Cambria and Guthrie (2010) phrase it, “skill and will (motivation) go together” (p. 16). As learners gain confidence, they are “willing to work harder and can more readily learn.” (Au, 2005, p. 175). The prioritisation of pedagogies that support students' emotional engagement is important, as these have very positive effects on the teaching staff and students' learning and long-term outcomes (Kelly et al., 2022). For Waldorf teachers, the affective dimension helps learners to develop language skills with confidence (Montenegro, 2007).

Reading is a skill that children take years to acquire because it requires brain maturity (Chubarovsky, 2022). Standard teaching practices that emphasise early recognition of the alphabet do not guarantee long-term engagement (Suggate et al., 2013b). Johnson (2010) argues that our obsession with early literacy does not allow the right side of the brain to create inner mental pictures and scenes. For reading to be a pleasure, one of the essential requirements is to be able to create mental images (Chubarovsky, 2022).

According to Johnson (2010), true reading happens when mental pictures are created in the frontal areas of the right brain and words are phonetically identified using the left brain. By using both hemispheres simultaneously, children can create mental pictures and sound-out words phonetically, enabling easier verbal language skill development. Johnson highlights the value of cross-lateral movement activities with arms and legs before and during reading learning processes, as well as phonetic-based reading programs to alternate reading using the right brain (sight memory) to reading using the left brain to develop bilateral integration of hemispheres. Waldorf teachers strongly value spoken language with movement from first class: finger games, recitation with body language, games that require balance and walking, among others.

In the Waldorf curriculum, each story is carefully selected and presented through a variety of movements (e.g., cross-lateral movements), form drawing, poetry, and free storytelling. All support the process of learning vocabulary and progressively discovering relationships among sounds and letters. Encouraging children to move helps them to develop and strengthen neural pathways, laying the foundation for further development in literacy (Amor-Zitzelberger, 2020).

Favouring Spoken Language

Among Waldorf pedagogy's notable aspects are the alignment of the curriculum with the stages of child development and cognitive awakening (Mitchell, 2006). In this respect, Bowen (2022) states,

“The ideal of Waldorf education is that the curriculum will arise quite naturally from our understanding of child development and our keen observations and contemplations of the actual children before us.”

Children start school when they turn seven years old. In most cases this begins after two years in Waldorf Kindergartens, in which written language and reading instruction are excluded to encourage the development of oral language through artistic activities (e.g., painting, drawing, cooking), games, singing, and free storytelling (Chubarovsky, 2022).

Standard teaching practices consider that the sooner children recognize letters and sounds, the more quickly they become proficient readers (Suggate et al., 2013b). For children who attend Waldorf schools, they usually start when they turn seven years old. In most cases, this begins after two years in Waldorf Kindergartens, during which written language and reading instruction are excluded. Without early academic pressure, children learn to use their hands and fingers before literacy, which helps them to pick up reading faster and more competently (Rawson & Richter, 2000).

Instead of focusing on developing decoding-related skills between the ages of five and seven, Waldorf teachers favour spoken language, which develops a strong foundation for later reading skills (Suggate et al., 2013b). They speak directly to the children through verses, songs, and stories while framing and supporting the spoken word with facial expressions and gestures (Kiersch, 2015). Oral language is encouraged through artistic activities (e.g., painting, drawing, cooking), games, singing, and free storytelling (Chubarovsky, 2022), which later contributes to reading comprehension (Cunningham & Stanovich, 1997; Sénéchal et al., 2006).

According to Burnett (2007), the Waldorf approach to reading encompasses both phonics and whole-word teaching, combining this with a traditional spelling method. This process begins through the artistic introduction of the letters and their corresponding sounds. Thus, towards the end of first grade and in second grade, children learn to identify the relation between words and letters (Suggate et al., 2013b). After the process of acquiring a set of consonants and vowels, smaller phonemic and graphemic components for

writing are explored (Burnett, 2007). The learning objective is to unveil letters and sounds, as well as to communicate ideas, instead of parroting back words or guessing them without comprehension.

Simultaneously, two foreign languages are introduced from first grade by allowing children „to enter emotionally into the stream of listening to and experiencing the language“ (Röh, 2013, p. 10). In second grade, there is an emphasis on phonics (sounds encoded by written letters) (Rawson & Richter, 2000) during which children begin to learn the skills of word-building.

A transformative awakening occurs in children at the age of 9 or 10 as they “begin to experience the language more consciously“ (Röh, 2013). In Steiner’s words, “the change in the children’s self-awareness grows stronger at the age of nine” and “they understand much better” what the teacher says about the difference between the human being and the world” (2000, p. 101). Later children in fourth grade begin to consciously explore grammatical structures through verses they know well, gradually reaching a new level of self-awareness (Röh, 2013).

A two-year study comparing early versus late readers found that late readers catch up to comparable levels later on, even surpassing the early readers in comprehension abilities. The results showed that the children who started the process of learning to read earlier read significantly better than the Waldorf pupils. However, at the age of 9 and 10, both groups had a similar reading fluency. At the age of 11, Waldorf pupils showed a better performance in reading comprehension compared to the state school pupils, and both groups were evaluated as almost equal at the age of 12. These findings suggest that “success at reading is not assured by an earlier beginning” (Suggate et al., 2013b, p. 45).

A Path for Long-Term Engagement in Reading

A Waldorf teacher “is always a narrator” (Steinmann, 2012, p. 16) and focuses on free storytelling as the major learning tool in language development (Easton, 1997). The Waldorf curriculum is thus rich in stories, ranging from nature stories and fairy tales, through great myths and legends, to biographies and historical accounts (Logan, 2022).

The emphasis on storytelling aims to positively influence language development as well as maximise children’s creativity and artistic work. According to Chubarovsky (2022), storytelling is the best way to create a love for reading because children have time to imagine (inner creation) those images that are described in detail by the narrator. Put simply, teaching through story engages children’s imagination (Bowen, 2022).

Oral modality can be done through independent reading, a variant on shared reading (taking simultaneous turns by adult and child), or free storytelling (telling a story from the heart and usually without a book) (Suggate, 2014). Suggate and his colleagues (2013b) conducted experimental research on the influence of oral modality in grade two (pupils with an average age of 8), and 17 children in grade four (average age of 10). They compared children’s vocabulary acquisition from reading versus hearing a story in class, including differences among (a) independent reading, (b) a variant on shared reading (taking simultaneous turns by adult and child), and (c) free storytelling.

Children performed best on the target-unfamiliar words presented via the free storytelling condition, followed by the adult read-aloud, and finally the independent reading. Aside from modality, age/grade was an important factor. Children in grade four performed better than children in grade two in the independent reading and adult read-aloud conditions. Suggate et al. (2013b) state that children with accomplished reading comprehension skills may learn more vocabulary items from hearing a story than from reading it independently. It seems that free storytelling “enables the teller to devote more attention to the audience, tailor prosody and capture their interest through animated body language” (Suggate et al., 2013a, p. 567). Free storytelling obtained the highest scores on the vocabulary test, and adult read-aloud storytelling was found to be a more effective means to improve vocabulary development than independent text reading. As the findings show, even for grade four, free storytelling is important for vocabulary development (Suggate et al., 2013b).

Storytelling can remind children that spoken words are powerful and that listening is important while also stimulating creativity and fantasy as well as arousing curiosity and attention (Dörnyei, 2001). It provides opportunities to increase children's interest and attention through more eye contact, spontaneous usage of props to explain the story, and prosodic features (Suggate et al., 2013a).

The power of storytelling lies in its ability to deeply connect learners to the content of a lesson through voice and gestures (Bowen, 2022). Narrating without reading (free storytelling) is particularly useful for allowing teachers to make more gestures and use visual supports such as puppets, thereby making it easier for learners to pay attention (Chubarovsky, 2022). Story repetition is one crucial aspect, enabling teachers to go beyond entertaining and keeping children busy through stories and thus enhancing both children's emotional and cognitive development (Chubarovsky, 2022) while exploring the beauty of language.

In the Waldorf main lessons (Blockunterricht in German), children learn to create their reading material from fairy tales, fables, folk tales, myths, legends, poems, tongue twisters, poetry, biographies, and simple word games. Coloured pencils and main lesson books are daily-use tools. In this way, Waldorf learners create their own textbooks and book covers with drawings and useful information that they can later read at home or at school. When children are older, they learn to read "by reading what they have written or what the teacher has written on the board" with a significant portion of the content already familiar to them (Rawson & Richter, 2000, p. 108).

Progressively, Waldorf teachers start with the introduction of upper-case letters and later lower-case letters, taking into account that letter orientation needs time to be distinguished and identified, for example in the cases of d/b/p/q (Rawson & Richter, 2000). Consonants are taught first with sounds and stories that are found in images of the outside world (van Alphen, 2009). The stories are told through details, enabling many learners to be able to retell the story the following day. Learners are encouraged to retell the stories.

For each story told in first grade, a consonant is derived from a picture drawn to illustrate the story the following day. The teacher tells rather than reads a story and paints a drawing on the chalkboard with the form of the letter that was learned during the free storytelling. For example, the letter M can be illustrated by two mountain peaks and saying that the sound M is the first sound we hear when pronouncing the word "mountains". Some descriptions are explored in class giving enough time to participate. Then, the story will be reviewed and finished probably during the next session.

After acquiring familiarity with a set of consonants and vowels, smaller phonemic and graphemic components of writing are explored (Burnett, 2007). Due to their ability to allow children express emotions and inner moods (e.g., surprise), vowels are taught when the Waldorf learners have already learnt a set of consonants and "have become used to linking a sound with a specific letter-shape" (van Alphen, 2009, p. 55).

The transition from writing and then reading occurs through repeatedly listening to a repertoire of stories and rhymes, discovering lyrics through a particular story, connecting an image with a letter, and emotions with expressions. This also enables teachers to work from an interdisciplinary perspective. Bowen (2022) explains that stories are the foundations for many future lessons in parallel school subjects. In his own words,

"... The Waldorf teacher derives future lessons from the images and events conveyed in stories. A first grade maths lesson can be based, for example, on the Grimm's fairytale, „The Twelve Brothers“. A second grade language arts lesson can be easily developed out of the fable „The Fox and the Grapes“. A fourth grade biology lesson can be brought out of a Norse Myth. By doing this, the teacher brings to the student the „colder“ and more abstract aspects of the lessons through the vehicle of the story imaginations. These more abstract lessons include symbolic language work (writing and reading) and symbolic numeric processes (mathematics). The child encounters these lessons within the context of stories vividly told to them, of stories that they imagined, building rich and meaningful imaginations within themselves. Thus, the ensuing lessons are „pre-warmed“, presented and exercised within their own soul-wrought imaginations."

In addition to free storytelling, the poetic and dramatic dimensions of the lessons and curriculum are emphasised at all levels of language learning in Waldorf schools (Templeton, 2010). With poetry, one activity

Waldorf teachers use to help learners engage with the language in an artistic process is to take a simple poem and have the children change a few words, aiming to find rhyming words (Bowen, 2022). The use of music as a review process includes the process of poetry. In this way, music and poetry are a playful way to stimulate the imagination through language and melody (Bowen, 2022).

Reading development comes alive in the upper grades through free reading, recitation, choral reading, and reading aloud. Elements such as fast/slow, tense/relaxed, high/low pitch are considered by the teacher before the lesson starts (van Oort, 2002). For example, during recitation, the teacher can start by saying a couple of lines with the whole group, then reducing it to half the class, then to five pupils, and finally to two. According to van Oort (2002), this exercise allows weaker learners to lose shyness and memorise the text.

Creating a safe environment for self-expression and reading is interconnected in the Waldorf curriculum. For example, during choral reading, the weaker learners are supported by the more skilled ones with none of the embarrassment of special attention in front of the others while they gain confidence (van Oort, 2002).

Students' first reason for being a dedicated reader is that the reading material is relevant to them (Cambria & Guthrie, 2010). Quality literature according to students' cognitive and emotional stage should be selected. This consideration of both literary and emotional stages of growth is a prominent feature of the Waldorf language approach (e.g., during the period of adolescence). For example, in middle school, students seek freedom and are often keen to read about people's experiences of freedom (Cambria & Guthrie, 2010).

Conclusion

Waldorf teachers motivate children to learn to read through a variety of teaching methods integrated in the Waldorf language approach. Waldorf language teachers recognise the power of sounds, oral modalities, movement activities, drawings, and appropriate selection of quality literature. As an initial and powerful pedagogical strategy, free storytelling facilitates emotional engagement and provides an adequate path for language development. Teachers' spoken language and the whole curriculum lead children progressively to learn to read with confidence. Gradual confidence makes children maintain their engagement in reading over time.

References

- Amor-Zitzelberger, J. (2020, May 18). Movement builds a child's brain. *Penn State Extension*. Retrieved from <https://extension.psu.edu/movement-builds-a-childs-brain>. Accessed June 6, 2022.
- Au, K. (2005). *Multicultural issues and literacy achievement*. Mahwah, NJ: Erlbaum
- Bowen, R. (2022, June 18). Understanding the Waldorf main lesson: Review. Simply Waldorf Blog. <https://www.simplywaldorf.com/post/understanding-the-waldorf-main-lesson-review>
- Burnett, J. (2007). A pleasurable path to literacy: Can Steiner contribute to the literacy debate? *Journal of Early Childhood Literacy*, 7(3), 321-331. doi: 10.1177/1468798407083663
- Cambria, J., & Guthrie, J. T. (2010). Motivating and engaging students in reading. *The NERA Journal*, 46(1), 16–29.
- Chubarovsky, T. (2022, June 20). Tamara Chubarovsky, specialist in language and child development Blog. <https://www.tamarachubarovsky.com/2022/02/14/3-tips-para-engancharlos-a-la-lectura/>
- Cunningham, A. E., & Stanovich, K. E. (1997). Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability 10 years later. *Developmental Psychology*, 33, 934–945.
- Dörnyei, Z. (2001). *Strategies in the Language Classroom*. Cambridge Language Teaching Library. Cambridge University Press.
- Easton, F. (1997). Educating the whole child. *Theory into Practice*, 36(2), 87–94.
- Kelly, M. L., Yeigh, T., Hudson, S., Willis, R., & Lee, M. (2022). Secondary teachers' perceptions of the importance of pedagogical approaches to support students' behavioural, emotional and cognitive engagement. *The Australian Educational Researcher*. <https://doi.org/10.1007/s13384-022-00540-5>
- Kiersch, J. (2015). *Die Waldorfpädagogik*. Eine Einführung in die Pädagogik Rudolf Steiners. Stuttgart, Germany: Verlag Freies Geistesleben und Urachhaus GmbH.
- Johnson, S. R. (2010). Teaching our children to read, write and spell. *Pathways to Family Wellness Magazine*, 25, 44–49.
- Logan, S. (2022, July 13). Why Waldorf storytelling? Simply Waldorf Blog. <https://waldorfish.com/blog/pedagogical-stories-start>
- Mitchell, D. (2006). *Windows into Waldorf: An introduction to Waldorf education*. Minneapolis: AWSNA Publications.
- Montenegro, A. (2017a). Student motivation in Waldorf foreign language classrooms. *Verbeia Journal*, 3(2), 66–87. Retrieved from <https://journals.ucjc.edu/VREF/article/view/4213>
- Montenegro, A. (2017b). Understanding the concept of agentic engagement for learning. *Colomb. Appl. Linguist.*, 19(1), 117–128. doi: 10.14483/calj.v19n1.10472
- Montenegro, A. (2007). Exploring children's peer relationships through verbal and non-verbal communication: A qualitative action research focused on Waldorf Pedagogy." *HOW: A Colombian Journal for Teachers of English*, 14(1), 59–79. Retrieved from <https://www.howjournalcolombia.org/index.php/how/article/view/97>
- Rawson, M., & Richter, T. (Eds.) (2000). *Waldorf resource books. The educational tasks and content of the Steiner Waldorf curriculum*. Sussex: Steiner Waldorf Schools Fellowship.
- Reeve, J. (2013). How students create motivationally supportive learning environments for themselves: The concept of agentic engagement. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 579–595. doi: 10.1037/a0032690
- Reeve, J. (2012). A self-determination theory perspective on student engagement. Handbook of research on student engagement. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 149–172). Boston: Springer Science & Business Media.
- Röh, C. P. (2013). *Entering deeply into the foreign language and understanding it from within. What does it mean?* (Trans. Margot Saar) Original in Rundbrief. Journal of the Pedagogical Section at the Goetheanum, 47, 9–12.
- Schlag, M. (2021, June 27). Jetzt zeig doch mal ein bisschen mehr Einsatz! – Engagement bei LernerInnen. Lern-inspiration Blog. <https://lern-inspiration.de/engagement/#more-1151>

- Sénéchal, M., Ouellette, G., & Rodney, D. (2006). The misunderstood giant: On the predictive role of early vocabulary to future reading. In D. K. Dickinson, & S. B. Neuman (Eds.), *Handbook of early literacy* (pp. 173–182). New York, NY: Guilford.
- Steiner, R. (2000). *Practical advice to teachers*. (Johanna Collis, Trans.). Great Barrington, MA: Anthroposophic Press. (Original work published 1919).
- Steinmann, L. (2012). Foreign language teaching and the art of educating (Trans. Ingrid Schutz). *Journal of the Pedagogical Section at the Goetheanum*, 46, 10–16. Retrieved from <http://www.waldorflibrary.org/images/stories/articles/commitmentlearning.pdf>.
- Suggate, S. P., Lenhard, W., Neudecker, E., & Schneider, W. (2013a). Incidental vocabulary acquisition from stories: Second and fourth graders learn more from listening than reading. *First Language*, 33(6), 551–571. doi: 10.1177/0142723713503144
- Suggate, S. P., Schaughency, E. A., & Reese, E. (2013b). Children who learn to read later catch up to children who learn to read early. *Early Childhood Research Quarterly*, 23, 33–48. doi: 10.1016/j.ecresq.2012.04.004
- Suggate, S. P., Reese, E., Lenhard, W., & Schneider, W. (2014). The relative contributions of vocabulary, decoding, and phonemic awareness to word reading in English versus German. *Reading and Writing*, 27(8), 1395–1412.
- Templeton, A. (2010). *Teaching English to teens and preteens: A guide for language teachers with techniques and materials for grades 4-9* (2nd ed.). Kálvária: Hevesim.
- van Alphen, C. (2009). *The Waldorf Approach Waldorf to writing and reading in Grades 1 and 2*. Cape Town, South Africa. A manual. Zukunftsstiftung *Entwicklungshilfe und Freunde der Erziehungskunst Rudolf Steiners*.
- van Oort, H. (2002). Choral reading. *Humanising Language Teaching*, 4(4). Retrieved from <http://old.hltmag.co.uk/jul02/sart11.htm>

Postkoloniale und postmigrantische Perspektiven im Sprach- und Literaturunterricht an Waldorfschulen

Frank Steinwachs

Seminar für Waldorfpädagogik Hamburg e. V.

IBS - Institut für Bildungsforschung und Schule

1. Vorbemerkung

Die Diskussion um Bildung in postkolonialen Gesellschaften gewinnt zurzeit an Bewegung und wirkt sich zunehmend auch auf die Fachdidaktiken aus. Aufsatzsammlungen zum Thema bearbeiten grundlegende Fragestellungen, die bisherige Grundsätze zum Bildungsverständnis infrage stellen oder sie in ihrem Selbstverständnis zu „hacken“ suchen (Boger/Castro Varela 2021, S. 15), also durch „Intervention“ zu öffnen für neue Perspektiven in der Bildung (Knobloch & Drerup 2022). Solche Perspektiven wurden aus einer symmetrisch-globalen Sicht heraus entwickelt wie beispielsweise Christoph Wulf in seinem überzeugenden Band „Bildung als Wissen vom Anthropozän“. Dieser wurde zwar nicht explizit vor dem Ideenhintergrund einer postkolonialen Idee geschrieben, trägt die Idee jedoch unausgesprochen wie ein Leitmotiv mit. Mit dem Begriff „Anthropozän“ meint Wulf jedoch nicht allein die von den „Zivilisationen“ ausgehende destruktive Logik ihres Verhältnisses zur Umwelt, sondern verfolgt auch die Frage nach einer globalen Bildung. Dies tut Wulf ebenso mit einem kritischen Blick darauf, dass diese methodisch und kanonisch vornehmlich westlich orientiert ist (Wulf 2019, S. 153-236). Damit verbunden sind Aspekte wie Ambiguitätstoleranz und Bildung, die in der von Ansgar Schnurr, Sabine Dengel, Julia Hagenberg und Linda Kelch (2021) herausgegebenen Aufsatzsammlung präsentiert wurden, oder der Kosmopolitismusbegriff, der zunehmend in die Bildungsdebatte hineindiffundiert (Widmair & Steffens 2021) und neue methodische und ethische Maßstäbe setzt. Die Grundvoraussetzung für eine solche globale Perspektive bildeten kulturwissenschaftliche und interkulturelle Studien, die von einer notwendiger Weise absolut gesetzten Symmetrie der Untersuchungsbereiche und Kulturen ausgehen, mit denen sie sich beschäftigt haben, was lange nicht selbstverständlich war (Yousefi & Braun 2011). Erst damit wurde der Weg frei, eurozentrische und koloniale Perspektiven erfolgreich zu hinterfragen, neue Perspektiven einzunehmen und neue Paradigmen für eine Bildung mit postkolonialer Diktion zu reflektieren. Hierzu gehören u.a. die neueren Aufsatzsammlungen von Ralf Koerrenz aus dem Jahr 2020, die das Spannungsverhältnis von Globalisierung, Postkolonialismus, Heterogenität und Inklusion auslotet. Auch Koerrenz setzt sich für erweiterte Bildungsbegriffe und Bildungskonzepte ein, die dazu geeignet scheinen, hegemoniale Narrative und Diskriminierungen zu marginalisieren.

Für einen „Deutschunterricht“, der vor dem Hintergrund einer globalen oder postkolonialen Perspektive begrifflich und inhaltlich vielmehr transformiert werden sollte in „Sprach- und Literaturunterricht“, liegt eine ähnliche Situation vor, auch wenn die Forschung hierzu erst in den Kinderschuhen steckt: Neben der Monografie „Weiße Normalität“, der Ausgabe 5/2022 von „Der Deutschunterricht“ oder einzelne Artikel wie der von Michael Hoffmann (2022) zu einer globalen Lektüreauswahl finden sich im sprach- und literaturdidaktischen Diskurs nur wenig spezifische Auseinandersetzungen, wohl aber eine Reihe von

Projekten zu einem postkolonialen und postmigrantischen Sprach- und Literaturunterricht, die in absehbarer Zeit veröffentlicht werden.

Ein solcher Zugang zum Sprach- und Literaturunterricht liegt allein deshalb nahe, als dass ein wesentlicher Bestandteil literarischen und sprachlichen Lernens auf der Alteritätserfahrung basiert (u.a. Gerner 2007, S. 113 ff. und 211 ff.) und der Umgang mit dem „Ungewohnten“ oder „dem Anderen“ als Grundlage für die Entwicklung der eigenen Identität und Individualität bereits in der DNA des Gegenstands, also der Literatur und der Sprache an sich liegt. Alterität und Alteritätserfahrung ist deshalb elementarer Bestandteil des literaturwissenschaftlichen Diskurses (Leskovec 2009) und genuiner Aspekt einer *conditio literalis*, die als eine kulturspezifische Spielart der *conditio humana* verstanden werden kann (Steinwachs 2020, S. 83). Vor diesem Hintergrund liegt nicht nur eine anthropologische Perspektive auf dem Verhältnis von Mensch(en), Evolution und Kultur(en) nahe, wie es Karl Eibl postuliert, wenn er den Menschen als „*animal poeta*“ versteht (Eibl 204). Ein solches anthropologisches und mit der Idee von Bildung im Anthropozän (Wulf 2019) verknüpftes transformatives Bildungsverständnis mündet idealiter auch in der Frage nach der Überwindung von hierarchischen Narrativen und asymmetrischen Wertungen durch das „*animal poeta*“ als kulturevolutionäres Wesen. Denn immerhin hat es die Eigenschaft, bewertend und sich über andere Kulturen erhebend zu gebärden und sich allzu gerne in seiner „Normalität“ zu bewegen, die es als Referenz seiner Selbst zu verstehen scheint.

Der Literaturdidaktiker Werner Wintersteiner hat 2011 explizit gefordert, dass sich die „sprachlich und kulturell gemischten Staaten“ endlich der Realität stellen und anerkennen, dass die „Staatssprache Deutsch“ (Wintersteiner 2011, S. 9) und die damit verbundene Kultur eben nicht eine einheitliche ist, sondern nur eine von vielen. Zehn Jahre später würde man zwar von postmigrantischer und postkolonialer Gesellschaft sprechen, die Forderung aber bliebe notwendiger Weise die gleiche. So ist es auch die Aufgabe des Sprach- und Literaturunterrichtes, die Forderungen der Literaturdidaktik nach Fachausbildung, Enkulturation und Persönlichkeitsbildung (de Boer ²2012, S. 19; Steinwachs 2022a) so zu gestalten, dass sie den kulturellen Wirklichkeiten, welche die umgebende Gesellschaft ebenso abbildet, gerecht werden muss, wie sie sich auch der Teilbarkeit und Uneindeutigkeit von Identität (Sen ⁴2020) und des Individuums/Dividuums (Ott 2021) zu stellen hat. Im Sinne der obigen Ausführungen wäre diese in einer bewusst gestalteten globalen Bildung mit symmetrischer Ausrichtung umsetzbar und könnte ohne nennenswerte Schwierigkeiten die Basis eines Unterrichtes mit postkolonialer Diktion darstellen. Eine andere Frage ist die nach der praktischen Umsetzbarkeit, wenn es um schulpolitische Paradigmen der Ministerien und ihrer ausführenden Behörden geht, was noch einmal aufgegriffen wird.

Aus der waldorfpädagogischen Perspektive ergibt sich mit Blick auf die Ausführungen des nächsten, allgemeinen Abschnitts zur Literaturdidaktik, dass der im Vordergrund stehende Anspruch einer Individuationsbegleitung durch die Fachlichkeit, also das Curriculum (Götte, Loebell & Maurer 2009, Zech 2019; Steinwachs 2019) ein Primärziel der Pädagogik ist. Dass dieses anthropologisch-fachliche Ziel des Sprach- und Literaturunterrichtes an Waldorfschulen problemlos mit einer postkolonialen Diktion verknüpfbar ist, hat Martyn Rawson am Beispiel des Englischunterrichtes an Waldorfschulen begründet (Rawson 2022a). Anders als Heidi Rösch (2022), die als wesentliche Maßstäbe einer Literaturdidaktik mit postkolonialer Diktion Curriculum und Themensatzung nennt, geht Rawson explizit auf die pädagogische Aufgabe der Schulen ein, den Schüler:innen durch die Inhalte einen Individuationsprozess in einer globalen Gesellschaft zu ermöglichen (Rawson 2022a, S. 208 und S. 210 ff.). Damit wird dem waldorfpädagogischen Primat einer die Individuation, sprich die Persönlichkeitsbildung fördernden Unterrichtsgestaltung in keiner Weise Abbruch getan, sondern deutlich, dass Individuum, Gesellschaft und innerer Entwicklungsprozesse immer in einem Verhältnis von „Ich“ und „Welt“ stehen. Das bedeutet allerdings nicht, dass eine Selbstwerdung um ihrer selbst willen verfolgt wird, sondern vielmehr eine Selbstwerdung durch die konstituierende Auseinandersetzung mit einem Gegenüber erfolgt, und zwar über (seine/Ihre) kulturellen Produkte und kulturellen Codes (Bachmann-Medick 2004, S. 9), die im Sprach- und Literaturunterricht u.a. rezipiert, verarbeitet und auf das „Eigene“ appliziert werden können, ganz im Geiste von Jürgen Krefts Idee einer subjektorientierten Literaturdidaktik (Kreft 1977). Dieser postulierte Anspruch der Waldorfpädagogik ist also die Brücke zu einer Bildung in der postmigrantischen und postkolonialen Gesellschaft, für die

ein Bewusstsein in der Waldorfpädagogik wachsen und didaktische Konzepte entwickelt werden müssen (Steinwachs & Rawson 2023). Denn: Die spezifische Wirksamkeit eines das Selbst konstituierende Auseinandersetzung mit kulturellen Produkten und Codes – und da ist Heidi Rösch nur Recht zu geben – ist davon abhängig, welche Inhalte verwendet werden und wie das Gewohnte und das Ungewohnte in Relation gesetzt werden, um Teil einer global und dekolonial ausgerichteten Konstituierung des Selbst und seines Bewusstseins zu werden. Wenn also im Sinne Wintersteiners nicht allein eine „Staatssprache“ und ihre Literaturen Gegenstand des Unterrichtes werden, sondern die Summe der verschiedenen als symmetrisch anerkannten Kulturen die curriculare Grundlage eines Sprach- und Literaturunterrichtes werden können, lassen sich kulturell einseitige Entwicklungsbiografien verhindern bzw. „hacken“ (s.o.). Mit Blick auf die Waldorfpädagogik wird damit vielleicht deutlich, dass das Ziel zwar in der schulischen Begleitung der Individuation besteht, wie sich das kulturelle Selbstverständnis und damit das „Gewohnte“ dieses Prozesses aber ausmacht, ist vom Curriculum abhängig. Dies bietet Möglichkeiten, die aus interkultureller Perspektive zum Teil bereits ausgelotet wurden (Brater, Hememr-Schanze & Schmelzer 2009; Denjean, Lutzger & Rawson 2016; Schmelzer & Adam 2019, Rawson 2022b) und in dieser Hinsicht problemlos ausgebaut werden können.

2. Annäherung: literarische und kulturelle Bildung in der postkolonialen Gesellschaft

Auch die Literaturdidaktik, an vorderster Stelle Magdalena Kißling, bringt sich in den postkolonialen Diskurs ein (Kißling 2022a; 2022b). Die Vielzahl von Publikationen zu postkolonialen Perspektiven auf die Bildung sowie die einzelnen Didaktiken machen den breiten Fächer des Phänomens deutlich und damit auch relevante Arbeitsbereiche für die Sprach- und Literaturdidaktik. Diese sind Teil eines Diskurses, der anerkennt, dass Bildungsprozesse stark verflochten sind mit der Politik, Ökonomie, Gesellschaft und Kultur und sich gegenseitig bedingen. Als eine Ausgangsidee dessen, was als Bildung in postkolonialen Konstellationen verstanden werden kann, bietet sich die folgende Paraphrase von Narmada Saraswati an:

In postkolonialen Bildungsprozessen geht es um das Sichtbarmachen und die stetige Einbeziehung der bis heute andauernden, gewaltvollen Wirkungsweisen des Kolonialismus, die sich in globalen Ungleichheitsverhältnissen in nahezu allen gesellschaftlichen Bereichen [...] widerspiegeln. Diese Gewalt kommt zum Ausdruck, wenn Bildung per se als etwas scheinbar Neutrales wahrgenommen wird und damit postkoloniale Verhältnissen einfach ignoriert werden. [...] So bedeutet eine postkoloniale Bildungspraxis [...] vor allem eine Thematisierung von epistemischer Gewalt und eurozentristischen (Geschichts-)Narrativen. Sie stellt die bis in die Gegenwart prägenden und häufig normalisierenden Macht- und Herrschaftsverhältnisse infrage. Postkoloniale Lernprozesse bedeuten daher auch ein Ver- und Neulernen (Saraswati 2021, S. 76 f.).

Eine sprachliche und literarische Bildungskultur, die sich den Aufgaben einer postmigrantischen und postkolonialen Gesellschaft stellt, steht also auch vor der Aufgabe, „Gewohntes“ zu überwinden und Neues, also „Ungewohntes“ zu erlernen. Auf der anderen Seite stellt neben „eurozentristischen (Geschichts-)Narrativen“ auch die Normsetzung in Kulturen oder Kulturbeziehungen eine Form der postkolonialen Exklusion dar: Diese kann beispielsweise im Unterricht über die Stoffauswahl, Themensetzung und (fachlich kaum mehr vertretbare) Narrative oder Einseitigkeiten entstehen, die auch zu einer Kultur des „Othering“ beitragen können (Arndt 2021, S. 27) und damit eine direkte oder strukturelle Ausgrenzung mit sich bringen. Ein Beispiel hierfür wären nach wie vor gängige literarische Präferenzen und Kanones des Deutschunterrichtes zumindest in Bezug auf die Literaturgeschichte sowie literarische Epochen seit dem Mittelalter, die (im Normalfall) keine Werke berücksichtigen, die außerhalb der sprachlichen Norm stehen.

Damit wäre die Frage nach dem Verhältnis von Sprach- und Literaturunterricht mit einer postkolonialen bzw. dekolonialen Diktion nicht nur eine Frage der inneren Haltung gegenüber einer vermeintlichen „Mehrheitskultur“, sondern auch ganz konkret eine Frage der Auswahl, Vernetzung und Verknüpfung von Unterrichtsinhalten, Themen- und Fragestellungen (Rösch 2022) – auch im Sinne der Ausführungen Saraswatis. Ohne den Anspruch auf Vollständigkeit, wären die folgenden Aspekte mögliche Zugänge zu einer Themensetzung mit dekolonialer Diktion:

- Loslösung vom Narrativ, dass übersetzte Texte keine Originalität besäßen und sich deshalb für den „Deutschunterricht“ nicht eignen würden
- Dekonstruktion des (vermeintlichen) Kanons für den „Deutschunterricht“ und ein Paradigmenwechsel bei der (Neu-)Auswahl von Werken für den Unterricht
- inter- und transkulturelle sowie Inter- und transreligiöse Zugänge ermöglichen
- Schwerpunkt auf universale Themen mit einer sprach- und kulturübergreifenden Lektüreauswahl
- kritische Reflexion des Gewohnten durch Texte von Menschen, die im Ungewohnten leben (müssen), beispielsweise Literatur von Migrant:innen als Gesprächsanlass für vermeintliche Selbstverständlichkeiten und Normen einer gefühlten „Mehrheitsgesellschaft“
- Umgang mit dem und Erforschung des Begriff/es „Weltliteratur“ (Soetebeer 2023)
- Identitätsbildung durch Literatur in einer polykulturellen literarischen Erfahrungswelt
- neue Perspektivierung der Begriffe Individualität und Identität (letztere in ihrer historischen Dimension durch ältere Literatur)
- engere Verknüpfung der Sprach- und Literaturunterrichte wie auch des Geografie- und Geschichtsunterrichtes (weiteres bietet sich an) hinsichtlich der gesellschaftlichen Sinnstiftung von Literatur als eine Wirklichkeit der zweiten Ordnung
- Hinterfragung der herkömmlichen Methodenkanones für den Umgang mit Sprache, Literatur und kulturellen Codes.

Dieser erste Aufriss mag Möglichkeiten andeuten, sich einer Unterrichtsidee anzunähern, die vor der Aufgabe steht, nicht nur eine literarische Bildung zu ermöglichen, sondern diese auch im Bewusstsein einer globalen und postkolonialen wie postmigrantischen Gesellschaft zu konkretisieren. Für den Literaturunterricht bieten sich dahingehend gute Zugänge, als dass universell wirksame Themen der *conditio humana* literarische Texte determinieren, die sich als das „Ungewohnte“ erkennen und diskutieren lassen und dieses „Ungewohnte“ zum eigenen Erfahrungs- und Entwicklungsraum und damit zum „Gewohnten“ zu machen (Iser 1984, S. 284). Oder wie Nine Miedema & Andrea Sieber es für die mittelalterliche Literatur als eine spezifische Alteritätserfahrung formuliert: „Die Entdeckung des Fremden im Eigenen relativiert die Selbstverständlichkeit, mit der das Eigene als die Norm akzeptiert wird und ermutigt zu Toleranz, ohne dass dabei andere, gegenwärtige Kulturen diffamiert würden.“ (Miedema & Sieber 2013, S. 8 f.).

3. Das Hidden Curriculum als Träger von unbewussten Narrativen und Haltungen

Ein Kernproblem auch für den Literaturunterricht ist an dieser Stelle die Frage nach den Haltungen der Unterrichtenden an Universitäten und Schulen und nicht zuletzt auch in den Behörden (Steinwachs 2023 b). Gabriele Kandzora benennt dezidiert Mechanismen und Folgen dessen, was als Hidden Curriculum bezeichnet wird (Kandzora 1996, S. 71; ähnlich Künzli et al. 2013, 197 ff.). Sie stellt eine Verbindung her zwischen demjenigen der Schule und demjenigen der Gesellschaft, das wiederum durch die Schule hineinwirkt und dort tradiert wird (Kandzora 1996, S. 71). Marianna Jäger kam in einer der wenigen empirischen Untersuchungen zur Wirkung des nicht geschriebenen Lehrplans in der ersten Klasse zu dem Ergebnis, dass die soziale Erziehung (als Teil des Hidden Curriculums) eine wesentlich höhere Wirkung hat als die inhaltlichen Themen (Jäger & Biffi 2011; Jäger 2012). Das Hidden Curriculum bzw. der versteckte Lehrplan (Zinnecker 1975) erscheint in Praxis und Forschungsliteratur bisweilen wie ein Phantom: Er schient allseits vorhanden, ist aber kaum greifbar. Es scheint schon signifikant, dass es zwar strukturelle Reflexionen zum Hidden Curriculum gibt, aber kaum empirische Studien, obwohl das Thema schon Mitte des 19. Jh. aufgeworfen wurde. 1848 verweist Max Stirner, der in dieser Hinsicht von der Forschung bisher nicht zur Kenntnis genommen wurde, auf das Problem einer ideologisierten Manipulation der Schüler:innen in der Gesellschaft mit dem Ziel, bestehende gesellschaftliche Strukturen zu erhalten, zu zementieren. Er schrieb:

Wie in gewissen anderen Sphären, so lässt man auch in der pädagogischen Freiheit nicht zum Durchbruch, die Kraft der Opposition nicht zu Wort kommen: man will die Unterwürfigkeit. Nur ein formelles und materielles Abrichten wird bezweckt, und nur Gelehrte gehen aus den Menagerien der Humanisten, nur ‚brauchbare Bürger‘ aus denen der Realisten hervor, die doch beide nichts als unterwürfige Menschen sind. (Stirner 1926, S. 38 f.).

Dass Stirner 1848 und aus einer oppositionellen Haltung heraus schreibt, mag die Radikalität der Formulierungen begründen, die Aussage aber nicht weniger relevant erscheinen. 1926 hat Siegfried Bernfeld ausgeführt: *„Das Schulwesen hat offenbar Wirkungen, die über den eigentlichen Unterricht hinaus reichen. Die Schule – als Institution – erzieht“* (Bernfeld 1973, S. 22). Damit postuliert er, dass die Problematik des „hidden curriculums“ nicht allein in einer institutionell (und natürlich auch personell) vorgegebenen „heimlichen“ Erziehung liegt, sondern die Schule als Institution zu einer Erziehung führt, die nicht in den Lehrplänen verankert und damit nicht unmittelbar kontrollier- oder überprüfbar ist. Als Grundphänomen trifft dies auch auf den Sprach- und Literaturunterricht zu, obgleich heute immer weniger eine staatliche Doktrin greift, sondern vornehmlich Narrative, die sich aus der Gesellschaft an sich, Interessensgruppen (Parteien, Lobbyvertreter:innen, Trollfabriken etc.) speisen oder strukturell begründet sind. Diese können nicht nur für den gesellschaftlichen Konsens problematisch bis gefährlich sein, sondern bilden auch die Grundlage für das, was Kandzora zum gesellschaftlich determinierten Hidden Curriculum formuliert (Kandzora 1996, S. 71). Aus diesem Grund führt also kein Weg daran vorbei, solche Muster erkennbar zu machen und ein waches Beobachten wie auch ein kritisches Denken bzw. Umdenken gegenüber herkömmlichen Narrativen, Kanones und Wertungen der eigenen wie der nicht eigenen Kultur einzuüben.

Gesellschaftlich tradierte Kulturaffinitäten sind vielfach Teil einer Gewohnheits- und Identitätsbildung (Huber 2008, S. 223, Gerner 2007, S. 120), womit das Gewohnte zum „Eigenen“ und das Ungewohnte zum „Anderen“, zum „Fremden“ werden kann und es vielfach auch wird. Auf diesem Weg zu (auch individuellen) Normsetzungen kann sich das „Gewohnte“ verhärten und sowohl in die Lehrer:innenausbildung wie auch in den Unterricht hineinfließen – aber eben nicht diskursiv, sondern subtil. Die Konsequenz ist oftmals eine schleichende Ideologisierung zur Legitimation des „Eigenen“, was im umgekehrten Fall ebenso geschehen kann, nämlich in einer Umkehr-Ideologie des Neuen. Hierzu haben Mai-Anh Boger und Maria do Mar Castro Varela eine sehr hilfreiche Position formuliert. Auch wenn die Autor:innen eine Form der Gegenposition vorgelegt haben, stellt diese jedoch kein Anti-Konzept dar, sondern eine Art der Intervention – so das Selbstverständnis. Es geht Ihnen um ein „hacking“, das ein Aufbrechen gewohnter und manifestierter Strukturen versucht, das unterschiedlichen Aspekte und Perspektiven der Bildung in Form einer „amorphe(n) Masse ohne festen Träger“ (Boger & Castro Varela 2021, S. 15) in eine neue Richtung zu lenken versteht, also im Sinne dessen, was Narmada Saraswati als „Ver- und Neulernen“ bezeichnet hat.

Eine Aufgabe für den Literaturunterricht besteht also auch darin, sich dem Phänomen und dem Problem des Hidden Curriculums offen und bewusst zu stellen sowie die eigene Haltung – nicht nur als Pädagog:in, sondern auch hinsichtlich der eigenen Fachlichkeit und der individuellen politischen und gesellschaftlichen Position zu beobachten, kritisch zu hinterfragen und bewusst zu bearbeiten. Dies bezieht sich zwar auf alle Bereiche von Hochschule, Schule und Erziehung (Steinwachs 2023b), wenn es aber darum geht, eine Bildung mit postkolonialer Diktion zu entwickeln und zu etablieren und eine kulturell, politisch, gesellschaftlich und wirtschaftliche Symmetrie zu befördern, wird aber gerade die individuelle Prägung, Haltung und (verdeckte) Verbreitung von Unterrichtenden in besonderer Weise berücksichtigt werden müssen. Nur so kann gleichermaßen ein bewusstes „hacking“, ein „Ver- und Neulernen“, ein symmetrisches globales Kulturbewusstsein und ein Bewusstsein gegenüber den eigenen, subtil wirksamen Haltungen möglich sein sowie ein fluider Umgang mit individuellen Normsetzung stattfinden.

3. Durch Literatur selbst werden – Individuation und Identitätsbildung im Sprach- und Literaturunterricht

Damit ist auch für den Literaturunterricht ein Paradigmenwechsel notwendig, der sich aber vielmehr als organische Suchbewegung ausmachen wird, denn als institutionelle Setzung. Aus diesem Grund werden die Aspekte Enkulturation und Identitätsbildung im Sprach- und Literaturunterricht neu gedacht werden und einen Übergang bilden müssen von der Identitätsformung durch den „Deutschunterricht“ in einer kulturdominanten Gesellschaft hin zu einer polykulturell enkulturativen Individuationsbegleitung in der postkolonialen und postmigrantischen Gesellschaft – also gegenüber der gesellschaftlichen Wirklichkeit.

Allerdings ist der Individualitätsbegriff nicht unproblematisch, wenn er eine neoliberale oder gar legitimistische Signatur bekommt. Dies hat Amartya Sen für den Bereich der politischen Identität ausgeführt und sehr überzeugend auf die Teilbarkeit der Identitäten hingewiesen (Sen ⁴2020). Ähnlich Christine Ott in ihrem Buch „Kritik des Individuums“. Hier plädiert sie für die Aufgabe eines neoliberal verstandenen Individualitätsbegriff zugunsten einer Ich-Konstitution, die sich als „Dividuum“ versteht (Ott 2021), also eines Bewusstseins darüber, dass das Ich aus einer teilbaren Erfahrungswelt besteht und Teil eines komplexen Abhängigkeits- und Entwicklungsnetzes ist (Ott 2021, S. 77). Kritik formuliert sie vor allem an einem Ich-Legitimus, der „nach Art der umstürzenden Denkmäler der Kolonialzeit eine[m] notwendigen Niedergang geweiht“ sei, da er verantwortlich sei für die Gewalt, Diskriminierung und Privilegierung spezifischer, männlicher Gruppen aus Mitteleuropa (Ott 2021, S. 58). Dies scheint für die Reflexion über Bildungsprozesse in Post*-Gesellschaften ein sinnvoller Anknüpfungspunkt. Mit der Bewusstmachung und Anerkennung der eigenen „Dividuation“ wird also ein Bewusstsein gegenüber der eigenen Vielfältigkeit und Diversität der Ich-Erfahrung möglich, was sich progressiv auf die Wahrnehmung gegenüber dem (gleichermaßen als alteritär und Dividuum erlebten) Anderen auswirkt.

An dieser Stelle scheint es begrifflich notwendig, eine kurze Kontextualisierung der waldorfpädagogischen Individuationsidee mit den Ausführungen der durch Ott als polar verstandenen Kategorien „Individuum“ und „Dividuum“ vorzunehmen, wenn auch nur in Andeutung: Wie bereits angesprochen, misst die Waldorfpädagogik der Individuationsbegleitung einen hohen Stellenwert bei und setzt diese u.a. in der Trias Curriculum, Fachkompetenz und Bildung im Sinne der Persönlichkeitsentwicklung/ Individuation um. So schreiben Wenzel M. Götte, Peter Loebell und Klaus-Michael Maurer (2009):

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 Lernstoffs, die sich aus der Beobachtung des jeweiligen Entwicklungsstandes heraus ergeben soll, zum aktiven Ergreifen des Lernstoffes durch Schüler gelingt [, dann...] kann er aus sich heraus die Chance ergreifen, mit dem angebotenen „Lernstoff“ für sich und an sich zu arbeiten [...], [um] seine Entwicklungsaufgaben zu bewältigen. (Götte/Loebell/Maurer, 2009, S. 99)

Auch wenn der Begriff „Aufgaben“ durch die mitschwingende Dimension einer Leistungserwartung nicht mehr sinnvoll erscheint (Noack Napoles 2020, 101, Steinwachs 2022, S. 44), wird auch in dieser Aussage deutlich, dass im Sinne der waldorfpädagogischen Semantik von „Individuum“ und „Individuation“ kein Widerspruch zu Otts „Dividuum“ vorliegt. M. Michael Zech führt in Bezug auf die Zielsetzung einer Individuationsbegleitung in der Waldorfpädagogik aus:

Der Anspruch der Waldorfpädagogik ist demnach bis heute, Lehrinhalte und Lehrmethoden konsequent in den Dienst der Förderung der Individuation zu stellen und vom Lehrpersonal die Kompetenzen einzufordern, die Entwicklungsprozesse des Kindes verstehen und analysieren zu können, um so auf der Basis der eigenen Fach- und Methodenkompetenz und der realen Schülerbegegnung situativ angemessen das Unterrichtskonzept zu entwickeln. (Zech 2016, 575)

Was nach Wilfried Sommer wie folgte aussehen würde:

Die Waldorfpädagogik blickt in differenzierter Weise auf das verkörperte Selbst und betrachtet den Unterricht entsprechend als einen Erfahrungs- und Entwicklungsraum für das verkörperte Selbst. Dabei versteht sie den Lernvorgang als einen Prozess, in dem sich die Schülerinnen und Schüler als verkörperte Personen entfalten und direkt tätig sind.“ Damit wird davon ausgegangen, „dass es Lernprozesse gibt, die biographisch bedeutsam

und sinnhaft sind. Es wird ein Verständnis des Erfahrungslernens zugrunde gelegt, durch welches sich die Schülerinnen und Schüler als Personen einen neuen Horizont aufbauen und bis auf die Ebene persönlicher Sinnhaftigkeit angesprochen werden können [...]. (Sommer 2010, S. 35 f.).

Damit kann der Individuationsansatz in der Waldorfpädagogik auch so verstanden werden, als dass er die facettenreichen Bildungsprozesse dazu nutzt, den Heranwachsenden die Möglichkeit zu geben, die im Unterrichtsstoff erlebte „Welt“ und „Weltzusammenhänge“ für sich zu erarbeiten, zu reflektieren und anzueignen. Dieser wird dann durch Sinnstiftende Momente zum Teil des wachsenden „Selbst“ oder des „Verkörpernten Selbst“, wie es Wilfried Sommer formuliert, ist also Teil der „Individuation“ bzw. der „Dividuation“. Damit anerkennt die Waldorfpädagogik, dass das Individuum die Summe seiner Erfahrungen durch den Bildungsprozess konstituierend verarbeitet und im individuellen Entwicklungsprozess auf der Grundlage seiner spezifischen „Disposition“ aufbaut und in der Entwicklungspsychologie vergleichbar gesehen wird (Schmitt 2021, S. 450). Auf der anderen Seite bedeutet dies aber auch, dass die Curricula als wesentliche Mittler zwischen Subjekt (Person) und Objekt (Welt) eine signifikante Bedeutung für den Individuationsprozess haben. Damit ist jedoch nicht gemeint, dass die Auswahl der Unterrichtsinhalte eine ethische Erziehung darstellen (Glöckler 1993; Dietz 2001), sondern die Grundlage für die Entwicklung einer solchen durch die Schüler:innen in ihrer Auseinandersetzung mit der Welt, was in der Waldorfpädagogik als „ethischer Individualismus“ (Steiner 1973, S. 160 f., Dietz 2001) bezeichnet wird und in Opposition steht zu einem „normativen Individualismus“, der – etwas verkürzt dargestellt – ethische Maßstäbe nicht organisch wachsen lässt, sondern gesellschaftlich begründet setzt. Dies kann im Sinne des „Kategorischen Imperativs“ nach Kant eine Ausrichtung haben, die der humanistischen Ethik entspricht, kann aber auch ins Gegenteil umschlagen. Die Extremform des „normativen Individualismus“ fand sich beispielsweise in den Erziehungsdiktaturen des 20. und 21. Jh. So hat sich beispielsweise der Nationalsozialist Adolf Eichmann – der Logistiker des Holocaust – auf eben diesen Kategorischen Imperativ berufen, als es um seine nationalsozialistische Ethik ging (Ahrend 1996, S. 232). Die Suche nach verantwortbaren ethischen Werten wurde auch aus diesem Grund durch Wissenschaftlerinnen wie Nussbaum zunehmend in die Verantwortung des Individuums (zurück-)verlagert: Das Individuum würde durch seine Moral- und Ethikerfahrung im gesellschaftlichen Kontext die bestehenden Normsysteme kritisch hinterfragen können und sie transformativ gestalten (Nussbaum 2019, S. 41 ff.).

Ohne expliziten Bezug auf postkoloniale Perspektiven finden sich auch in der Literaturdidaktik „dividuelle“ Zugänge, und zwar im Bereich der Identitäts- und Subjektorientierung. Matthias Pauldrach forderte in seinem Aufsatz: „Ich bin viele“ dahingehend eine Neuorientierung der Identitätsorientierung, als dass sie anerkennt, dass sich Individuations- und Identitätsprozesse in ihrer Vielheit abbilden, da sie damit einer heterogenen und diversen Gesellschaft eher gerecht werden würden (Pauldrach 2010, S. 13 ff.). Dies trifft ohne Abstriche auch auf einen inter- und transkulturellen Sprach- und Literaturunterricht zu (siehe auch Walden 2010; Wintersteiner 2010), der den Brückenschlag zu einer Bildung in postmigrantischen und postkolonialen Gesellschaften ermöglicht. Mit einer solchen Vorarbeit aus der Trans- und interkulturellen Literaturdidaktik bekommt die Frage nach neuen produktiven Formen der Identitätsbildung und Individuationsbegleitung durch sprachliche und literarische Bildung eine neue Bedeutung und schafft eine funktionale wie ethische Brücke in eine Didaktik mit postkolonialer Diktion.

Michael Hoffmann fordert – außerhalb der Waldorfpädagogik – explizit eine bessere Positionierung postkolonialer Studien als (Mit-)Grundlage für das Verständnis der modernen Literatur (Hoffmann 2022, S. 28 und S. 30 f.). Er verweist dabei auf eine Studie von Nicola Mitterer, die als Grundlage für eine solche Perspektivierung die Unterrichtsphasierung von Jürgen Kreft heranzieht, der wie angedeutet bereits 1977 den subjektorientierten Unterricht maßgeblich entwickelt hat und für die Frage nach dem produktiven Umgang mit konstitutiver Alterität und Alteritätserfahrung im (schulischen) Rezeptionsprozess nach wie vor hoch aktuell ist (Steinwachs 2022a, S. 32 ff.). Mit Blick auf literarische Bildungsprozesse mit postkolonialer Diktion ist sein hermeneutisches und didaktisches Modell ausgesprochen hilfreich, wenn es darum geht, die eigene Individualität und Identität durch die Reflexion und Aneignung der Inhalte auch im außerschulischen Kontext zu entwickeln, was dann durch eine entsprechende Fokussierung der Inhalte und Reflexionsebenen stattfinden kann. Für den Sprach- und Literaturunterricht an Waldorfschulen gibt es außer einer u.a.

anthropologisch begründeten und damit etwas abweichenden hermeneutischen Unterrichtsphasierung kaum einen nennenswerten Unterschied zur Intention des Literaturunterrichtes an anderen Schulprofilen. Dies kann aus Raumgründen hier nicht weiter ausgeführt werden, der Hinweis auf die Rezeptionsästhetische Ausrichtung der Waldorfpädagogischen Literaturdidaktik sowie die einschlägigen Publikationen mögen an dieser Stelle ausreichen (Zech 2013, S. 148n ff.; Schuhmacher 2019, S. 175 ff.; Soetebeer 2019 S. 25 ff.; Steinwachs 2020, S. 28 ff. und 2022b, Kap. 5.2.6).

4. Institutionelle Bedingungen – Das Zusammenspiel von Politik, Pädagogik und Didaktik

Die schulische Umsetzung gesellschaftlicher und wissenschaftlicher Paradigmenwechsel unterliegen nicht einer Idee, sondern Entscheidungen, die politisch, verbandsspezifisch oder institutionell getroffen werden und vielfach lange Zeit brauchen, um in den Schulen anzukommen. Wenn jetzt von (literarischer) Bildung in globaler Perspektive postmigrantischer und postkolonialer Diktion gesprochen wird, müssen also u.a. (1) die politischen (im weitesten Sinne), (2) die pädagogischen und (3) die fachdidaktischen Perspektiven, hier derjenigen des Literaturunterrichtes, reflektiert werden (Kißling 2022, S. 303 ff., für die Waldorfpädagogische Literatur- und Sprachdidaktik zuerst Rawson 2022a). Erstere sind die Grundlage für die praktische Integrierbarkeit in die Verbands- (Freie- und Waldorfschulen) oder Schulpolitik (staatliche Schulen), was auch Magdalena Kißling in der ersten Monografie zu einer Literaturdidaktik mit postkolonialer Diktion (Kißling 2022, S. 314 f.) thematisiert hat. Der zweite Aspekt stellt die Frage nach der (realen) pädagogischen Situation in der postmigrantischen und postkolonialen Gesellschaft, die ebenfalls Teil einer vielfach parteipolitisch begründeten Schulpolitik ist und ebenfalls innerhalb der Verbände diskutiert werden muss, was in Waldorfpädagogischen Zusammenhängen langsam anzulaufen scheint. Die seit PISA auf eine outputorientierte Didaktik ausgerichtete Schulpolitik, sprich die methodische und kognitive Normsetzung von Unterrichtsverfahren und die Zurückdrängung der Subjektorientierung (Steinwachs 2022b, S. 43 ff. und S. 63 ff.) unterminieren per se einen interkulturellen und symmetrischen (Literatur-)Unterricht mit einer postkolonialen Diktion (Kißling 2022, S. 314 f.), wenn sie ihn als nachhaltige Setzung nicht sogar unmöglich machen. Das bedeutet, die bisherige Output -Orientierung ist bisher weder strukturell noch inhaltlich dazu geeignet, Bildungsprozesse (in Abgrenzung zu Ausbildungsprozessen, s.u.) zu begleiten und schon gar nicht solche mit einer dekolonialen Tingierung. Der dritte Aspekt stellt den didaktischen Rahmen dar, der – ebenfalls eng verflochten mit den beiden vorherigen Aspekten – elementarer Bestandteil einer postkolonialen Ausrichtung eines die Kulturen zwingend symmetrisch anerkennenden Literaturunterrichtes ist.

1. Die schulpolitische Perspektive und ihre Bedeutung für eine postkoloniale Bildung: Spätestens die PISA-Studie und ihre politische Ausrichtung zeigt, dass der Kern des weltweiten Rankings von „Bildung“ – soweit das Wort „Bildung“ in diesem Zusammenhang überhaupt zutrifft – eine neoliberale Signatur erkennen lässt, wie Frank Ringeler vor nahezu 20 Jahren schon postulierte (Ringeler 2004, S. 64). Diese lenke die Schüler:innen zunehmend in Richtung einer utilitaristisch gedachten Ausbildungsstruktur und reduziert sie, so die harsche Kritik von Gabriele Kandzora bereits vor PISA (Kandzora 1996, S. 71) und von Jochen Krautz 2018 ähnlich formuliert, auf Objekte im Interessensgeflecht von Wirtschaft und Arbeitsmarkt, was letzteren dazu verleitet, sogar von einer postdemokratischen Situation zu sprechen (Krautz 2018, S. 34 ff.). Er sieht die Bildung durch den „Bildungsindustriellen Komplex“ (Münch 2018, S. 15 f.) sowie „illegitime“ bzw. postdemokratisch durchgesetzte Schulreformen, die nicht von der Politik, sondern externen Berater- und Lobbygruppen vorangetrieben werden (siehe auch N.N. 2018, S. 81 ff.), gefährdet. Auch wenn Krautz überspitzt formuliert, wird Bildung zunehmend zur Ausbildung und zu einer Interessensspezifischen Verobjektung der Schüler:innen, was je nach politischem Programm jenseits tradierter humanistischer Ideale und demokratischer Ansprüche verortet werden kann, wie auch Aleida Assmann kritisch anmerkt (Assmann 1993, S. 9). Dies belegte die bisweilen sehr emotional geführte Debatte nach PISA, in der Lobbygruppen starke und vielfach erfolgreiche Forderungen an die Politik gestellt haben (Pongratz

2004, S. 44). Ein signifikantes Beispiel in Deutschland waren die Aktivitäten von Jürgen Kluge, dem damaligen Deutschland-Chef von McKinsey, der – in einer bildungstheoretischen Aufsatzsammlung – eine Ausrichtung der „Bildungs-“Politik an den Interessen der Wirtschaft einforderte und das Buch an auffällig prominenter Stelle publizieren konnte (Kluge 2003, S. 321). Damit wurde ein maßgeblicher Einfluss auf die nationale Bildungsdiskussion und Schulpolitik genommen. Auch wenn dieser Diskurs vor gut 20 Jahren begann, hat sich die Relevanz der hier angedeuteten Problematik nicht abgeschwächt, im Gegenteil: John Erpenbeck, Nestor der deutschen Kompetenzforschung, spricht nicht nur von einer „Kompetenzkatastrophe“, sondern auch von der zweiten Bildungskatastrophe in der bundesrepublikanischen Geschichte (Erpenbeck & Sauter 2019, S. 3 f. und 5).

Kritisch jedoch weist der Erziehungswissenschaftler Max Fuchs aktuell darauf hin, dass eine Markierung der Schulpolitik und der schulischen „(Aus-)Bildung als „neoliberal“ zwar naheliegt, aber nicht zwingend ist und im Gegenteil die Chance für eine offene Pädagogik bietet (Fuchs 2014) – unausgesprochen natürlich vor dem Hintergrund der administrativen und strukturellen Bedingungen des „Ordnungssystems Schule“, wie Oliver Geister in einem anderen Zusammenhang postuliert (Geister 2006, S. 171). Für die Privaten Schulen kann dies ebenfalls Vorteile bedeuten, da sie im Rahmen ihrer Rolle als staatliche aberkannte Ersatzschulen den curricularen und methodischen Freiraum in Sinne ihrer pädagogischen Profilierung nutzen können, was die Waldorfschulen für sich auch in Anspruch nehmen. Dies tun sie mit dem bereits 1920 postulierten Anspruch, als Methodenschule weltanschaulichen Positionen entgegenzustehen (Steiner ²1979, S. 155) und damit auch als zivilgesellschaftliche Einrichtung wirksam zu sein, was sich als Ziel bis heute erhalten hat (Zech 2013, S. 30). Ohne die Nachhaltigkeit dieses Anspruches diskutieren zu wollen (Steinwachs 2023 a), setzen immer mehr Waldorfpädagog:innen auf eine Form der „global citizenship“, was in eine Richtung deutet, die Werner Wintersteiner aus nicht waldorfpädagogischer Perspektive als „Kritisch-dialogischen Kosmopolitismus“ bezeichnet (Wintersteiner 2011, S. 23 ff.; Zech 2023). Mit „kritisch-dialogisch“ verweist er auf den zutiefst heterogenen Charakter globaler Bildungsvorstellungen und Praktiken, wie es Christoph Wulf in seiner Monografie „Bildung als Wissen vom Menschen im Anthropozän“ explizit ausführt (Wulf 2019, S. 153-236, s.o.). Insofern muss das Spannungsverhältnis von regionaler wie globaler Schulpolitik berücksichtigt werden, wenn es um praxiswirksame Konzepte für eine postkoloniale und dekoloniale Bildung und Didaktik geht. Mit anderen Worten sind die Waldorfschulen im Bereich der curricularen Setzung und einer kosmopolitischen Ausrichtung (Zech 2023; Rawson 2022a) zwar frei von partei- und tagespolitischen Positionen wie auch unabhängig von Lobbybestrebungen, jedoch verweisen die besonderen Bedingungen der Verbandsstruktur und Autonomie der Schulen auf inhaltliche wie auf strukturelle Schwierigkeiten. Das bedeutet: Auch bei Waldorfschulen sollte nicht unterschätzt werden, dass Gewohntes und Gewordenes nicht von heute auf morgen transformiert werden kann, selbst wenn sie eine weitreichende schulpolitische Unabhängigkeit genießen. Das bedeutet in der Praxis, dass die gesellschaftlichen Diskurse erst einmal in die Schulen hineindiffundieren und zu einer Meinungsbildung wachsen müssen, die dann transformativ auf das institutionelle Selbstverständnis wirken kann. Dies ist ein Prozess, der sich beispielsweise durch die besondere Situation während der Corona-Zeit deutlich gezeigt hat (Erziehungskunst 11/2022; Bundesdelegiertenkonferenz Nov. 2022 etc.), was an dieser Stelle nicht sinnvoll ausgeführt werden kann.

2. Der pädagogische Diskurs: Der gesellschaftliche Diskurs wirkt sich, wie bereits angedeutet, durch die politischen Paradigmen der Ministerien und Behörden auf die pädagogische Signatur von Bildungseinrichtungen aus, wie es in den Freien Schulen die Dachverbände oder Institutionen selbst tun. Ohne diese Problematik hier weiter auszuweiten, hat die PISA-Studie deutlich gemacht, dass sich eine Diskriminierung von Schüler:innen mit Migrationshintergrund auch darin zeigt, dass ihre Bildungskarrieren weniger Chancen haben, als die ihre Mitschüler:innen ohne Migrationshintergrund (Leiprecht 2018, S. 265, Scherr 2021, S. 89). Die Gründe dafür sind vielschichtig, die Situation zeigt aber, dass eine „Förderung“ nicht gleich einen inkludierenden oder symmetrischen Charakter hat und Konzepte für interkulturellen oder gar transkulturellen Unterricht noch immer nicht die

notwendige Verbreitung haben (Allemann-Ghionda 2008), obgleich sie nachweislich wirksam und praktikabel (Fürstenau 2018, S. 210) und die Möglichkeiten „längst nicht ausgeschöpft“ sind (Rellstab 2021, S. 2). Signifikant ist, dass interkulturelle Konzepte sich besonders auf den Bereich DaF beziehen und damit Teil einer Forderung, nicht aber einer systematisch und strukturell inkludierenden bzw. interkulturellen Pädagogik sind. Allein in Hamburg hatten 51,8% der Schüler:innen im Schuljahr 2021/22 einen Migrationshintergrund (Behörde für Schule und Berufsbildung HH 2021), was sich auf die Curricula hätte auswirken müssen. Vor diesem Hintergrund steht das Problem, dass eine Pädagogik in der postkolonialen und postmigrantischen Gesellschaft nicht grundlegend neu entwickelt, sondern überhaupt erst umgesetzt werden muss. Hierbei ist jedoch anzumerken, dass die Erforschung einer Pädagogik mit dekolonialer Diktion überhaupt erst im Entstehen ist und eine Umsetzung in den Schulen damit noch weitgehend aussteht (Wintersteiner 2022, S. 39), obgleich sie Hand in Hand gehen kann mit inter- und transkulturellen Ansätzen, die – wie erwähnt – vorliegen und sich bewährt haben.

Mit dem Unterschied, dass die Waldorfschulen keinen so hohen Anteil von Schüler:innen mit Migrationshintergrund haben und sich dies durchaus als eine strukturelle Signatur von (anzunehmend ungewollter) Ausgrenzung deuten lässt (Schmelzer & Rawson 2022), sind sie trotzdem Teil einer postmigrantischen und postkolonialen Kultur, der sie außerhalb des Schulgrundstücks auch gerecht werden müssen. Dass ein solcher Prozess nicht konfliktfrei und selbstverständlich zu sein scheint, zeigt neben den Leserbriefen zur Erziehungskunst von 11/2022 (liegen dem Autor vor) auch Abwehrhaltungen wie bspw. die von Bijan Kafi, der antirassistische und dekoloniale Positionen in der Waldorfpädagogik als ideologisch (Kafi 2023, S. 69 ff.) und damit im Widerspruch zum vermeintlich waldorfpädagogischen bzw. anthroposophischen Freiheitsimpuls sieht (Kafi 2023, S. 79). Dies ist vor dem Hintergrund des waldorfpädagogischen Diskurses eine zwar mehrfach bemühte Position, doch schafften es die Protagonisten dieser Haltung nicht zu erklären, wie sie den zeitgenössischen Aufgaben in der globalisierten Welt gerecht werden wollen. Anders die Protagonisten einer die Waldorfpädagogik reformierenden Bewegung: Seit der Gründung der interkulturellen Schule Mannheim 2003 sowie einer zunehmenden Zahl von Veröffentlichungen zum Thema Interkulturalität (u.a. Schmelzer & Adam 2019), Kosmopolitismus (Zech 2023) oder Postkolonialismus (Rawson & Steinwachs 2023; Rawson 2020; 2022a u.a.) wird diese Qualität des pädagogischen Diskurses innerhalb der Waldorfbewegung zunehmend hervorgehoben und diskutiert. Neuere Initiativen und Projekte innerhalb des Bundes der Freien Waldorfschulen wie die „Initiative Geschichte“, das anlaufende Projekt „Demokratische Kultur und Schule“ sowie eine Vielzahl von finanzierten Forschungsprojekten verweisen auf einen Diskurs- und Gestaltungswillen, der sich öffentlich positioniert und dem Diskurs stellt.

3. Literaturdidaktik: In den Fachdidaktiken einzelner Fächer, insbesondere den geistes- und gesellschaftswissenschaftlichen, findet, wie oben bereits ausgeführt, in den letzten Jahren ein Diskurs zu postkolonialen Perspektiven in den Didaktiken statt. Dieser diffundiert zunehmend in die Bildungseinrichtungen hinein (ZfGD 2016; Kißling 2022a 2022b), wobei am Anfang der Entwicklung vornehmlich der universitäre Sprachunterricht stand, der als Multiplikator für einen postkolonialen Diskurs in den anderen Didaktiken wirkte. Wie bereits ausgeführt, stellen der Sprach- und Literaturunterricht in dieser Hinsicht eine Besonderheit dar, da hier die Alteritätserfahrung eine exponierte Position einnimmt, einnehmen muss und damit besondere Möglichkeiten für eine Erfahrungsräume öffnende Operationalisierung von Fremdheitserlebnissen bietet. Dadurch können – so sie nicht ohnehin schon Teil des inhaltlichen Diskurses sind – Inter- und transkulturelle Operationalisierungen Teil von symmetrisch angesetzten unterschiedlichen Kulturerfahrungen sein, wobei auch hier die didaktische Forschung, trotz der Möglichkeiten, auf die inter- und transkulturelle Sprach- und Literaturdidaktik zurückgreifen zu können, im Bereich einer Didaktik mit dekolonialer Diktion noch ganz am Anfang steht (Steinwachs & Rawson 2023, Vorwort) – nicht nur in der Waldorfpädagogik (Kißling & Pavlik 2022, S. 4 f.). Konkretere Überlegungen finden sich im nächsten Abschnitt.

Damit wird wohl deutlich, dass die Waldorfschulen noch mehr als diejenigen Schulen, die den behördlichen Vorgaben folgen oder zu folgen verpflichtet sind, eigenverantwortlich an einer zeitgemäßen Transformation der eigenen pädagogischen Profilierung arbeiten müssen, was augenscheinlich Anforderungen der eigenen Art mit sich bringt. Zeitgemäß meint an dieser Stellen jedoch nicht, den Launen eines Zeitgeistes zu folgen, sondern in einer wachen Zeitgenossenschaft die anstehenden Themen im Sinne der Ausführungen von Saraswati zu reflektieren – dies wären dann die Grundlage für die tägliche Arbeit im Unterricht, die als Individuations-, Bewusstseins- und Fach-Bildung für die Heranwachsenden zu verstehen ist.

Mögliche Themensetzungen eines Sprach- und Literaturunterrichtes mit postkolonialer Diktion

Bildung mit einer dekolonialen Signatur geht natürlich über Themenfelder wie „critical whiteness“, Diversität oder Aneignungskritik hinaus und sollte im Sinne von Boger und do Mar Castro Varela nicht ideologisiert werden, sondern Alternativentwürfe und Zugänge anbieten, was mit Blick auf den identitären Kulturkampf von Links wie von Rechts auch durchaus problematisch erscheint. Eine dekolonial ausgerichtete Sprach- und Literaturdidaktik stellt im Sinne einer ganzheitlichen Bildung demnach völlig neue Anforderungen an das Bildungsverständnis, das Curriculum, die Themensetzungen und methodische Zugänge. Für den Literaturunterricht bedeutet dies demnach nicht nur eine Integration nichteuropäischer Kulturprodukte, die für eine entsprechende didaktische Operationalisierung geeignet scheinen, sondern auch Literaturen und Texte aus migrantischen Zusammenhängen, die vielfach noch unterschieden werden müssen in die Bereiche Herkunft, Migrationsursachen, aber auch hinsichtlich ihrer gesellschaftlichen Anerkennung (in Deutschland) und der Verweildauer in Generationen. Blickt man damit auf die Vielfalt von Migrationssituationen, wird auch deutlich, dass die artifizielle Verarbeitung dieser Erfahrungen in ihren spezifischen kulturellen Codes und performativen Formen ausgesprochen vielfältig ist und Teil einer polykulturellen literarischen Bildung sein kann. Mit Blick auf die besondere gegenwärtige Situation bilden Schule und Hochschule in besonderer Weise eine sich emanzipierende polykulturelle Wirklichkeit ab, die für die Generation X oder die Boomer noch eine gänzlich andere war und trotzdem als Bezugsrahmen für gesellschaftliche Fragen, die literarische Auswahl oder didaktische Operationalisierungen herangezogen wird. Diese Erfahrungsasymmetrie gilt es aufzulösen und die eigenen Identitätsstrukturen zu hinterfragen und unterrichtspraktisch zu gestalten.

Durch entsprechende Themen- und Fragestellungen bietet die globale Vielfalt von Literatur aus den Kulturen oder hybriden Kulturen die Möglichkeit, eine erweiterte Perspektive auf das „Eigene“ im Verhältnis zum „Anderen“ bzw. das Gewohnte im Verhältnis zum Ungewohnten zu entwickeln und als konstitutive Alteritätserfahrung erlebbar zu machen, was im Sinne der Ausführungen Christoph Schröders zu Herders Idee der Bildung als „zweite(-) Geburt“ (Schröder 2020, S. 61) eine solche befördern könnte. Um in der Konzept- und Unterrichtsplanung nun nicht in die Einseitigkeit eines durchgängigen (Fremd-)Sprach- und Literaturunterrichtes zu tappen und gleichermaßen ein austariertes Angebot für die Identitätsbildung zu ermöglichen, liegt es nahe, Themen mit archetypischem Charakter zu setzen, die mit Texten (oder anderen Medien) unterschiedlicher Kulturen oder Kulturzusammenhänge versetzt sind und die literarischen Kanones zumindest auf den Prüfstand stellen. Hierzu können gehören:

- das Spannungsverhältnis von Wort und Bedeutung im gewohnten und ungewohnten Kontext
- Erzählformen, Erzählnormen
- Normativität und Disnormativität als Reflexionsanlass für das Spannungsverhältnis von Gewohntem und Ungewohntem, von Gewordenem und sich Wandelndem
- Familie und Gemeinschaft
- Liebe
- Geschlechterverhältnis/Diversität/Genderdiskurse
- Herrschaft, Gewalt und Konflikt

- Moral und Ethik
- Religion und Universalismus
- Coming-Of-Age
- Identitätsbildung
- Anderssein
- (individuelle) Entwicklung
- Multiperspektivität
- etc.

Dieses Themenspektrum kann durch unterschiedliche Texte aus unterschiedlichen kulturellen Zusammenhängen verwirklicht werden, wobei es naheliegt, in einer fachübergreifenden Arbeit auch die Bereiche Fremdsprachen, Geographie, Geschichte, Sozialkunde etc. zu integrieren, um einen symmetrischen, polykulturellen Unterricht ermöglichen zu können und auch literaturgeschichtlich bewusst zu agieren: An Waldorfschulen findet sich allein in den Klassen 10 und 11 mit mindestens 60 Unterrichtsstunden ein vergleichsweise großer zeitlicher Rahmen für die Behandlung der mittelalterlichen Literatur und Sprache. Auch wenn der Bildungsplan der Waldorfschulen nicht festgelegt ist und ebenfalls einen großen Freiraum bietet, hat sich die Behandlung des „Nibelungenliedes“ (10. Klasse) und Wolframs „Parzival“ (11. Klasse) bereits früh kanonisiert. Begründet wird dies mit der besonderen literarischen Qualität und thematischen Eignung beispielsweise des „Parzival“, der als (Gesprächs-)Anlass zu einer individuell und lebensweltlich relevanten Reflexion führt und gleichermaßen die historische Identitätsbildung befördern kann, womit gleichzeitig auch für die mittelalterliche Literatur die Aufgabe besteht, eine polykulturelle Themensetzung und Werkauswahl zu leisten (Steinwachs 2023c).

Als Fazit: Möglichkeiten der Waldorfpädagogik in einer Bildung mit postkolonialer Diktion

Die Waldorfpädagogik hat hinsichtlich ihrer hohen pädagogischen und didaktischen Autonomie große Möglichkeiten sich den Fragen einer sprachlichen und literarischen Bildung mit dekolonialer Diktion zuzuwenden und gleichzeitig die Aufgabe, Gewohntes und Gewordenes im pädagogischen Selbstverständnis aufzubrechen, zu „hacken“, und zwar aus eigener Kraft. Für die Waldorfschulen steht eine spezifisch anthropologisch (nicht ideologisch) gedachte Individuationsbegleitung im Vordergrund und stellt entsprechende Anforderungen an eine Unterrichtspraxis, die dazu in der Lage sein muss, das Verhältnis von Unterrichtsinhalt und Bildungsanspruch so zu gestalten, dass die Schüler:innen dies auch für ihre Persönlichkeitsbildung konstitutiv annehmen und verarbeiten können. Die damit verbundene sprachliche und literarische Entdeckung der Welt und ihrer Kulturen sowie die handwerkliche Fähigkeit, sich Gewohntes und Ungewohntes methodisch zu erschließen führt idealiter nicht nur zu gesund entwickelten und autonom handlungsfähigen Persönlichkeiten, sondern auch zu Menschen, die aufgrund ihrer Bildung und der Bildungsinhalte eine polykulturelle und globale Perspektive einnehmen und leben können. Hierfür eignet sich ein Sprach- und Literaturunterricht, der über die Grenzen und Begrenzungen des „Eigenen“ oder besser des Gewohnten hinausgeht, wofür es keine grundlegend neuen Zugänge braucht, sondern nur das Bewusstsein der eigenen Bindungen, Gewohnheiten und dem, was oben als Hidden Curriculum bezeichnet wurde, also ein bewusster Umgang mit den blinden Flecken der institutionellen wie individuellen Arbeit. Der Paradigmenwechsel gerade im Sprach- und Literaturunterricht besteht letzten Endes nur darin, sich offen neuen Themen, Werken und partiell auch Methoden zuzuwenden, eine (selbst- und gewohnheits-)kritische Bildung mit dekolonialer Tingierung zu denken und Sprache(n) wie Literatur(en) als Entdeckungsmedium einer zunehmend globaler und in den marginalisierten Kulturen emanzipatorischer werdenden Welt – oder besser Welten – ernstzunehmen.

Literaturverzeichnis

- Adam, Christine & Schmelzer, Albert (2019) (Hrsg.). *Interkulturalität und Waldorfpädagogik*. Beltz-Juventa: Weinheim Basel.
- Ahrend, Hannah (1996): Eichmann in Jerusalem. Ein Bericht von der Banalität des Bösen. Pieper: München.
- Allemann-Ghionda, Cristina (2008). *Interkulturelle Bildung in der Schule*. In: Europäisches Parlament, Fachreferat Struktur und Kohäsionspolitik (Hrsg.): Kultur und Bildung. Juni 2008.
- Arndt, Susan (2021). Rassismus begreifen. C. H. Beck: München.
- Assmann, Aleida (1993). *Arbeit am nationalen Gedächtnis. Eine kurze Geschichte der deutschen Bildungsidee*. Edition Pandora: Frankfurt/Main 1993.
- Bachmann-Medick, Doris (2004): *Kultur als Text. Die anthropologische Wende in der Literaturwissenschaft*. Utb-Francke: Tübingen und Basel.
- Behörde für Schule und Berufsbildung HH (2021). Allgemeinbildende Schulen. Wie viel Prozent der Schülerinnen und Schüler haben einen Migrationshintergrund? In: <https://www.hamburg.de/schuljahr-in-zahlen/4662018/sus-migrationshintergrund/> (letzter Aufruf 26.04.2023).
- Berndeld, Siegfried (1973). *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung*. Suhrkamp: Frankfurt/Main.
- Jäger, Marianna & Biffi, Cornelia (2011). *Alltagskultur in der ersten Primarschulklasse. Der erste Schultag*. Pädagogische Hochschule Zürich: Zürich.
- de Boer, Heike (2012). Bildung sozialer, emotionaler und kommunikativer Kompetenzen, ein komplexer Prozess. In: Rohlf, Carsten; Haring, Marius & Palentin Christian (Hrsg.): *Kompetenz-Bildung: Soziale, emotionale und kommunikative Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen*. Springer VS: Wiesbaden, S. 19-33.
- Boger, Mai-Anh & do Mar Castro Varela, María (2021). Was ist postkoloniale Bildung (überhaupt)? In: *Bildungslab** (Hrsg.). *Bildung. Ein postkoloniales Manifest*. Unrast: Münster, S. 9-11.
- Brater, Michael; Hemmer-Schanze, Christiane & Schmelzer, Albert (2009). *Interkulturelle Waldorfschule: Evaluation zur schulischen Integration von Migrantenkindern*. VS: Wiesbaden.
- Denjean, Alain; Lutzker, Peter & Rawson, Martyn (2016). Sprache – das Brot, das uns ernährt. In: *Erziehungskunst* 6/2016, S. 32-24.
- Dietz, Karl-Martin (2001). *Freiheit oder Anpassung? Zur Aktualität des ethischen Individualismus*. Menon: Heidelberg.
- Eibl, Karl (2004). *Animal Poeta. Bausteine einer biologischen Kultur- und Literaturtheorie*. Mentis: Paderborn.
- Erpenbeck, John & Sauter, Werner: *Stoppt die Kompetenzkatastrophe. Wege in eine neue Bildungswelt*. Springer: Wiesbaden 21918.
- Fuchs, Max (2014). *Kulturelle Bildung als neoliberale Formung des Subjekts? Eine Nachfrage*. In: <https://www.kubi-online.de/artikel/kulturelle-bildung-neoliberale-formung-des-subjekts-nachfrage> (letzter Aufruf 23.04.2023).
- Fürstenau, Sara (2018). *Schulentwicklungsforschung*. In: Gogolin, Ingrid; Georgi, Viola B.; Krüger-Potratz, Marianna Lengyel, Dorit und Sandfuchs, Uwe (Hrsg.): *Handbuch interkulturelle Pädagogik*. utb-Klinkhardt: Bad Heilbrunn, S. 207-210.
- Geister, Oliver (2006). *Die Ordnung der Schule. Zur Grundlegung einer Kritik am verwalteten Unterricht*. Waxmann: Münster, New York u.a. 2006.
- Gerner, Volker (2007). *Das Eigene und das Andere. Eine Theorie der Deutschdidaktik am Beispiel des identitätsorientierten Unterrichtes*. Tectum: Marburg.
- Glöckler, Michaela (1993). Willenserziehung als Quelle der Moral. In: *Erziehungskunst* 10/1993, S. 1033-1043.
- Götte, Wenzel M., Loebell, Peter & Maurer, Klaus Michael (2009). *Entwicklungsaufgaben und Kompetenzen. Zum Bildungsauftrag der Waldorfschulen*. Freies Geistesleben: Stuttgart.
- Hoffmann, Michael (2022): Literaturredidaktik und Postkoloniale Studien im Kontext literarischer Moderne. Kafkas „Ein Bericht für die Akademie“. In: *Der Deutschunterricht* 5/2022, S. 28-37.

- Huber, Florian (2008). *Durch Lesen sich selbst verstehen. Zum Verhältnis von Literatur und Identitätsbildung*. transcript: Bielefeld 2008.
- Iser, Wolfgang (21984). *Der Akt des Lesens*. utb-Fink: München.
- Jaeger, Marianna (2012). Der geheime Lehrplan. „Im Zentrum steht die Disziplin in der Klasse“. In: *PH-Akzente* 2/2012, S. 6-7.
- Kanzora, Gabriele (1996). Schule als vergesellschaftete Einrichtung. Heimlicher Lehrplan und politisches Lernen. In: Claußen, Bernhard & Geißler, Rainer (Hrsg.). *Die Politisierung des Menschen: Instanzen der politischen Sozialisation*. Ein Handbuch VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 71.96.
- Kafi, Bijan (2023). Diesseits des Politischen. Warum der ideologische Antirassismus mit Waldorfpädagogik unvereinbar ist. In: *Die Drei* 2/2023, S. 69-79.
- Kißling, Magdalena (2022a): *Weißer Normalität. Perspektiven einer postkolonialen Literaturdidaktik*. Aisthesis: Bielefeld.
- Kißling, Magdalena (2022b) (Hrsg.): *Postkolonialismus. Der Deutschunterricht* 5/2022.
- Kißling, Magdalena & Pavlik, Jennifer (2022). Postkolonialismus. In: *Der Deutschunterricht* 5/2022, S. 2-5.
- Kluge, Jürgen (2003). Manifest zur Bildung. In: Kluge, Jürgen und Reisch, Linda (Hrsg.): *Die Bildung der Zukunft*. Suhrkamp: Frankfurt/Main, S. 321-335.
- Knobloch, Phillip D. Th & Drerup, Johannes (Hrsg.) (2022). *Bildung in postkolonialen Konstellationen. Erziehungswissenschaftliche Analysen und pädagogische Perspektiven*. transcript: Bielefeld.
- Koerrenz, Ralf (2020) Bildung als ethisches Modell. Vorsätze zu Theorien globaler und postkolonialer Bildung. In: Koerrenz, Ralf (Hrsg.). *Globales lehren, Postkoloniales lehren: Perspektiven für Schule im Horizont der Gegenwart*. Beltz-Juventa: Weinheim Basel.
- Krautz, Jochen (2018): Imperative des Wandels! Schulreform in der Postdemokratie. In: Krautz, Jochen & Burchard, Matthias (Hrsg.): *Time for Change? Schule zwischen Bildungsauftrag und manipulativer Steuerung*. Kopaed: München, 19-39.
- Kreft, Jürgen (1977). *Grundprobleme der Literaturdidaktik. Eine Fachdidaktik im Konzept sozialer und individueller Entwicklung*. utb-Quelle&Meyer: Heidelberg.
- Rudolf Lepirecht (2018). Rassismuskritische Ansätze in der Bildungsarbeit. In: von: Gogolin, Ingrid; Georgi, Viola; Krüger-Potratz, Marianne; Lengyel, Drorit & Sandfuchs, Uwe (Hrsg.): *Handbuch interkulturelle Pädagogik*. utb-Klinkhardt: Bad Heilbrunn, S. 255-259.
- Lescovec, Andrea (2009). *Fremdheit und Literatur. Alternativer hermeneutischer Ansatz für eine interkulturell ausgerichtete Literaturwissenschaft*. LIT: Münster.
- Miedema, Nine & Sieber, Andrea (2013): *Zurück zum Mittelalter. Neue Perspektiven für den Deutschunterricht*. Peter Lang: Frankfurt/Main.
- Münch, Richard (2018). *Der bildungsindustrielle Komplex. Schule und Unterricht im Wettbewerbsstaat*. Beltz-Juventa: Weinheim Basel.
- N.N. (2018). Und bist Du nicht willig, so brauch ich Gewalt. Change-Management. Wie mit illegitimen Führungstechniken Reformen durchgedrückt werden. In: Krautz, Jochen & Burchard, Matthias (Hrsg.): *Time for Change? Schule zwischen Bildungsauftrag und manipulativer Steuerung*. Kopaed: München, S. 81-86.
- Nussbaum, Martha (2020). *Kosmopolitismus. Revision eines Ideals*. WBG-Theiss: Darmstadt.
- Ott, Michaela (2021). *Kritik des Individuums*. Turia + Kant: Wien.
- 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*. LIT: Münster, S. 13-28.
- Pongratz, Ludwig (2007). Freiheit und Kontrollgesellschaft - Notizen zur Bildungsreform. In: *Tertium Comparationis*, H.2/ 2007, S. 271-280.
- Rawson, Martyn (2022a). Postkolonialismus. Ein für die Selbstwerdung relevantes Thema. In: Wiehl, Angelika und Steinwachs, Frank (Hrsg.): *Studienbuch Waldorfpädagogik*. utb-Klinkhardt: Bad Heilbrunn, S. 203-216.

- Rawson, Martyn (2022b). Dekolonialisierung des Lehrplans als Lernweg. In: *Journal für Waldorfpädagogik* 4/2022, S. 6-30.
- Rawson, Martyn & Schmelzer, Albert (2022). Bausteine für eine diverse, antirassistische Waldorfpädagogik. In: *Erziehungskunst* 11/2022, S. 23-27.
- Rellstab, Daniel H. (2021). *Legitime Sprachen, legitime Identitäten. Interaktionsanalysen im spätmodernen „Deutsch als Fremdsprache“-Klassenzimmer*. transcript: Bielefeld 2021.
- Richter, Tobias (2019). *Pädagogischer Auftrag und Unterrichtsziele. Vom Lehrplan der Waldorfschule*. Freies Geistesleben: Stuttgart.
- Ringeler, Frank (2004). Walther und das Wirtschaftswachstum. Einige Thesen zum Literaturunterricht in Zeiten der Wirtschaftskrise. In: Bein, Thomas (Hrsg.): *Walther verstehen – Walther vermitteln. Neue Lektüren und didaktische Überlegungen*. Peter Lang: Frankfurt/Main, S. 46-55.
- Rösch, Heidi (2022): Postkolonialität in der Jugendliteratur und ihrer Didaktik. In: *Der Deutschunterricht* 5/2022, S. 38-48.
- Saraswati, Narmanda (2021). Unteilbar denken lernen in einer postkolonialen Bildungspraxis. *Bildungslab** (Hrsg.). *Bildung. Ein postkoloniales Manifest*. Unrast: Münster, S. 76-79.
- Scherr, Albert (2021). Diskriminierung und Diskriminierungskritik. Eine problemsoziologische Analyse. In: *Soziale Probleme*, H.31/2021, S. 83-102.
- Schmitt, Manfred (2021). Disposition. In: *Dorsch. Lexikon der Psychologie*. Hrsg. von Markus Antonius Wirtz. Hogrefe: Bern, S. 450.
- Schröder, Christoph (2020). Traditionen Postkolonialer Bildung. In: Koerrenz, Ralf (Hrsg.): *Globales Lehren, Postkoloniales Lehren. Perspektiven für Schule im Horizont der Gegenwart*. Beltz-Juventa: Weinheim/Basel, S. 60 - 80.
- Schumacher, Rita (2019). Deutsch. In: Siegler, Stephan; Sommer, Wilfried & Zech, M. Michael (Hrsg.): *Handbuch Oberstufenunterricht an Waldorfschulen*. Beltz-Juventa: Weinheim und Basel, S. 175-233.
- Schnurr, Ansgar; Dengel, Sabine; Hagenberg, Julia & Linda Kelch (Hrsg.) (2021). *Mehrdeutigkeit gestalten. Ambiguität und die Bildung demokratischer Haltungen in Kunst und Pädagogik*. transcript: Bielefeld.
- Sen, Amartia (1999). *Die Identitätsfalle. Warum es keinen Krieg der Kulturen gibt*. C. H. Beck: München.
- 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*. BWV: 2019, S. 251-294.
- Sommer, Wilfried (2010). Oberstufenunterricht an der Waldorfschule: Kognitive Herausforderungen für das verkörperte Selbst. In: *RoSE* 1, 1, 1/2010, S. 33-48.
- Steiner, Rudolf (1973). *Die Philosophie der Freiheit*. Rudolf Steiner Verlag: Dornach. (GA 4).
- Steiner, Rudolf (1979). *Die geistig-seelischen Grundkräfte der Erziehungskunst*. Rudolf Steiner Verlag: Dornach. (GA 305).
- Steinwachs, Frank (2018). Mittelalterliche Literatur im Unterricht - Perspektiven, Möglichkeiten und Grenzen des Faches an Regel- und Waldorfschulen. Eine Standortbestimmung. *RoSE* Vol. 8, No. 2, 2018, S. 120-132.
- Steinwachs, Frank (2019). Das Lehrplankonzept an Waldorfschulen. Grundlegung, Kritik und Desiderate. In: Wiehl, Angelika (Hrsg.): *Studienbuch Waldorfschulpädagogik*. utb-Klinkhardt: Bad Heilbrunn, S. 169-183.
- Steinwachs, Frank (2020). „Latente Fragen“ als anthropologisches und didaktisches Paradigma für den (Literatur-) Unterricht in der Oberstufe an Waldorfschulen. In: *RoSE*, Vol. 11, No. 1, 2020, S. 28-44.
- Steinwachs, Frank (2020). Evolution, Literatur und die Autonomie des Menschen. Versuch über das Verhältnis von Evolution, Kultur und der Selbstverortung sowie Behauptung des Menschen in der Welt durch Kunstschaffen und -rezeption am Beispiel mittelalterlicher Biografieerzählungen, respektive des Artusromans. In: Višnyakové, Olgý (Hrsg.): *Problémy interakce jazyka, literatury a kultury: nové směry výzkumu*. Universitát in West-Böhmen: Pilsen, S. 78-107.
- Steinwachs, Frank (2022a). Artus, Parzival und Ich – Versuch über eine anthropologisch begründete Rezeption höfischer Romane in der Schule. In: *RoSE*, Vol. 13, No. 1, 2022, S. 32-48.

- Steinwachs, Frank (2022b). *Mittelalterliche Literatur an Waldorfschulen: Möglichkeiten einer subjektorientierten Didaktik für die Oberstufe am Beispiel von Wolframs „Parzival“*. Peter Lang: Berlin etc.
- Steinwachs, Frank (2023b). „Hidden Curriculum“. Träger bewusster und unbewusster postkolonialer Haltungen. (angenommen: erscheint 2023 in: Frank Steinwachs & Martyn Rawson (Hrsg.): *Waldorfschule, Globalisierung und Postkolonialismus – Versuch einer Annäherung*. Beltz-Juventa: Weinheim und Basel).
- Steinwachs, Frank & Rawson, Martyn (2023) (Hrsg.). *Waldorfschule, Globalisierung und Postkolonialismus – Versuch einer Annäherung*. (erscheint 2023 in: Beltz-Juventa: Weinheim und Basel)
- Stirner, Max (1926). *Das unwahre Prinzip unserer Erziehung*. Verlag für Freies Geistesleben: Basel.
- Widmaier, Benedikt & Steffens, Gerd (Hrsg.) (2021). *Weltbürgertum und Kosmopolitisierung Interdisziplinäre Perspektiven für die Politische Bildung*. Wochenschau: Schwalbach/Ts.
- Wintersteiner, Werner (2011). *Transkulturelle literarische Bildung. die „Poetik der Verschiedenheit“ in der literaturdidaktischen Praxis*. Studien-Verlag: Innsbruck, Wien Bozen.
- Wintersteiner, Werner (2022). Kritisch-dialogischer Kosmopolitismus. Fundament einer postkolonial fundierten Citizenship-Education. In: Knobloch, Phillip D. Th & Drerup, Johannes (Hrsg.) (2022). *Bildung in postkolonialen Konstellationen. Erziehungswissenschaftliche Analysen und pädagogische Perspektiven*. transcript: Bielefeld, S. 23-46.
- Wulf, Christoph (2019). *Bildung als Wissen vom Menschen im Anthropozän*. Beltz-Juventa: Weinheim Basel.
- Yousefi, Hamid Reza & Braun, Ina (2011). *Interkulturalität. Eine interdisziplinäre Einführung*. WBG: Darmstadt.
- Zech, M. Michael (2013). Die Gründungsidee 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*. VS: Wiesbaden, S. 19-51.
- Zech, M. Michael (2016). Der Waldorflehrplan. Curriculum, Lehrplan oder Rahmenrichtlinie? In: Schieren, Jost (Hrsg.): *Handbuch Waldorfpädagogik und Erziehungswissenschaft. Standortbestimmung und Entwicklungsperspektiven*. Beltz-Juventa: Weinheim und Basel, S. 572-597.
- Zech, M. Michael (2019). Bildung und Waldorfpädagogik. In: Siegler, Stephan; Sommer, Wilfried und Zech, M. Michael (Hrsg.): *Handbuch Oberstufenunterricht an Waldorfschulen*. Beltz-Juventa: Weinheim Basel, S. 12-55.
- Zech, M. Michael: Geschichtsunterricht in Einwanderungsgesellschaften – Befähigung zum kulturellen Dialog, zu Ambiguitätstoleranz, zu dekolonialer Narration und zu individueller Sinnstiftung. (erscheint 2023 in: Frank Steinwachs & Martyn Rawson (Hrsg.): *Waldorfschule, Globalisierung und Postkolonialismus – Versuch einer Annäherung*. Beltz-Juventa: Weinheim und Basel).
- ZfGD (2016). Geschichtsdidaktik Postkolonial. In: *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* 15/2016.
- Zinnecker, Jürgen. *Der geheime Lehrplan*. Beltz: Weinheim 1975.

La “concientización” de Paulo Freire

Peter Lawton

Escuela Waldorf de la ciudad de Lakes, Minneapolis, MN, EE. UU.

RESUMEN. Este artículo examina varios de los conceptos educativos clave propuestos por Paulo Freire, uno de los fundadores y principales defensores del movimiento de la pedagogía crítica. Se comparan y contrastan los conceptos de Freire con los de Rudolf Steiner, fundador del movimiento de la escuela Waldorf. Después de un breve recorrido por la teoría filosófica, psicológica, y proposiciones políticas, el artículo explora varios conceptos educativos clave de Freire, incluidos sus tres estados de conciencia, su defensa del planteamiento de problemas sobre la resolución de problemas, y la importancia del diálogo en el aprendizaje. El artículo concluye con una exploración del uso de temas generadores de Freire junto con las estrategias de codificación/descodificación, que puede ser de particular interés para los educadores Waldorf. El artículo no es una exploración de las críticas de Steiner a Marx, tampoco es un análisis marxista de la pedagogía Waldorf. Más bien, procede de la creencia del autor de que la visión humanista general de Freire, los gestos de amor y creativos evidentes en sus métodos, y su creencia en la inviolabilidad del individuo reemplazan cualquier marco de la conciencia humana o actividad puramente basada en clase/identidad/grupo, materialista o en relaciones de poder. Se espera que los métodos y el lenguaje de Freire proporcionen una lente que invite a la reflexión a través de la cual se contemple la educación Waldorf, especialmente en términos de los esfuerzos continuos en muchas escuelas por aumentar la diversidad, la equidad y la inclusión.

Palabras clave. Paulo Freire, pedagogía crítica, Rudolf Steiner, educación Waldorf, concientización, modelo bancario de educación, planteamiento de problemas, el diálogo en la educación, temas generadores

La “concientización” de Paulo Freire

“El maestro es, por supuesto, un artista, pero ser artista no significa que él o ella pueda moldear a los estudiantes. Lo que hace el maestro al enseñar es hacer posible que los alumnos lleguen a ser ellos mismos”.

___ Paulo Freire

“Sin la indagación, los individuos no pueden ser verdaderamente humanos. El conocimiento emerge sólo a través de la invención y la reinención, a través de la indagación inquieta, impaciente, continua y esperanzada que el ser humano realiza en el mundo, con el mundo y entre nosotros”.

___ Paulo Freire

“Cuando doy comida a los pobres, me llaman santo. Cuando les pregunto por qué son pobres, me llaman comunista”.

___ Arzobispo Hélder Câmara

El educador y filósofo brasileño de renombre internacional Paulo Freire es mejor conocido como uno de los principales pioneros y defensores de la pedagogía crítica. La pedagogía crítica busca despertar y expandir la conciencia de los pueblos pobres y oprimidos de todo el mundo. Freire (2010) denominó a este proceso de toma de conciencia *conscientização* en su portugués nativo. *Conscientização*, traducido como “concientización” en español, es el proceso de pasar de la comprensión ingenua o recibida pasivamente de uno mismo, los demás y el mundo a comprensiones más críticas y activas, de pasar de visiones parcializadas o focalizadas de la realidad a una visión más total y contextual de la realidad. Aunque siguiendo la tradición de la crítica neomarxista teoría, la pedagogía crítica de Freire y el proceso de concientización no son, como algunos críticos pueden creer, un currículum marxista estandarizado, un programa de estudios “políticamente correcto”, o un encuadre teórico basado exclusivamente en la clase o la identidad; la pedagogía crítica es más bien una metodología de concientización. La pedagogía crítica no es un conjunto prescrito de creencias o lentes interpretativos; es más bien una filosofía de la educación que busca proporcionar las condiciones para que los individuos “despierten” en su pensamiento, y como Freire (2010), Rudolf Steiner (2011a), y otros lo han entendido, estar despierto en nuestro pensamiento es crear la posibilidad de una verdadera libertad. La concientización de Paulo Freire se refiere al proceso de *devenir* (Lambert, 2015) y, como tal, ofrece una ventana colorida y de múltiples paneles a través de la cual se explora la educación Waldorf.

Este artículo no es una exploración de las críticas de Steiner a Marx, tampoco es un análisis marxista de la pedagogía Waldorf. Más bien, procede de la creencia del autor de que la visión humanista general de Freire, los gestos de amor y creativos evidentes en sus métodos, y su creencia en la inviolabilidad del individuo reemplazan cualquier marco de la conciencia humana o actividad puramente basada en clase/identidad/grupo, materialista o en relaciones de poder. Los métodos y el lenguaje de Freire proporcionan una lente que invita a la reflexión a través de la cual se contempla la educación Waldorf, especialmente en términos de los esfuerzos continuos en muchas escuelas por aumentar la diversidad, la equidad y la inclusión. Después de una breve descripción de algunas de las proposiciones que subyacen a la pedagogía crítica de Freire y al proceso de concientización, el artículo explora varios aspectos de la pedagogía de Freire que considero relevantes y similares a la educación Waldorf. Estos incluyen las descripciones de Freire de los tres estados de conciencia, su defensa del modelo educativo del planteamiento de problemas sobre la resolución de problemas, y la importancia crítica del diálogo en el aprendizaje. El artículo concluye con una exploración del uso de los temas generadores de Freire y las estrategias de codificación/descodificación, las cuales pueden ser de particular interés para los educadores Waldorf.

Proposiciones psicológicas, filosóficas y políticas de Freire

La noción, emoción o movimiento básico que impulsa los enfoques educativos de Freire y Steiner es el amor. El amor intuye la singularidad y el potencial de cada ser humano. El gesto del amor es humanizar, mientras que el gesto opuesto del amor es deshumanizar. Con respecto a la educación, el amor busca crear las condiciones bajo las cuales la singularidad humana y el potencial pueden „desplegarse“, así como el jardinero crea las condiciones bajo las cuales la flor puede florecer. Se espera que al final del artículo quede claro que “crear condiciones” implica un enfoque altamente reflexivo, activo y estructurado, lo opuesto a la permisividad simple que permite a los niños simplemente “expresarse”. Porque el ser humano se desenvuelve, el amor venera y privilegia la libertad. Freire (2010) escribió que el amor busca crear las condiciones para “actos de libertad” (pág. 90) y Steiner (1997) describió una y otra vez la educación Waldorf como una educación al servicio de la libertad.

La proposición filosófica o, podríamos decir, espiritual que necesita la expansión de la conciencia per se es la creencia de Freire de que los humanos somos únicos en nuestra capacidad de transformarnos a nosotros mismos y a nuestro mundo a través de la actividad consciente. La transformación consciente del yo y del mundo en el sistema de creencias de Freire y como se describe en su obra principal, *Pedagogía del Oprimido* (2010), no es simplemente un rasgo único de la humanidad, sino nuestra propia razón de ser. Somos plenamente humanos sólo en la medida en que creamos, transformamos o actuamos conscientemente, lo cual en un sentido freireano no consiste únicamente en la acción (en este sentido, los animales crean), sino

en la acción consciente, acción reflexiva o praxis. En su principal obra filosófica *La Filosofía de la Libertad*, Steiner (2011a) escribió que la actividad humana verdaderamente libre y singularmente individual procede de una conciencia plenamente despierta, una conciencia que reconoce tanto los impulsos naturales (por ejemplo, instintos, imperativos biológicos) como los dictámenes culturales (por ejemplo, costumbres sociales, doctrinas religiosas). Seguido a esto, la libertad, que para Freire consistía en el derecho de todo ser humano a “desplegarse” y volverse más humano es verdaderamente posible solo en la medida en que seamos conscientes de nuestra propia agencia, de nuestras propias cualidades de desarrollo. Por lo tanto, la libertad no es solo una condición material (por ejemplo, un derecho político o legal), sino un estado mental o anímico. Por ejemplo, en los programas latinoamericanos de alfabetización de adultos de los que Freire fue pionero, descubrió que sus estudiantes trabajadores agrícolas eran en gran medida incapaces de diferenciar entre leyes naturales inmutables, como la salida y la puesta del sol, y la cultura mutable, como la organización económica, política y cultural de Brasil y Chile en los años 50 y 60. Los esfuerzos educativos de Freire se centraron en ayudar a sus alumnos no solo a aprender a leer, sino también a desarrollar una conciencia más crítica, lo que en parte implicaba la capacidad de comprender mejor qué aspectos de la realidad eran alterables o transformables a través de la acción y la actividad humana conscientes. Hace 50 años hasta el día de hoy, los profesores de matemáticas de escuelas secundarias y universidades estadounidenses que trabajan en el entorno de la pedagogía crítica de las matemáticas han descubierto que muchos estudiantes, en particular los más pobres y marginados, creen que las matemáticas no tienen ninguna relevancia posible para sus vidas o para mejorar su condición económica. La educación matemática moderna y crítica busca ayudar a los estudiantes a aplicar las matemáticas a situaciones reales de vida, a utilizar las matemáticas como un acto de expresión y libertad.

La proposición política o histórica que necesita la concientización particularmente (pero no exclusivamente) para los pobres y oprimidos es la naturaleza deshumanizadora de la vida económica, política y cultural moderna, que afecta extraordinariamente a los más subyugados entre nosotros. Los modelos económicos, políticos y culturales modernos alienan a todos los seres humanos, en gran parte a través de esfuerzos deshumanizadores para aplastar o disminuir la conciencia humana y los actos de libertad, pero son particularmente devastadores para los pobres y los oprimidos (Ordóñez, 1981). En la década de los 60, la pedagogía crítica de Freire no estuvo sola en sus esfuerzos por abordar la pobreza y sus raíces sistémicas. Pensemos en la “Guerra contra la pobreza” de Lyndon Johnson, el cambio de énfasis de MLK a fines de la década sobre los derechos raciales y laborales y, en el propio patio de Freire, el movimiento de la teología católica de la liberación, dirigido en parte por el arzobispo brasileño Hélder Câmara. Tanto Freire como Steiner reconocieron y buscaron contrarrestar el gesto deshumanizador de la sociedad moderna y sus efectos materiales negativos a través de sus propios esfuerzos para educar a los trabajadores pobres, Freire a través de sus programas de alfabetización de adultos¹ y Steiner a través de sus esfuerzos para educar a los trabajadores de la fábrica alemana y sus hijos en la segunda y tercera décadas del siglo XX². Aunque Steiner se comprometió en esfuerzos para volver a imaginar y reorganizar la sociedad, es decir, a través de su defensa de un Orden Social Triple³, entendió que los esfuerzos para superar la alienación y la deshumanización nunca podrían involucrar simplemente un cambio estructural, sino que deben buscar despertar y expandir la conciencia humana (Usher, s. f.). El hecho

1. En 1946, Paulo Freire dirigió y supervisó programas de alfabetización para un departamento de educación estatal en su Brasil natal. Fue nombrado director del departamento de extensión de la Universidad de Recife en 1961, lo que le dio la oportunidad de la primera implementación a gran escala de sus programas de alfabetización. En 1964, luego de que un golpe militar pusiera fin a sus esfuerzos por combatir el analfabetismo en Brasil, Freire desarrolló aún más sus programas de alfabetización trabajando con empleados agrícolas en Chile (Freire, 1974).

2. En 1919, el director de la fábrica de cigarrillos Waldorf Astoria en Stuttgart, Alemania, le pidió a Rudolf Steiner que ofreciera conferencias a los trabajadores de la fábrica. Las conferencias de Steiner sobre la organización de la sociedad enfatizaron la interdependencia humana, así como la necesidad de la libertad individual, que Steiner integró y equilibró a través de sus ideas de un Orden Social Triple. Las conferencias fueron tan bien recibidas que los trabajadores le pidieron a Steiner que desarrollara una educación para sus propios hijos y el resultado fue la primera escuela Waldorf, originalmente una escuela para los hijos de los trabajadores de la fábrica (Davey, s. f.; Sloan, 2015).

3. El Orden Social Triple es una forma de organización social desarrollada por Rudolf Steiner entre los años 1917 a 1922. Esta reconoce tres esferas de la actividad humana y postula que cada esfera tiene su propio dominio único de actividades, así como sus propios principios reinantes. Declara además que cada esfera debe gozar debidamente de autonomía e independencia de las demás esferas. Las tres esferas de actividad incluyen: la económica, que según Steiner debe caracterizarse por un espíritu de hermandad; la política (también conocida como la esfera de los derechos o legal), que debe organizarse en torno a un espíritu de equidad y justicia; y lo cultural, que debe organizarse en torno al espíritu de liberación o libertad (Usher, n.d.).

de que Freire entendiera esto también es la razón misma de este artículo. Su proceso de concientización es testimonio de su creencia en la inviolabilidad del ser humano y el potencial de cada individuo. Freire (1974) escribió: “La respuesta no está en el rechazo a la máquina, sino en la humanización del hombre” (pág. 31).

Tres estados de conciencia: mágico, ingenuo y crítico

Freire (1974) describió tres estados de conciencia, tres modos o “estilos” diferentes de pensamiento que encontró en la población adulta de su Brasil natal y América del Sur. Interpretados a través de la lente de la psicología del desarrollo, los tres estados de conciencia adulta de Freire (mágico, ingenuo y crítico) son consistentes con las etapas de deseo, sentimiento y pensamiento de Steiner (1996) y las etapas de conciencia de Piaget (1950) denominadas preoperacional, operacional concreta y operacional formal que corresponden aproximadamente a las edades de dos a seis, de siete y la adolescencia, y la adolescencia en adelante. En aras de la claridad, continuaré usando el término “ingenuo” de Freire, pero lo combinaré con el término “narrativo”, menos crítico y más descriptivo. El término “narrativo” captura los elementos más positivos de la segunda etapa de conciencia de Freire, que, como veremos, implica comprender el mundo a través de historias. Las etapas de Freire se alinean aún más con las etapas de conciencia preconventional, convencional y posconventional de Wilber (2000), que indexan las etapas de desarrollo de la conciencia identificadas por muchas escuelas psicológicas de pensamiento y tradiciones religiosas diferentes en tres niveles arquetípicos. Y, como explicaremos más adelante en una investigación del diálogo, las etapas de Freire se alinean con tres etapas evolutivas de la cognición o conciencia humana: mimética, mítica y teórica (Donald, 1991). En términos muy simples, las tres etapas en todos los sistemas de clasificación mencionados anteriormente se refieren a: (1) pensamiento sensorio-motor, experiencial, basado en el cuerpo, (2) pensamiento narrativo, artístico, basado en los sentimientos, y (3) pensamiento abstracto, pensamiento teórico, basado en la cognición.

Freire (2010) estaba particularmente interesado en lo que denominó la “transitividad” de cada estado de conciencia, y describió los estados de conciencia mágica, ingenua/narrativa y crítica como semiintransitivo, transitivo ingenuo y transitivo crítico, respectivamente. La transitividad de cada etapa indica hasta qué punto la conciencia de un individuo es “permeable” a factores causales mutables y cambiantes, como la cultura o la historia (Freire, 1974, pág. 13). Por supuesto, cualquiera que no haya sido criado por lobos, adulto o niño, está sujeto a la cultura. Sin embargo, la medida en que un individuo es consciente de la influencia de la cultura, a diferencia de algún orden natural fijo, indica su transitividad. Un individuo que exhibe un estado semiintransitivo de conciencia, por ejemplo, tiene dificultad para discernir entre qué aspectos de su vida se rigen por las leyes de la Madre Naturaleza y cuáles se rigen por la cultura creada por el hombre o la historia escrita por el hombre. Dicho de otra manera, una conciencia semiintransitiva es en gran medida incapaz de discernir qué aspectos de la vida son cambiables o transformables a través de la actividad humana consciente, la propia o la de los demás. Debido a que lucha por aprehender la verdadera causalidad, la conciencia semiintransitiva cae presa de explicaciones mágicas. Nuevamente, a menos que hayan sido criados por lobos, sería difícil imaginar una intransitividad completa en cualquier individuo, de ahí el uso de Freire del término semiintransitividad. La semiintransitividad describe el estado de conciencia que Freire (1974) encontró inicialmente en muchos trabajadores agrícolas sudamericanos.

La transitividad ingenua describe el estado de conciencia que Freire encontró dominante en los centros urbanos. Una conciencia transitiva ingenua o narrativa es “transitiva” en el sentido de que es permeable a los factores culturales, y que reconoce la diferencia entre las leyes físicas inmutables y la cultura mutable. Sin embargo, la transitividad ingenua es “ingenua” porque está atrapada en explicaciones culturales e históricas tradicionales, convencionales o prescritas, podríamos decir, míticas, es decir, historias. Mientras que la semiintransitividad se da a las explicaciones mágicas, la transitividad ingenua/narrativa se da a las explicaciones ortodoxas convencionales. Las historias convencionales no son necesariamente falsas o desadaptativas, pero pueden serlo. Y pueden abarcar no sólo explicaciones míticas o religiosas, sino también científicas. Por ejemplo, la economía de “filtración” es una “historia” convincente y ampliamente aceptada que solo se parece un poco a las realidades económicas.

La transitividad crítica, por otro lado, es un estado de conciencia que Freire (1974) no encontró predominante en ninguna población. Una conciencia crítica, o lo que Freire (2010) denominó alternativamente “criticidad”, no indica el abandono total de las explicaciones religiosas u otras convencionales, sino la capacidad de hacer de ellas el objeto del pensamiento, para estar tanto “dentro” como “fuera de ella” al mismo tiempo. El pensamiento crítico tampoco abandona necesariamente los modos de pensamiento intuitivos y otros basados en los sentimientos. Una conciencia crítica se caracteriza por la capacidad del individuo para ubicar conscientemente las leyes físicas o las necesidades biológicas, así como los dictámenes culturales o históricos y “elevarse” por encima de ellos, es decir, convertirlos en el objeto de una conciencia totalmente individualizada. Esta es en parte la conciencia completamente despierta a la que se aludió anteriormente y que describe Steiner (2011a) en *La Filosofía de la Libertad*.

Freire asoció cada una de sus tres etapas de conciencia con un modo diferente de razonamiento. Debido a que los individuos que exhiben un estado de conciencia mágico o semiintransitivo luchan por identificar la verdadera causalidad, son predominantemente ilógicos en su pensamiento (Freire, 2010). Individuos que exhiben un estado de conciencia transitiva ingenua/narrativa son en gran parte analógicos en su pensamiento. En un sentido operacional concreto de Piaget (1950), la conciencia ingenua/narrativa está atrapada en análogos, ejemplos concretos o explicaciones dadas. La transitividad crítica indica el empleo de la lógica, la capacidad de abstraer, teorizar e hipotetizar, la capacidad de pensar “fuera de” o “por encima” de ejemplos concretos, la capacidad de pensar sobre... pensar. Freire (1974) ofreció la siguiente comparación de estados de conciencia ingenuos y críticos:

La transitividad ingenua... se caracteriza por una simplificación excesiva de los problemas; por una nostalgia del pasado; por subestimación del hombre común; por una fuerte tendencia al gregarismo; por una falta de interés por la investigación, acompañada de un acentuado gusto por las explicaciones fantasiosas; por la fragilidad de los argumentos; por un estilo fuertemente emocional; por la práctica de la polémica más que del diálogo; por explicaciones mágicas. [Aunque las explicaciones mágicas dominan en la anterior conciencia semiintransitiva, persisten hasta cierto punto en la conciencia ingenua]. (pág. 14)

La conciencia críticamente transitiva se caracteriza por la profundidad en la interpretación de los problemas; por la sustitución de principios causales por explicaciones mágicas; por la prueba de los “hallazgos” propios y por la apertura a la revisión; por el intento de evitar distorsiones al percibir los problemas y evitar nociones preconcebidas al analizarlos; al negarse a transferir la responsabilidad; al rechazar posiciones pasivas; por la solidez de la argumentación; por la práctica del diálogo más que de la polémica; por la receptividad a lo nuevo por razones que van más allá de la mera novedad y por el buen sentido de no rechazar lo viejo simplemente porque es viejo, aceptando lo que es válido tanto en lo viejo como en lo nuevo. (pág. 14)

En cierto sentido, Freire capturó acertadamente las diferencias entre el pensamiento natural, ingenuo/narrativo, apropiado para el desarrollo de un niño típico de 9 o 12 años, y el tipo de pensamiento crítico al que aspiramos como adultos e imaginamos para ese mismo niño de 9 o 12 años, veinte o treinta años después. En otro sentido, al escribir en 1967, con un aparente acceso clarividente a la televisión, radio e Internet estadounidenses actuales, Freire encapsuló el estado general del discurso económico, político y cultural en la América del siglo XXI.

En términos del “pensamiento” de Steiner (1996) y de las etapas “operacionales formales” del desarrollo infantil de Piaget (1950), podemos reconocer en las descripciones de la conciencia crítica de Freire (1974) un nivel de criticidad inalcanzable en la niñez. Podríamos decir que lo que Freire describió anteriormente es una conciencia crítica “plenamente realizada”. En otras palabras, si imaginamos que el logro de una conciencia crítica tiene múltiples etapas o niveles, la descripción anterior representaría una etapa bastante madura. Alternativamente, en sus intentos por evitar la “distorsión”, las nociones preconcebidas y la pasividad, podríamos decir que Freire describió, en parte, una conciencia “súper” crítica o una cuarta etapa de la conciencia. No obstante, alcanzar el nivel de criticidad antes descrito es el fin último de la pedagogía crítica de Freire, cuyo eje no es cualquier contenido académico o programa político per se, sino el acto mismo de pensar. Para Steiner (1994) y otros, el logro de la criticidad indica una etapa importante y preliminar en el desarrollo de los niveles más altos de conciencia.

Uno de los desafíos permanentes de la pedagogía de Freire ha sido traducir en el ámbito infantil los métodos del desarrollo consciente que interpretó trabajando con adultos, y parte de este desafío, según mi entender, es la resistencia de los enfoques educativos tradicionales a una comprensión verdaderamente evolutiva de la conciencia y la actividad humana. Las pedagogías tradicionales entienden que los humanos se desarrollan, pero no entienden cómo; específicamente, no entienden el proceso de transformación que alimenta el aprendizaje y el desarrollo. No pretendo entender el proceso de transformación, excepto para decir que es un proceso singularmente individual, dinámico, constructivo y misterioso. En términos matemáticos, no sé si la transformación se puede modelar de forma geométrica, exponencial o caótica, pero definitivamente no es lineal. Steiner (2003) a menudo se refirió al proceso de transformación como “imponderable”. Para ser más precisos, los modelos educativos tradicionales no logran comprender la naturaleza constructiva o “escultórica” de la transformación y, como tal, dudan en entregar material a los alumnos que no está acabado, es decir, material que permite ser transformado por los propios alumnos. Freire y Steiner entendieron que una educación desarrollista, transformacional o escultórica no consiste en el acto de entregar a los estudiantes esculturas preformadas, sino terrones de arcilla cruda. A continuación, se exploran varios de los métodos de enseñanza y aprendizaje “transformacionales” de Freire, incluidos el diálogo y el uso de temas generadores.

Aunque el enfoque de este artículo es el desarrollo de niveles de conciencia más “despiertos”, autorreflexivos o críticos, tal vez sea importante hacer una pausa y reconocer lo que Steiner entendió y Freire no, o lo que al menos reconoció en sus escritos. Steiner (2003) entendió que el proceso de obtener nuevos niveles de conciencia y nuevas capacidades cognitivas a menudo implica la pérdida de capacidades anteriores y, como tal, el proceso puede ser agri dulce, si no perjudicial. Por ejemplo, una conciencia mágica suele ir acompañada de una abrumadora sensación de asombro y “unidad” con el mundo natural. La unidad percibida, sentida, experimentada por la conciencia mágica no es ilusoria; ¡es real! Una conciencia ingenua, por ejemplo, es heurística, práctica y se preocupa por la experiencia vivida real, busca significado. Se espera que sigamos sintiendo una interconexión con el cosmos y buscando un significado personal a medida que avanzamos hacia estados de conciencia más críticos, pero este no es el caso automáticamente. Idealmente, por ejemplo, la capacidad de pensar de manera abstracta, lógica, racional, no implica “dejar de lado” un sentido de unidad o significado; idealmente, la racionalidad se desarrolla “a partir de” un sentido de interconexión y significado. Idealmente, la racionalidad es un “apéndice” de lo mágico y de nuestras experiencias vividas, y no al revés. Entender el mundo mágicamente/experiencialmente o ingenuamente/analógicamente no es en sí mismo un problema. Las formas mágicas e ingenuas de conocimiento proporcionan la infraestructura para comprender el mundo de otras formas más críticas. El problema, especialmente para los pobres y oprimidos, es caer presa de las explicaciones mágicas o ingenuas de los demás.

Steiner no sólo reconoció la posible pérdida de capacidades anteriores, sino que nuevamente, a diferencia de Freire, pudo reconocer muchas de las deficiencias y desafíos de una conciencia tecno-racional, crítica y moderna (Sloan, 1996), que a menudo insiste en la obliteración, por ejemplo, de sentimientos de interconexión y la búsqueda de significado. En gran parte, el enfoque holístico y de desarrollo del aprendizaje de la Educación Waldorf pretende ser tanto transformador como integrador. Por ejemplo, con respecto al desarrollo de la lógica, es importante reconocer que las escuelas Waldorf buscan crear las condiciones bajo las cuales la lógica pueda desarrollarse sin volverse “fría”, de manera que permita que el pensamiento se vuelva cada vez más crítico mientras retiene el sentido de asombro, conexión y sentido; es decir, calidez, tan fundamentales en etapas anteriores. Aunque Freire no reconoce explícitamente la incorporación de etapas anteriores de conciencia en nuevas etapas, lo hace implícitamente a través de su énfasis en la percepción y su reducción de la preconcepción y, como explicaremos en las siguientes secciones, a través de su comprensión de la naturaleza del aprendizaje activa, constructivo, escultórico. Algunas de las estrategias que emplea la educación Waldorf para incorporar etapas anteriores de conciencia y retener la calidez también se exploran más adelante en la sección sobre el diálogo.

Planteamiento de problemas, el modelo educativo opuesto a la resolución de problemas

Freire siguió a una larga línea de pensadores educativos que entendieron correctamente que el propósito de la educación es enseñar no qué pensar, sino cómo pensar. A los efectos de esta distinción, podríamos diferenciar la formación de la educación. El término “formación” implica la transferencia de un conjunto existente de conocimientos o habilidades de una institución a una persona, o de una persona a otra. Ampliando la metáfora de la jardinería (es decir, el jardinero crea las condiciones bajo las cuales la flor puede desarrollarse), el término „formación“ es más aplicable a las técnicas de jardinería como el bonsái, en el que el jardinero „entrena“ o moldea el árbol. El término “educación”, del latín *educere*, por el contrario, significa “sacar” o desarrollar algo latente o el potencial del individuo. El papel del maestro-jardinero, entonces, es “crear las condiciones adecuadas”, entendidas como aquellas que estimulan el desenvolvimiento o fomentan el “traer desde adentro”. Como se mencionó anteriormente, sacar a la luz no significa salir del camino. Filósofos, educadores, líderes religiosos y grandes pensadores han comprendido durante mucho tiempo que (1) un objetivo crítico de la educación es la expansión de la conciencia humana, y que (2) la conciencia se expande a través de un proceso de crecimiento interno, activo, evolutivo, y de transformación que es estimulado desde el exterior. Sócrates: “La educación es encender una llama, no llenar un recipiente”. William Butler Yeats: “La educación no es llenar un balde, sino encender un fuego”. Rudolf Steiner: “Los poderes [de pensamiento], en lo profundo de la naturaleza humana, no pueden ser desarrollados por instituciones, sino sólo a través de lo que un ser invoca en perfecta libertad de otro ser”. John Dewey: “[L]a calidad del proceso mental, no la producción de respuestas correctas, es la medida del crecimiento educativo”. Y Paulo Freire: “Lo que hace el educador al enseñar es posibilitar que los alumnos lleguen a ser ellos mismos”.

En la metáfora de Sócrates, el recipiente (es decir, el aprendiz) es un sustantivo, una cosa, un objeto en el que se pueden colocar otros objetos (por ejemplo, conceptos, ideas, hechos, conocimientos, datos). La llama representa un verbo, un fuego dinámico que arde dentro del alumno que activa y continuamente crea, construye, transforma, desarrolla, etc. Freire (2010) contrastó lo que llamó un modelo de educación “bancaria” con un modelo de planteamiento de problemas. En el modelo bancario, el estudiante-recipiente es un banco, y la sociedad, a través de sus docentes, es un depositante que realiza depósitos y retiros. Por el contrario, y siguiendo los pasos de John Dewey (1997), la versión pedagógica de Freire del “encender una llama” de Sócrates era plantear problemas. El planteamiento de problemas, o lo que Freire (1974) también denominó “problematización”, no debe confundirse con el enfoque de resolución de problemas que se encuentra en muchas formas tradicionales de educación. Los enfoques de resolución de problemas implican otorgar a los estudiantes una variedad de soluciones listas para usar (léase esculturas prefabricadas) concebidas por expertos, científicos, historiadores, artistas profesionales, etc., y entregadas por los planes de estudios básicos estandarizados y libros de texto. Por el contrario, problematizar implica presentar a los estudiantes material de origen problemático, “rompecabezas” e inacabado (léase trozos de arcilla cruda). El proceso de problematización no excluye los métodos holísticos de enseñanza y aprendizaje, como los enfoques artísticos, experimentales o sociales/colaborativos; no arroja por la borda las consideraciones sobre el desarrollo ni exige temas demasiado maduros o inapropiados para el desarrollo; ni requiere análisis intelectuales o abstractos. Anticipando la exploración de temas generadores y estrategias de codificación/descodificación, el cuento de hadas contado a los alumnos de primer grado de Waldorf, por ejemplo, es un problema para ser considerado, masticado y reflexionado tanto por alumnos como por maestros. ¿Cuál es la solución? ¿Cuál es la respuesta? La respuesta es significado, compromiso, lucha, asombro, creatividad, diálogo, otros aspectos imponderables, transformación y eventualmente, cuando la conciencia despierta, intencionalidad. Freire (2010) escribió:

La educación basada en “problematizar”, que responde a la esencia de la conciencia – intencionalidad – rechaza los comunicados y encarna la comunicación. Resume la característica especial de la conciencia: ser consciente de, no sólo como una intención en los objetos, sino como girado sobre sí mismo... la conciencia como conciencia de la conciencia. (pág. 79)

La intencionalidad es acción consciente/reflexiva, o lo que Freire (2010) y otros teóricos críticos denominan praxis. No es pensar. No es hacer. Es pensar/hacer. Y problematizar es una pedagogía o metodología de enseñanza que crea las condiciones para pensar/hacer.

Muchos modelos tradicionales de educación reconocen que una tarea importante de la educación es enseñar a los estudiantes cómo pensar, y vemos esto evidenciado en la centralidad del lenguaje de las “habilidades de pensamiento de orden superior” y el uso de términos como “evaluar” en los currículos y estándares. Un ejemplo de dicho lenguaje es este del estándar de escuela secundaria de la Asociación Nacional de Enseñanza de Ciencias (2014) para hacer un argumento basado en evidencia: “Evaluar la evidencia detrás de las explicaciones o soluciones actualmente aceptadas para determinar los méritos de los argumentos”. Aprender a pensar es un objetivo central y declarado en la mayoría de las escuelas, programas académicos y disciplinas. Lo que no es central, como se mencionó anteriormente, es una comprensión del desarrollo de cómo, exactamente, se desarrolla el pensamiento o de dónde viene. Muchas formas tradicionales de educación reconocen que el aprendizaje es un acto escultórico constructivo y que a los estudiantes se les debe dar “arcilla cruda”. Lo que no siempre entienden (o eligen ignorar) es la diferencia entre formas concretas y abstractas de “arcilla”. En el estándar proporcionado arriba, la arcilla es muy abstracta. De manera estándar se les pide a los jóvenes de 14 y 15 años no solo que perciban múltiples sistemas de pensamiento, sino que generalicen (es decir, más abstractos) entre esos diversos sistemas, una habilidad que, según muchos psicólogos del desarrollo, incluido el propio Steiner, emerge lentamente a finales de la adolescencia y principios de los veinte años. Si, en nuestra analogía, imaginamos darles a los estudiantes “pan” en lugar de arcilla, la “nutrición” en el estándar proporcionado anteriormente es simplemente indigerible para la mayoría de los estudiantes de secundaria. En términos simples, lo que muchos modelos educativos tradicionales luchan por comprender frente a la llama de Sócrates no es el proceso de combustión en sí mismo, sino exactamente qué sustancias son combustibles y para quién.

En el lenguaje metafórico y metabólico de Steiner (1996), todo lo que nosotros, como educadores, presentamos a los estudiantes, ya sea discurso, texto, narración, dibujo, imagen, objeto, artefacto, movimiento, todo debe contener una combustibilidad o digestibilidad dinámica, viva, todo debe encender la llama. Todo debe ser combustible/digerible y, como tal, reabsorbible y transformacional. Cada acto de cognición, pensamiento o aprendizaje en un sentido verdaderamente educativo es un acto de combustión. La digestión implica descomponer sustancias a través de la combustión; su corolario mental, cognitivo o de pensamiento es el análisis. La reabsorción implica la retención de nutrientes y la eliminación de desechos; su corolario es la evaluación, la asignación de valor, la retención de lo significativo y útil y la eliminación de todo lo demás. Y la transformación implica la liberación de energía o la acumulación de sangre, hueso o tejido; su corolario es la síntesis, la aplicación de lo que es útil, la creación de algo singularmente significativo e individual. Por supuesto, ya sea transformacional en un sentido metabólico/de construcción corporal o mental/aumento de la conciencia, todo el proceso es en gran parte inconsciente e imponderable. Steiner (1996) creía que dar a los estudiantes conceptos o soluciones preformados, también conocidos como materiales no combustibles y no digeribles, equivale a alimentarlos con piedras. Cuando nuestros alumnos piden pan, ¿quién de nosotros les daría piedras? Cuando piden arcilla, ¿quién les daría una escultura preformada? En la pedagogía crítica de Freire, una de las prácticas o métodos mediante los cuales los docentes se aseguran de dar a sus alumnos pan y no piedras, arcilla y no escultura, es el diálogo.

El diálogo

Un modelo de educación que plantea problemas o que problematiza es inherentemente dialógico. Alumnos y maestros dialogan juntos, lado a lado, enfrentando juntos problemas, historias, objetos, el mundo, el futuro (Freire, 1992). Subyacente al diálogo, que impulsa el diálogo, que insiste en el diálogo, hay una noción/emoción/movimiento más elemental que quiere expresarse: el amor. El diálogo es una expresión de amor, ya que el anti-diálogo es lo opuesto al amor (Freire, 2010). Mencioné anteriormente que uno de los principales desafíos de la pedagogía de Freire ha sido traducir en el ámbito infantil los métodos que desarrolló mientras trabajaba con adultos. Explorar el diálogo con los niños, incluso poner las palabras “diálogo” y “niños” juntas en la misma oración, puede ser experimentado por algunos (¿maestros Waldorf?) como equivalente a jugar con fuego. Quizás intuimos que hay algo hermoso, bueno o verdadero para explorar a través del diálogo con los niños preadolescentes, si solo damos un poco de fuego, pero en el proceso corremos el riesgo de quemar la casa. Específicamente, corremos el riesgo de desencadenar un diálogo inapropiado para el desarrollo, o

de preferir formas de diálogo verbales, abstractas o intelectuales sobre formas no verbales. Por el contrario, el verdadero diálogo no permite hablar por encima, alrededor o más allá de otro, ni insiste sólo en formas verbales de comunicación o análisis intelectuales. El diálogo puede consistir tanto en movimiento, arte o experiencia compartida como en conversación. En cierto sentido, “diálogo” representa una actitud, gesto o “sabor”.

La pieza central del método dialógico de Freire con adultos fue la co-creación de temas generadores – temas, motivos, desafíos, problemas, etc. – que proporcionan el material fuente para el diálogo (Freire, 1974). Estos temas generadores (explorados más adelante en la siguiente sección) necesariamente deben estar en la cúspide de la conciencia del estudiante. Para un adulto que muestra, por ejemplo, una conciencia mágica o semiintransitiva, es decir, un adulto que tiene dificultades para diferenciar entre las leyes de la Madre Naturaleza y los dictados de la cultura, la idea de la cultura en sí misma es un tema generador importante. La cultura se convierte entonces necesariamente en un tema fundamental de diálogo entre profesores y alumnos. Yo diría que lo mismo es cierto para los niños. El método dialógico es apropiado para el desarrollo, generativo e imperativo para los temas que se encuentran en la vanguardia de la conciencia del niño. Por ejemplo, un niño en edad escolar que exhibe la etapa de conciencia de “sentimiento” de Steiner (1996), la etapa operativa concreta de Piaget (1950) o la etapa ingenua/narrativa de Freire (1964), tiende a relacionarse con los demás y dar sentido a las relaciones a través de un marco de interés propio, uno a uno, podría decirse, aritmético. En consecuencia, los posibles temas para el diálogo con niños de nueve años podrían ser algunos temas un poco más geométricos, como la reciprocidad, el respeto o la confiabilidad. Por el contrario, el diálogo parece inapropiado para el desarrollo, posiblemente incluso dañino, para temas más allá de la conciencia de los estudiantes. Obviamente, para un adulto con pensamiento mágico, los temas generadores económicos, políticos y culturales específicos están fuera de los límites del diálogo hasta que el pensador pueda ubicar estos temas fuera de algún orden natural, fijo e inmutable. Los temas que no están en la cúspide de la conciencia del niño en edad escolar y, por lo tanto, no son temas posibles para el diálogo (al menos el tipo de diálogo pedagógico que se considera aquí) serían aquellos que requieren un juicio independiente o una independencia psicológica. Por lo tanto, los posibles temas de diálogo con un niño de nueve años no serían: mantener una hora de acostarse que asegure la cantidad adecuada de sueño, comer alimentos saludables o necesitar supervisión cuando navega por Internet.

Además del amor, que es el gesto subyacente o general que nos une adecuadamente a nosotros mismos, humanos a humanos y humanos al mundo, está nuestra necesidad humana única de praxis, nuestra necesidad de crear, de actuar consciente o reflexivamente, de ser intencional, pensar/hacer. El verdadero diálogo es un ejemplo de pensar/hacer. Clases magistrales, comunicados, instrucciones, todos tienen su lugar, pero no representan el diálogo. El verdadero diálogo implica pensar/hacer. De hecho, el diálogo brinda más que una simple oportunidad para socializar o comunicar información, deseos o necesidades; es una metodología para conocer y aprender (Freire, 1996). Por ejemplo, así como el método científico es una de las formas a través de las cuales podemos entendernos a nosotros mismos, los demás y el mundo, el método dialógico es una forma más de conocer y aprender. El verdadero diálogo no es simplemente un intercambio o transferencia de conocimientos o información existente, un depósito como el que se podría hacer en un modelo bancario de educación. El verdadero diálogo es generador; crea algo nuevo, algo más allá de lo que cualquier participante contribuya al diálogo. Además de pensar, en la medida en que aborda la realidad y discute temas generadores, el verdadero diálogo actúa. Freire (2010) escribió, “decir una palabra verdadera es transformar el mundo” (pág. 87). Una palabra es verdadera en la medida en que realmente emana o se “desarrolla” de la individualidad y se pronuncia en respuesta a la experiencia vivida, única y propia del individuo; una palabra se transforma en la medida en que nombra el mundo y, al nombrar, expande la conciencia tanto del hablante como de los oyentes.

El diálogo no es en última instancia ni un método para aprender contenidos, o para resolver problemas compartidos, sino un camino para la transformación, para la iniciación en niveles superiores de conciencia. El fin último del diálogo, como lo entendió Freire (2010) en sus programas de alfabetización para campesinos latinoamericanos, no era simplemente enseñar a leer a los adultos, sino transformar, despertar y expandir la conciencia humana. Steiner (1985) también entendió que el diálogo es uno de los principales caminos para

el desarrollo de nuestro pensamiento y la expansión de nuestra conciencia. Entendió, como lo hizo Freire, que la conciencia humana moderna ya no se nutre o desarrolla completamente a través de instituciones como escuelas o iglesias, sino a través de conexiones y comunicación de individuo a individuo, a través del diálogo entre individuos de pensamiento libre. Como tal, el verdadero diálogo tiene, como podríamos haberlo descrito en épocas históricas anteriores, un carácter ritualista o sacramental. En períodos prehistóricos, los humanos no experimentaban su propio pensamiento o su conciencia como algo separado o aparte de la naturaleza (Steiner, 1985). En cierto sentido, podríamos decir que en nuestro pasado lejano y compartido los individuos estaban en diálogo directo con la naturaleza. En nuestro pasado compartido más reciente, las personas recitaban textos religiosos dados o pronunciaban palabras mágicas, y el acto de pronunciar estas palabras sagradas o encantamientos se experimentaba como si tuviera un poder transformador. Sin embargo, en el siglo XX de Freire y Steiner y en nuestro propio siglo XXI, gran parte de la humanidad experimenta nuestro pensamiento como algo separado, “fuera” o aparte de la naturaleza. De hecho, ubicar a los agentes causales no solo naturales sino también culturales “fuera” de nuestra conciencia individualizada define tanto la criticidad de Freire (2010) como el Alma Consciente⁴ de Steiner (1965), su nombre para el estado actual de conciencia de la humanidad. En consecuencia, la creencia en cosmovisiones prescritas o la participación en rituales sagrados o sacramentos ya no tiene poder transformador para gran parte de la humanidad (Steiner, 1985; Freire, 2010). En nuestra era actual, muchos experimentan antiguos poderes mágicos, míticos, religiosos o legendarios que residen dentro de los individuos y en los poderes de pensamiento individuales. Una de las formas en que se desata o activa este poder es a través del diálogo.

Una concepción evolutiva y de desarrollo de la conciencia humana plantea varias preguntas importantes. Una se refiere a la dirección y la pregunta sobre hacia dónde se dirige la conciencia humana en el futuro. Steiner (1965), a diferencia de Freire, señaló etapas futuras de conciencia más allá de nuestros patrones de pensamiento actuales, modernos, críticos, individualistas, materialistas y tecno-rationales. Steiner (1965) identificó además tensiones dentro de los modos actuales de pensamiento humano que buscan resolución, luchas actuales que pueden convertirse en sombras o “fantasmas” en el futuro, que pueden convertirse en etapas intensificadas de conciencia. Aunque Freire no señaló explícitamente niveles futuros de conciencia ni reconoció las deficiencias del nivel crítico de conciencia que pretendía alcanzar, su proceso de concientización es, no obstante, un “crecimiento” o modelo evolutivo que presupone el logro de niveles aún más altos de conciencia.

La otra pregunta importante que plantea una concepción evolutiva de la conciencia humana tiene que ver con el gesto relacional o pedagógico adecuado, y cuestiona cómo los humanos en diferentes niveles de conciencia y utilizando estilos de pensamiento totalmente diferentes (adultos y niños, por ejemplo) deben relacionarse adecuadamente entre sí. En parte, la segunda pregunta plantea: ¿cómo debemos entablar un diálogo con los niños? Preguntado de otra manera, si la expansión de la conciencia se nutre en parte a través del diálogo entre individuos de pensamiento libre, ¿cómo se traduce esto en el trabajo con niños de seis, nueve e incluso 16 años, cuyo pensamiento, según los criterios de desarrollo y evolución expuestos en este artículo, no es libre? La respuesta a esta pregunta también puede arrojar luz sobre nuestro discurso nacional, económico, político y cultural, que se define no tanto por las diferencias en el contenido como por las diferentes formas de comprender y relacionarse con la realidad, por los diferentes modos de conciencia. En gran parte, el gesto de amor de la pedagogía Waldorf y sus métodos holísticos y de desarrollo señalan el camino: debemos entablar un diálogo amoroso, holístico y evolutivo. Debemos dialogar, en cierto sentido, con la libertad misma.

El amor debe ser el gesto subyacente o general en cualquier diálogo, ya sea con niños o con otros adultos. El amor reconoce la singularidad y la potencialidad de cada ser humano. Si cada humano posee una posibilidad única, entonces el amor busca crear las condiciones bajo las cuales esa posibilidad pueda desarrollarse. El amor no es solo un sentimiento; él actúa por sí mismo. El amor no es simplemente una actitud de simpatía

4. Owen Barfield escribió que el Alma Consciente de Steiner (también conocida como Alma Espiritual) se refiere al “punto máximo [en la evolución de la conciencia humana] de la autoconciencia, el punto en el que el individuo se siente completamente aislado del cosmos circundante y es por eso plenamente consciente de sí mismo como individuo” (Barfield, 2012; Steiner 2011b). En el contexto de este artículo, el Alma Consciente se refiere, en el mejor de los casos, a la esfera de la libertad humana y, en el peor, a una predisposición hacia una perspectiva excesivamente positivista o materialista.

o calidez; el amor, como la verdadera educación, busca “sacar”. El amor actúa desde el conocimiento de que cada individuo nace en el mundo con algo que necesita expresar y algo que el mundo necesita. Ninguno de estos “algunos” son realmente cosas (¡el lenguaje es tan frustrante!); sin embargo, emergen a través de la acción libre y consciente del individuo. En consecuencia, como escribió Freire (2010), el amor debe generar “actos de libertad; de lo contrario, no es amor” (pág. 90).

Abordar el diálogo de manera holística, no sólo a través del pensamiento y la acción, sino también a través del sentimiento (por ejemplo, la imaginación, el arte, el juego, la creatividad) está íntimamente relacionado con abordarlo desde el punto de vista del desarrollo. Hasta ahora, este artículo ha intentado establecer que el verdadero diálogo consiste en la praxis, la intencionalidad, o el pensar/hacer. ¿Cuál es, entonces, el papel del sentimiento en el diálogo? La calidad transformadora, constructiva y evolutiva del desarrollo se exploró un poco más arriba. El material educativo no puede alcanzar algún “espacio” interior, transformador e imponderable en el niño si se presenta acabado, si no es combustible. Los conceptos abstractos, da la casualidad, tienen una naturaleza acabada, incombustible. En consecuencia, si el material ha de ser potencialmente transformador, si se presenta con la esperanza de estimular el pensamiento o despertar la conciencia, ¡no puede ser abstracto! Los conceptos son de vital importancia para el pensamiento y el desarrollo de una conciencia crítica. Sin embargo, en términos del “desarrollo” humano y el proceso de transformación, las comprensiones conceptuales deben ser construidas por el individuo si se quiere que tengan poder transformador. Por el contrario, los conceptos abstractos son por definición preconstruidos; son más esculturas preformadas que arcilla cruda. El proceso de transformación/desarrollo es en gran medida imponderable, pero se asemeja más a actos de sentimiento que de intelecto. El proceso de transformación interno es más parecido a la imaginación, el juego, la creatividad y el arte que al análisis, la evaluación o la síntesis. A su vez, los materiales educativos que más inspiran estos actos de sentimiento tienen una cualidad viva, compleja, enigmática, problemática. Los materiales educativos que poseen estas cualidades incluyen historias, arte, diálogo y experiencias vivas. Las historias, por ejemplo, representan conceptos abstractos en acción, encarnaciones o representaciones vivas de conceptos abstractos; son combustibles. Como tales, las historias encienden llamas. Los conceptos abstractos, por otro lado, llenan recipientes. Presentar conceptos abstractos equivale a alimentar la conciencia emergente con piedras no combustibles e indigeribles.

Los dos entendimientos de que (1) la conciencia se desarrolla desde el interior del individuo y que (2) el amor consiste en crear las condiciones adecuadas para el proceso de desarrollo, exigen un enfoque de desarrollo del diálogo. Un enfoque de desarrollo, como un útero o una “forro protector”, debe ser tanto protector como estimulante (Steiner, 1996). Como se mencionó anteriormente, el verdadero desarrollo no puede surgir de “llenar un recipiente” con conceptos, ni de “encender la llama” con tanto combustible que arde. Si queremos “encender la llama”, no podemos decirle a un niño, ni a nadie, qué pensar. En el mejor de los casos, no funciona. En el peor de los casos, esto carga al alumno con piedras conceptuales que deben llevar, piedras que actúan como obstáculos para el proceso de desarrollo, obstáculos para el surgimiento de algo nuevo en el individuo y único en el mundo. Tampoco se estimula el desarrollo presentando a los estudiantes situaciones, problemas o tensiones dialécticas que caen fuera de los límites de su conciencia, por más pan o arcilla cruda que sean. Entonces, ¿cómo puede el diálogo ser a la vez protector y estimulante? ¿Cómo debemos participar adecuadamente en el diálogo con los niños? Bueno... críticamente... conscientemente... conscientemente. En el peor de los casos, esto carga al alumno con piedras conceptuales que deben cargar, piedras que actúan como obstáculos para el proceso de desarrollo, obstáculos para el surgimiento de algo nuevo en el individuo y único en el mundo. Tampoco se estimula el desarrollo presentando a los estudiantes situaciones, problemas o tensiones dialécticas que caen fuera de los límites de su conciencia, por más pan o arcilla cruda que sean. Entonces, ¿cómo puede el diálogo ser a la vez protector y estimulante? ¿Cómo debemos participar adecuadamente en el diálogo con los niños? Bueno... críticamente... conscientemente... esmeradamente.

Según Steiner (2003), debemos preguntarnos: “¿Qué debo hacer para permitirle a este niño la plena conciencia de la libertad humana en la madurez?” (pág. 102). En otras palabras, el diálogo con los niños debe implicar una “conversación” imaginativa, casi meditativa, con su yo futuro, potencial o ideal. Aún más complejo, debemos preguntarnos: “¿Qué debo hacer para eliminar en la medida de lo posible mi yo personal,

para poder dejar a los que están a mi cuidado sin la carga de mi naturaleza subjetiva?” (Steiner, 2003, pág. 103). En lenguaje sencillo, no solo queremos dejar a los niños libres de la carga de las “piedras” conceptuales, incluidas las piedras ideológicas de la cultura, la historia e incluso la ciencia, sino que queremos dejarlos libres de la fuerza de nuestra propia subjetividad, es decir, las piedras de nuestra propia experiencia, personalidad o ego.

El tema de la subjetividad de los individuos que emplean diferentes niveles de conciencia se relaciona con la autoridad, que fue un tema importante tanto para Freire como para Steiner. Ambos prestaron mucha atención al papel de la autoridad y su relación con el desarrollo de la libertad y, como se mencionó anteriormente, tanto para Steiner como para Freire, la libertad era tanto un estado de conciencia como una condición material. Freire (2010) escribió: “La autoridad debe estar del lado de la libertad, no contra ella” (pág. 80). Esto tiene varios significados importantes. Primero, desde el punto de vista del maestro, nuestra subjetividad debe expresarse al servicio de la libertad, no al servicio de ningún fin particular o agenda personal, incluso al servicio de un concepto o comprensión particular. Las medidas autoritarias, la coerción, el engaño, etc., son la antítesis de la verdadera autoridad. El autoritarismo busca deshumanizar, aplanar o disminuir el proceso de “desarrollo”, busca llenar recipientes; la autoridad, por el contrario, busca humanizar, “sacar”, encender llamas. En segundo lugar, desde el punto de vista del estudiante, la autoridad es la que es dada por el estudiante en libertad. Entonces, en el caso de niños cuya libertad está “en el útero”, el maestro debe, nuevamente, “conversar” con el yo futuro, potencial o ideal del estudiante. Nuestras propias experiencias como docentes, nuestra personalidad, ego, etc., son “piedras” para los alumnos en la medida en que implican sermonear, hacer proselitismo, moralizar, regañar, etc., en la medida en que se reducen a objetos preformados, digeridos. Son “pan” para los estudiantes en la medida en que crean las condiciones para desarrollarse o sacar, en la medida en que son inacabadas, combustibles o generadoras.

Temas generadores y codificación/decodificación

Los temas generadores en la pedagogía crítica freireana representan la multiplicidad de ideas, motivos, desafíos, etc. que caracterizan la conciencia y la actividad humana en un tiempo y/o lugar particular (Instituto Freire, 2020). Dos temas generadores presentados en la sección anterior fueron la cultura y la reciprocidad. Una vez que los temas han sido identificados, se nombran o “codifican” en representaciones simbólicas concretas tales como historias, movimientos, imágenes, artefactos, etc. (Freire, 1974). Los temas generadores pueden aplicarse a individuos, familias, comunidades, naciones, etapas de la infancia, generaciones, períodos de tiempo, épocas históricas, extendiéndose hacia afuera en el espacio o a través del tiempo en círculos concéntricos. Los temas de época de los siglos XX y XXI ya mencionados incluyen la alienación y la deshumanización. Cada tema generador está en tensión dialéctica con su opuesto. Por ejemplo, las fuerzas de deshumanización contrastan y se oponen a las fuerzas de humanización. Esta relación dialéctica representa una tensión o problema que existe dentro de un tiempo y espacio particular, o dentro de un individuo o grupo que lucha continuamente por resolverlo. La resolución de una lucha particular nunca indica el final de la lucha en sí misma, sino el nacimiento de una lucha nueva y cualitativamente diferente. Por ejemplo, con respecto al niño de nueve años para quien la reciprocidad es un tema generador, la resolución de su interés propio enmarcando las relaciones indica el nacimiento de una nueva lucha para mantener su independencia psicológica dentro de una reciprocidad recién realizada. En el contexto de la educación y de los “recipientes” y las “llamas” de Sócrates, los temas generadores encienden llamas.

Los temas generadores y las tensiones dialécticas que contienen son “generadores” precisamente porque se encuentran en los límites de la conciencia, ya sea del individuo, de un grupo en particular o de una época histórica en particular. Los temas generadores son como señales que ubican y nombran diferentes niveles de conciencia en un continuo tanto de tiempo como de espacio, e indican una dirección particular. Por ejemplo, Freire (1974) ubicó niveles de conciencia mágicos e ingenuos/narrativos coexistiendo en el espacio en los paisajes rurales y urbanos de la década de 1960 en América Latina. Los “señaladores” de la conciencia ingenua, por ejemplo, la nostalgia por el pasado, las explicaciones fantasiosas, los argumentos polémicos, dan

su nombre al estilo ingenuo, pero también apuntan en una dirección particular; en el caso de la ingenuidad, la flecha en el señalador apunta hacia una mayor criticidad.

Los diferentes niveles de conciencia, cada uno con su propia red compleja de temas generadores, existen no sólo en el espacio sino a lo largo del tiempo, tanto a lo largo de la evolución histórica de la humanidad como a lo largo de las vidas individuales. Steiner (1996) y otros (incluidos Freud y Jung) han postulado que la evolución de la conciencia de la humanidad a lo largo de la historia, es decir, los modos cualitativamente diferentes de conciencia o “estilos” de pensamiento evidentes en diferentes períodos históricos, es recapitulado por cada individuo en la infancia y más allá (Gould, 1977). Si bien la ciencia moderna no ha confirmado los mecanismos neurológicos o cognitivos por los cuales, diciéndolo así, el niño progresa a través de las diferentes etapas de la conciencia, ha confirmado las similitudes entre la progresión de las etapas de desarrollo demostradas por los niños y las evidenciadas en la evolución cognitiva de la humanidad (Donald, 1991; Langer, 2004). En términos generales y simplistas, los niños pequeños, al igual que nuestros antepasados humanos muy lejanos, aprenden predominantemente a través de la experiencia directa y piensan principalmente a través de la recreación o práctica física y mimética. Los niños en edad escolar aprenden predominantemente a través de representaciones narrativas o artísticas de la experiencia y del pensar de manera concreta, analógica e imaginativa. Y los adolescentes adquieren gradualmente la capacidad de aprender directamente a través de la manipulación mental de conceptos abstractos y del pensar, como describió Bruner (1986), de manera teórica o paradigmáticamente [ver Thompson (2009) para una exploración más completa y fascinante de la evolución de la conciencia humana y sus implicaciones curriculares y pedagógicas para el desarrollo del pensamiento en la niñez y la expansión de la conciencia humana en general].

Los temas generadores se ubican en la cúspide, el borde de ataque o los límites de la conciencia del alumno y apuntan en la dirección de los niveles futuros. Como tal, los temas generadores representan el material de origen, la arcilla cruda, que los estudiantes trabajan activamente para transformar y esculpir; representan los problemas planteados. Desde un punto de vista educativo, los temas generadores crean las condiciones para que la conciencia se desarrolle o sea “sacada”; encienden llamas. Los temas generadores proporcionan no solo el material de origen para el contenido de aprendizaje, ya sea aprender a leer, aprender matemáticas, historia, ciencia, etc., sino también para aprender a pensar. En términos de enseñanza y aprendizaje, el proceso general de trabajar con temas generadores consta de tres pasos: (1) la identificación de los temas mismos por parte de los maestros, (2) la “codificación” „de los temas en historias, movimientos, imágenes, artefactos, “arcilla cruda”, material vivo, etc., por parte de los maestros, y (3) la decodificación activa, “esculpir” o transformación de temas por parte de los alumnos.

En sus programas de alfabetización de adultos, Freire y sus asociados docentes identificaron temas generadores mediante la realización de investigaciones de campo con trabajadores agrícolas en sus comunidades agrícolas nativas. Los métodos de investigación incluyeron círculos de conversación, entrevistas y observaciones. Los educadores trabajaron a través de un proceso repetido de captura de temas, reflejándolos en la comunidad y luego revisando los temas basados en la retroalimentación de la comunidad (Freire, 1974). Una vez identificados los temas generadores, Freire



y sus maestros codificaron los temas en historias, imágenes, dibujos, artefactos, etc. Estos códigos, o lo que Freire también denominó “situaciones”, constituían los rompecabezas, los problemas, las tensiones, los “trozos de arcilla cruda” que se presentaban a los estudiantes. Es importante destacar que los códigos o situaciones no son representaciones explícitas de los temas en sí mismos, sino cristalizaciones de los temas: inacción, encarnaciones o representaciones vivas de los temas. Después de presentar los códigos o situaciones a los estudiantes, los estudiantes “descifraron” las historias, imágenes, dibujos, artefactos, etc., a través de diversas formas de diálogo entre ellos y con sus maestros. El dibujo adjunto por de Abreu y recopilado en *Educación para la Conciencia Crítica* de Freire (1974), representa una de las “situaciones codificadas” originales que Freire y sus asociados docentes desarrollaron como parte de un programa chileno de alfabetización de adultos. El tema generador dentro de esta imagen codificada específica es la „cultura“. Los estudiantes decodificaron esta imagen específicamente para diferenciar entre qué elementos del dibujo representaban la naturaleza y cuáles representaban la cultura.

Si estas descripciones de los métodos de Freire parecen demasiado complejas, lo puedo comprender. Todo suena como algo sacado de un estudio etnográfico o una novela de espionaje. A veces me pregunto si no son las ideas sino el lenguaje de la pedagogía crítica lo que resulta molesto para algunos (e irresistible para otros). Independientemente del estilo literario, lo que acabo de describir como el proceso de Freire de identificar temas generadores y de codificar y decodificar cuando se trabaja con adultos es esencialmente lo que los maestros Waldorf hacen con los niños todas las tardes en la preparación de nuestras lecciones nocturnas y al día siguiente en las aulas Waldorf de todo el mundo. El proceso de codificar y luego decodificar temas generadores es similar al proceso de expansión-contracción-expansión que emplean los maestros Waldorf para planificar y ejecutar sus clases diarias. El proceso funciona más o menos así: el maestro Waldorf identifica algún concepto con el que quiere que los estudiantes se van a ocupar, que es esencialmente un proceso de expansión o abstracción. Idealmente, cada concepto elegido desafía a los estudiantes en su desarrollo; en otras palabras, el concepto no solo se suma a una base de conocimiento existente o conjunto de habilidades, sino que además desafía el pensamiento mismo. ¿Cómo identifica el maestro este o aquel concepto? Lo hace tanto a través de su estudio y comprensión de la etapa de desarrollo y el nivel de conciencia de sus alumnos, como de su “investigación de campo” diaria, es decir, a través de su interacción y diálogo diarios con los alumnos. Lo que acabo de describir respecto a Freire es el primer paso de un proceso de tres pasos en la identificación de temas generadores.

Una vez que el maestro Waldorf ha decidido el concepto objetivo, lo “contrae” o lo concreta en una historia, imagen, poema, movimiento, experiencia, imagen mental, etc., el cual encarna, encapsula o ejemplifica. Historias, imágenes, poemas, movimientos, experiencias, imágenes mentales, etc., constituyen representaciones vivas del concepto, y como tales son más llama que objeto, más pan que piedra, más verbo que sustantivo. En términos del proceso preparatorio de Freire, el maestro acaba de codificar el tema generador, siendo este el segundo paso en su proceso de tres pasos. Luego, el maestro, con suerte, se va a la cama y duerme ocho horas. Al día siguiente, después de un buen desayuno y una taza de café fuerte, les presenta a los estudiantes la historia, la imagen, el poema, el movimiento, la experiencia, la imagen mental, lo que se le ocurrió la noche anterior (o en las semanas y meses anteriores). Luego, en el transcurso de los próximos días y semanas, los alumnos y maestros se involucran en diversas actividades experimentales, artísticas, sociales y cognitivas que lo trabajan, mastican, encienden, descomponen y digieren. Las actividades experimentales pueden incluir excursiones, proyectos de construcción o artesanía y diversas oportunidades de aplicación; las actividades artísticas pueden incluir dibujar, pintar, modelar, hacer música o realizar escenas o piezas teatrales; las actividades sociales pueden incluir debates, actividades y juegos en grupos pequeños o grandes; y las actividades cognitivas pueden incluir secuenciar, comparar y contrastar o convertir. Y todo este trabajo de los alumnos representa el tercer paso del proceso de tres de Freire para trabajar con temas generadores. Representa procesos tanto de decodificación como dialógicos y, en términos de expansión y contracción, un proceso de expansión mayor, en el que el alumno “expande” el ejemplo concreto en un concepto más generalizado o abstracto. También apunta a los procesos constructivos, transformacionales y del reino interior, también conocidos como “imponderables” de Steiner (2003). En términos de una educación de desarrollo o escultórica, la historia codificada, la imagen o el movimiento es la “arcilla cruda”, y

las diversas actividades experienciales, artísticas, sociales y de pensamiento representan algunas de las formas misteriosas en que los alumnos transforman la arcilla.

Conclusión

Me gustaría concluir esta exploración de la pedagogía crítica de Freire y del proceso de concientización considerando el papel de la “investigación de campo” en la identificación de temas generadores y la determinación de cómo se codifican. Los temas generadores se cruzan con todos los diferentes aspectos de la pedagogía freireana considerados en este artículo: los temas generadores son las “señales” que ubican las diferentes etapas de la conciencia; comprenden, en forma codificada, los “problemas” en un modelo de educación que plantea problemas; y proporcionan los temas para diversas formas de diálogo. Los maestros Waldorf identifican temas generadores en parte a través de su estudio y comprensión del nivel de conciencia de los alumnos, el llamado perfil de desarrollo que informa nuestro trabajo. Este perfil de desarrollo incluye las características definitorias, los hitos del desarrollo o las metas de aprendizaje de esa etapa particular de la infancia. Los maestros también identifican temas generadores a través de la “investigación de campo”, que abarca nuestras experiencias cotidianas con los alumnos, el contenido de nuestros diálogos y nuestras observaciones.

Lo que ya puede haber sido evidente para los lectores, y lo que estoy seguro es evidente para los maestros Waldorf, es que los perfiles de desarrollo y la información diaria que recopilamos de nuestra investigación de campo no siempre se alinean. Podría proporcionar 1,001 ejemplos de esto, pero compartiré solo uno. Recientemente, una niña del jardín infantil en nuestra escuela le dijo a otra niña que ya no podía jugar con ella debido a su piel morena. La raza no es un tema generador que se ajuste al perfil de desarrollo ideal de un niño de cinco años. Y, sin embargo, está ahí. Para mí, la tensión entre un proceso de desarrollo ideal, protector del desarrollo, pero estimulante, y las incursiones desinteresadas (neutrales en el mejor de los casos, dañinas en el peor) de la realidad hacia ese ideal, representa uno de los “problemas” más intrigantes que enfrenta la educación Waldorf. La tensión ideal/real ha existido desde la fundación de la primera escuela Waldorf en 1919, y continúa siendo un tema generador importante, un enigma que crea conciencia, para la educación Waldorf a medida que avanza hacia el siglo XXI. Después de todo, los temas más convincentes, emocionantes y esclarecedores que actualmente impulsan el diálogo en las escuelas Waldorf son la diversidad, la tecnología y la pregunta “¿qué intentan decirnos estos niños?” todo lo cual personifica la tensión entre lo ideal y lo real.

Las posiciones idealistas y “realistas” representan los polos extremos de la práctica Waldorf. En un extremo, los maestros buscan externalizar las experiencias reales de los alumnos, esperando hasta la adolescencia, por ejemplo, para abordar temas como la raza, la identidad de género o los desafíos reales que plantea la tecnología para crecer en el siglo XXI. Por otro lado, las iniciativas de diversidad y justicia social en las escuelas Waldorf pueden correr el riesgo de tratar de reemplazar formas más antiguas de ortodoxia o convención por otras nuevas. Un enfoque más equilibrado podría implicar tratar de superar la dicotomía ideal/real por completo tratando de encontrar soluciones que mantengan nuestros ideales holísticos y de desarrollo y aborden las experiencias reales vividas por nuestros alumnos, que alinean los perfiles de desarrollo con la investigación de campo. Por ejemplo, debe haber formas para que los jardines de infantes Waldorf aborden la raza de tal manera que incluya las situaciones reales vividas por nuestros estudiantes, y al mismo tiempo despierte o amplíe la conciencia de los niños de cinco años de una manera generadora y apropiada para el desarrollo, de una manera que enseñe a los niños no *qué* pensar, sino *cómo* pensar.

Si eres maestro, probablemente ya hayas imaginado diez formas en las que podrías abordar la situación mencionada anteriormente. Pausa. Y ahora tienes hasta doce. Más tarde, tus 20 o 30 ideas se incorporarán a tus oraciones, tu práctica meditativa y tu sueño. También puedes hacer jardinería u hornear, salir a correr o tocar el banjo. Tal vez lleves a cabo un experimento dialógico (es decir, llame por teléfono a un colega). También puedes pensar sobre la situación de manera consciente y crítica a la Freire y Steiner y algunos de los temas explorados en este artículo: el amor, la libertad, el despertar de la conciencia, la problematización, el proceso de transformación, pensar/hacer, sentir, etc. Por cierto, una de las formas en que nuestros maestros

de jardín infantil han abordado la raza es no convertirla en un tema generador en absoluto, sino examinar cómo se *codifican* otros temas generadores como la bondad y la belleza. Específicamente, los maestros de jardín infantil a veces codifican sus historias para describir más explícitamente las características físicas de los personajes en las historias que cuentan. Este personaje tiene “hermosa piel morena oscura y cabello brillante y rizado”. Ese personaje tiene “hermosa piel de melocotón y cabello lacio, amarillo y rubio”, etc. En gran parte, los esfuerzos para alinear los perfiles de desarrollo con la investigación de campo, lo ideal con lo real, involucrarán no los temas generadores en sí mismos sino la forma en que esos temas se codifican o ejemplifican.

Referencias

- Barfield, O. (2012). *Romanticism comes of age*. UK: Barfield Press.
- Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Davey, J. (s. f.). *Rudolf Steiner: A sketch of his life and work*. Tomado de <https://www.centerforanthroposophy.org/about/rudolf-steiner/>
- Donald, M. (1991). *Origins of the modern mind: Three stages in the evolution of culture and cognition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Dewey, J. (1997). *Experience and education*. Nueva York, NY: Simon and Schuster.
- Freire Institute. (2020). *Concepts used by Paulo Freire*. Tomado de <https://www.freire.org/paulo-freire/concepts-used-by-paulo-freire>
- Freire, P. (1974). *Education for critical consciousness*. Nueva York, NY: Continuum.
- Freire, P. (1992). *Pedagogy of hope*. Nueva York, NY: Continuum.
- Freire, P. (1996). *Letters to Cristina*. Nueva York, NY: Routledge.
- Freire, P. (2010). *Pedagogy of the oppressed*. Nueva York, NY: Continuum.
- Gould, S. J. (1977). *Ontogeny and phylogeny*. Cambridge, MA: Belknap Press.
- Lambert, A. (2015). Voices of resistance: Positioning Steiner education as a living expression of Paulo Freire’s pedagogy of freedom. En Michael A. Peters & Tina Besley (Eds.), *Paulo Freire: The global legacy* (capítulo 26). Nueva York, NY: Peter Lang Publishing, Inc.
- Langer, J. (2004). The evolution of cognitive development: Ontogeny and phylogeny. *Human Development*, 47(1), 73-76. doi:10.2307/26763784
- National Science Teaching Association. (2014). *Science and engineering practices*. Tomado de <https://ngss.nsta.org/Practices.aspx?id=7&exampleid=408>
- Ordóñez, J. (1981). *Paulo Freire’s concept of freedom: A philosophical analysis*. (Trabajo doctoral sin publicar) Loyola University: Chicago, IL. Tomado de https://ecommons.luc.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=3207&context=luc_diss
- Piaget, J. (1950). *The psychology of intelligence*. Nueva York, NY: Routledge.
- Sloan, D. (1996). Reflections on the evolution of consciousness. *Research Bulletin of Waldorf Education*, 1(2). Tomado de <https://www.waldorflibrary.org/journals/22-research-bulletin/460-june-1996-volume-01-2-reflections-on-the-evolution-of-consciousness>
- Sloan, D. (Ed.). (2015). *Forward. The child’s changing consciousness and Waldorf education*. (párrafos 1 y 2). Tomado de https://wn.rsarchive.org/Education/GA306/English/RSP1988/ChiCon_foreword.html
- Steiner, R. (1965). *Three streams in the evolution of mankind*. East Sussex, UK: Rudolf Steiner Press.
- Steiner, R. (1985). *The renewal of the social organism*. Tomado de https://wn.rsarchive.org/Books/GA024/English/AP1985/GA024_index.html
- Steiner, R. (1994). *How to know higher worlds*. Great Barrington, MA: Anthroposophic Press.
- Steiner, R. (1996). *The education of the child*. Great Barrington, MA: Anthroposophic Press.
- Steiner, R. (1997). *The essentials of education*. Great Barrington, MA: Anthroposophic Press.
- Steiner, R. (2003). *Soul economy*. Great Barrington, MA: Anthroposophic Press.
- Steiner, R. (2011a). *The philosophy of freedom*. East Sussex, UK: Rudolf Steiner Press.
- Steiner, R. (2011b). *Three streams in the evolution of mankind*. Tomado de <https://wn.rsarchive.org/GA/GA0184/1918101p01.html>
- Thompson, W. I. (2009). *Transforming history: A new curriculum for a planetary culture*. Great Barrington, MA: Lindisfarne Books.

Usher, S. (s. f.). *The threefold social organism: An introduction. Rudolf Steiner Web.*

Tomado de https://www.rudolfsteinerweb.com/Rudolf_Steiner_and_Economics.php

Wilber, K. (2000). *A theory of everything: An integral vision for business, politics, science, and spirituality.*
Boston, MA: Shambala.

An inquiry into Steiner Graduate Outcomes in Australia and New Zealand: The role played by 'subjectification' in Steiner pedagogy

Bronwen Haralambous & Michael Carey

University of the Sunshine Coast, Queensland, Australia

ABSTRACT. In our research project we explored attitudes of Steiner Waldorf alumni and graduates to their education. We explored features they valued and whether they felt that their education had delivered on their expectations and needs. A further key question focused on their views of the role of *anthroposophy* in Steiner Waldorf education. In reviewing our findings, certain thematic topics resonated through the graduates' reflections: we found that their education had in some way defined their sense of themselves and their identity. Graduates expressed that their capacities, and the values and beliefs that shape who they are today, in their personal, career and social lives were strongly moulded by their schooling experiences. We were intrigued to discover a strong correspondence between the features they valued the most and the core 'Pedagogical Values' of Wisdom, Life, Love, and Voice as characterised by Gidley (2009, 2016, 2022) and applied as guiding principles in the Australian Steiner Curriculum Framework (SEA, 2011; Haralambous, 2018). In this article we review the graduates' comments on the formation of their values and sense of self-identity through the lens of Steiner's (1894/1964) philosophy of *ethical individualism* and Biesta's (2022) idea of *subjectification*.

Keywords: Graduate outcomes, anthroposophy, pedagogical values, ethical individualism, subjectification

A brief overview of our research study

A full report of the Australian Steiner Graduate Outcomes Research Project that includes detailed figures, tables, and graphs, is freely available on the web pages of Steiner Education Australia (Haralambous & Carey, 2021). In this article we expand on the discussion of key themes that emerged from our data and focus on the way in which Steiner Waldorf graduates and alumni described their beliefs, values, and sense of self-identity. We were strongly guided, in the planning and delivery of our research project, by previous Steiner Waldorf graduate outcomes research studies, particularly those undertaken in America (Safit, Gerwin, Stokes & Starzynski, 2020), and the most recent project carried out in Germany (Randoll & Peters, 2021). We are deeply grateful to Dirk Randoll and Jurgen Peters who were willing to share their research questions and data with us. This generous gesture enabled us to embed a comparative international component into our analysis of the data we collected. The American Steiner Waldorf researchers noted in their research publication (Safit, Gerwin, Stokes & Starzynski, 2020) that it was not their intention (in their project or report), to attempt an evaluation of Steiner Waldorf education, nor to assess the efficacy of specific schools. Following in their footsteps, we too shunned this intention, and aimed instead to identify, from the reflections of teachers, graduates, and alumni, trends that are influencing the Steiner Waldorf school movement, and to draw global comparisons relating to strengths and weaknesses in the delivery of the pedagogy.

We were led, in our collection and interpretation of data, by a Mixed Method of Inquiry (Creswell, 2014; Johnson, Onwuegbuzie, & Turner, 2007), and principles which inform Qualitative Research, Participatory Action Research (Kemmis, 2008) and Contemplative Inquiry (Haralambous, 2016; Kresin-Price, 2013; Zajonc, 2009). Data were collected from alumni *from all* the Steiner Waldorf High Schools in the six states in Australia: NSW, VIC, WA, SA, QLD, ACT, and four schools from two capital city regions in New Zealand: Auckland and Wellington. Our sample covered around half of the schools operating over the past 40 years (because we only included those with high schools). Data collection instruments included: an online survey, 13 graduate/alumni focus group interviews with 32 graduates and alumni, and two teachers' focus group interviews with eight teachers (Haralambous & Carey, 2022, p.9).

We expanded the reach of our survey by drawing on social networking sites as a way of communicating with Steiner/Waldorf graduates, which meant that through "snowballing" the survey link was passed on to other Steiner Waldorf alumni (Haralambous & Carey, 2021, p.9). Survey completion was voluntary and anonymous, and participants could opt out of the survey at any point as directed through the Research Project Information Sheet and consent information (Human Research Committee, Ethics approval [number blinded]).

The kind sharing of data for this purpose, enabled us to draw comparisons of our survey results with two recent similar surveys: German Waldorf graduate alumni (N=1,770) (Randoll & Peters, 2021) and US Waldorf graduate alumni (N=438) (Safit et al., 2020). In the case of the US data, we were not able to make direct comparisons because only aggregated data were available. As the German researchers were able to provide all their raw data for statistical purposes, we used the German survey as the basis for the design of our survey and replicated many of their survey scales. Given that our sample size was considerably smaller than either of these research studies we applied Welch's independent samples t-test:

To deal with the unbalanced sample of N=165 Australian/NZ respondents compared to the comparison group of N=1770 German respondents, for statistical tests comparing group means, a random sample of n=165 responses were extracted from the German data set. Welch's independent samples t-test was used for this purpose because it copes with incidences of unequal variance in the samples being compared. In the case of comparing proportions with descriptive statistics, the whole German data set (N=1770) was used in a comparison with the (N=165) Australian/ NZ data set. (Haralambous & Carey, 2021, p.9)

As noted above, 'this purposive sample' can only be interpreted as 'indicative of the school experience and graduate outcomes of Steiner Waldorf graduates' and 'cannot be used to make claims inferring representation of the whole population because random sampling of the Australian/NZ Steiner Waldorf population was not possible with the sample size (ibid., p.9).

A comparative review of tertiary qualifications and career pathways of Steiner graduates

The highest level of tertiary education obtained by the Steiner/Waldorf graduate sample (n=109 responses) was elicited using the Australian qualification categories to enable direct comparison with the Australian Bureau of Statistics population data for all Australian graduates (ABS, 2016 census, Figure 1) shown as relative proportions. (Haralambous & Carey, 2021, p.12)

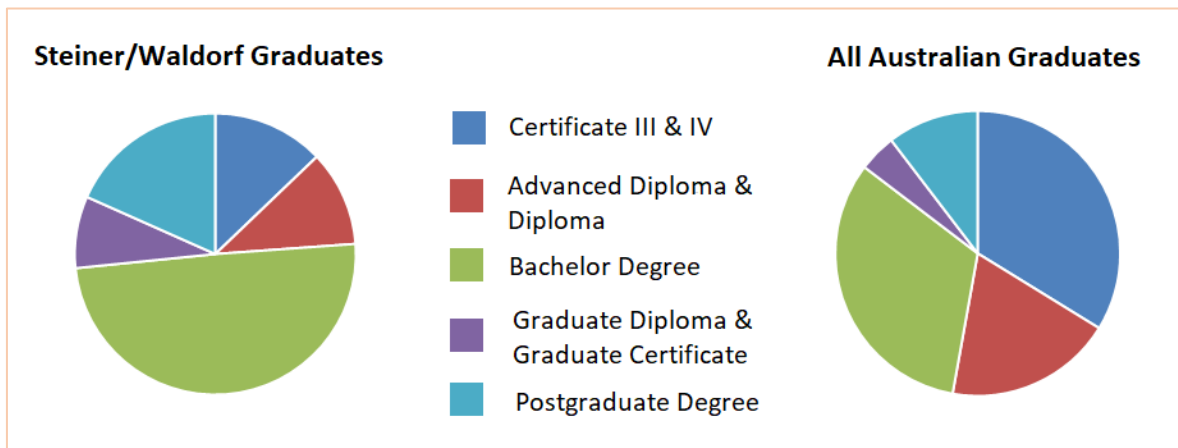


Figure 1: Comparison of tertiary qualifications of Steiner Waldorf and Australian graduates (Sources: ABS, 2016 census, Figure 1; Haralambous & Carey, 2021, Figure 2, p.12).

Comments on Figure 1:

In our Steiner Waldorf graduate¹ sample, nearly half of them (49%) hold a bachelor's degree, which is higher than the national proportion of around a third (31%) of tertiary qualified graduates in Australia. As the graph indicates, this means that a smaller proportion (an eighth or 12%) of our graduates hold a Certificate III or IV trade certificate, compared with the national proportion of a third (or 33%). It is possible that our study drew Steiner Waldorf graduates who hold postgraduate qualifications and who were possibly more interested in research and therefore more willing to participate in our project. Whatever the reason, our data shows that a greater proportion of the Steiner Waldorf graduate sample hold a postgraduate degree than the national proportion.

It is interesting to note the *human-centred* nature of the choices made by Steiner graduates in Australia and New Zealand. The larger proportion of tertiary education programs they selected were the Arts and Humanities (20.37%), Health and Welfare (19.44%), and Education (17.59%), followed by Social Sciences, Journalism & Information (12.04%), and Business, Administration and Law (11.11%). Their choice of Arts and Humanities is *four times higher* than the national average (4.71%) and for Education, *nearly twice* as high (9.89%) (ABS, 2016). By comparison, the most popular career choices in the broader Australian population (ABS, 2016) were associated with the sectors of Business, Administration, and Law (25.14%) and Engineering, Manufacturing, and Construction (19.59%). Less than half this proportion of Steiner Waldorf graduates chose careers from these sectors. Our findings are aligned with those of Safit et al. (2020) who also note that the most popular tertiary study programs and career choices of their Steiner Waldorf graduates were in the Arts and Humanities, and Social and Behavioural Sciences. Similarly, Randoll & Peters (2021) found that their Waldorf students chose a career in the field of 'health, social affairs, teaching and education' more often than in the general German population (p.34). These authors also note that 3.4% (N = 64) of the Waldorf graduates they surveyed observed that they have followed typically "anthroposophical" professions, such as 'teacher at a forest village school', 'eurythmist', or 'support worker', and that these findings support their earlier data (Barz & Randoll, 2007).

1. We interviewed both recent graduates and alumni but for ease of expression we will refer to both as graduates in the remainder of this article.

The role of Anthroposophy² in Steiner Waldorf education

Following the example of Randoll & Peters (2021, p.108), we explored ‘whether a deeper commitment to the pedagogy is likely to be carried over by generations of ‘traditional’ Steiner Waldorf graduates which may then strengthen the ethos of schools (Haralambous & Carey, 2021), or alternatively, whether a weakening of key anthroposophical principles may make the delivery of characteristic pedagogical features, such as Main Lessons, eurythmy,³ and Steiner-inspired festivals, more challenging to maintain (p.24).

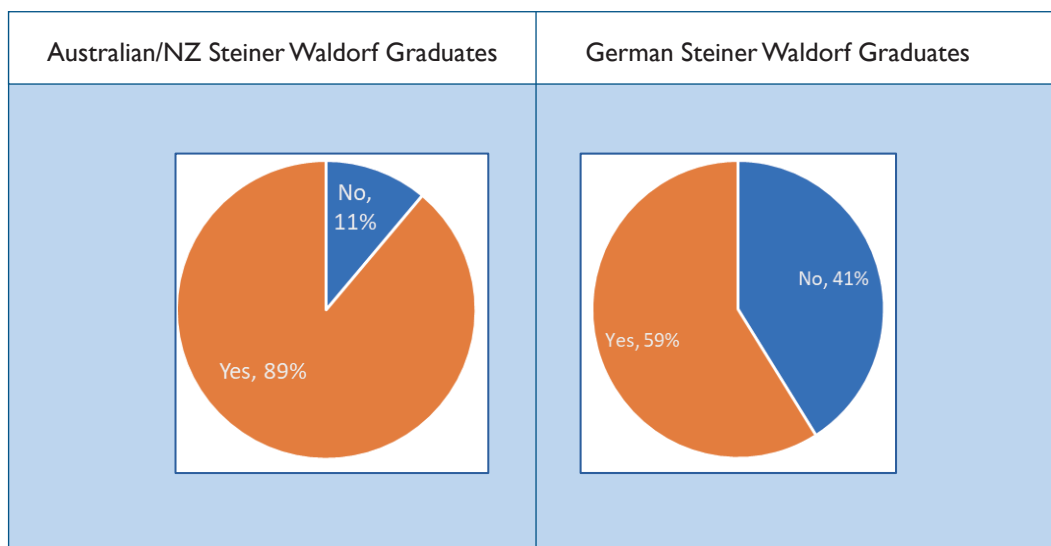


Figure 2: Comparative relevance of Steiner Waldorf pedagogy (Survey Question 26: *Do any aspects of the anthroposophical/philosophical foundations of Steiner Waldorf education have any relevance in your life now?*)
Source: Haralambous & Carey, 2021, Figure 9, p.25.

Comments on Figure 2:

Two other questions in our survey related to this inquiry:

Question 24: If you had the choice, would you go to a Steiner/Waldorf School again today? YES/NO

Question 34: If you have children, did/did you apply aspects of Steiner Waldorf educational philosophy when raising your children? (YES/NO)⁴

While these responses (to Question 26) suggest that the anthroposophical principles underpinning Steiner Waldorf education have a longer lasting influence on Australian/NZ graduates (89%) than they have on German graduates (59%) (Haralambous & Carey, 2021, p.24), responses to Question 24, which yielded the same 89% positive weighting in both data sets, (that they would choose to attend a Steiner school again), indicate that both German and Australian/NZ graduates continue to feel a strong commitment to Steiner education. Further analysis of our data, and that from the German study, reveals that what graduates value are mostly the *pedagogical* rather than the *anthroposophical* features (Randoll, 2021, p.68), such as:

2. Anthroposophy, meaning ‘love of the wisdom of humanity’ is the name Steiner gave his philosophy

3. Steiner (1923) describes eurythmy as “visible speech, visible music.’ Gestures, movements and colours express sounds and rhythms of speech and tones and rhythms of music.

4. We also asked about parental motives of Australian/NZ graduates for enrolling their children in a Steiner Waldorf school and provide a comparative review of our findings in relation to German graduates (Jurgens & Peters, 2021) in our Research Report (see Figure 18 in Appendix IV). ‘The ‘pedagogical’ and ‘traditional’ motives (family members attended a Steiner Waldorf school) are stronger in the German responses, probably because the schools have been established for longer than the ones in Australia’ (Haralambous & Carey, 2021, p.55).

... [The] holistic values, and their application in child rearing practices and life choices, love of nature, outdoor activities, and environmental awareness; commitment to sustainable living and health-oriented lifestyles; and creative practices of music, crafts, and art. (Haralambous & Carey, 2021, p.24)

One area where pedagogical and anthroposophical features overlapped was in the celebration of *Steiner-inspired rituals and festivals*.

Pedagogical values

Steiner (1921/1986) strongly recommended that the anthroposophical principles which underpin and inform Steiner pedagogy⁵ should not be explicitly taught to students (pp. 127-130). While it is important for teachers to know and understand the pedagogy, they should impart the values in a *living* way by enacting them in their teaching and interactions with students, colleagues and parents. Most of the graduates, apart from some who have become Steiner teachers and/or are parents of children attending Steiner schools, noted that they still lack knowledge of the underlying principles of the pedagogy.

I have never read or learnt any [Anthroposophical principles] personally so the only influence that [Anthroposophy] has in my life now would be what has been incorporated into my life through my education and upbringing. I do associate the development of many of my passions in life with the upbringing and education I received.

When I had my second child [...], I [studied] Steiner early childhood ... coming back to it as an adult ... to some of the theory and reading some of the lectures that Steiner gave, [...] suddenly there were these little light bulb moments of, 'oh, that was what that was all about,' [which I had not realised] as a child because [I was] just in [my] little wonderful world as a child (Marian, FG4, p.12)

It therefore came as a surprise to us to hear graduates identifying qualities associated with Steiner pedagogical principles as the values they held in highest esteem. In her in-depth study and research of Steiner's texts and lectures, Gidley (2016, 2022) identifies and names the 'Pedagogical Values of Wisdom, Life, Love, and Voice' as thematic principles that underlie Steiner's educational indications.⁶ In the *Educational Foundations* papers (SEA, 2011; Haralambous, 2018), which review the academic underpinnings of the Australian Steiner Curriculum Framework (SEA, 2011), these pedagogical values are applied as nodal points for comparative dialogue between principles of the Australian National Curriculum and guidelines that inform Steiner curriculum (Gidley, 2022, slide 45).

Pedagogy of Wisdom, Gidley (2016) observes, is characterised by an integral, balanced, and well-rounded approach to education that is supported through the implementation of holistic teaching and learning strategies (p.149), multi-modal learning modes, and the valuing of multiple intelligences, creativity, and complexity' (Gidley, 2022, slide 45). These features of the approach are effectively illustrated in one graduate's reflection on what he most valued about his education:

'... exposure to many different skills and ways of learning have helped me a lot in terms of adapting to the university environment.'

Many other graduates, in their responses to our surveys and interviews, observed that they highly valued the *holistic* nature of their education. They appreciated the interconnected quality of the content they studied and their experience of being closely connected with others and with the world around them.

It is one of the strengths of the high school, ... you undertake academic tasks much more holistically. [I also appreciated that] you're in an existing relationship with people who are in class all the time, you know where you need to be. [These] things make such a difference that it's a joyful experience to go to school and learn because you're not dealing with what room number am I in, what cohort, what's this change, et cetera. Having Main Lesson structure allows an embedding into particular curriculum areas over the course of the year that you can

5. For ease of expression, we refer to Steiner Waldorf education and pedagogy as 'Steiner' only in the remainder of the article.

6. The word 'indications' is used for Steiner pedagogical principles because Steiner wished teachers to further develop his concepts and observations (Stockmeyer, 2015).

continue to foster that love and joy of unpacking things and learning new things and exploring, which I just don't think you can do in a standard high school setting. (Ann, Focus Group 9, 57:12)

Ann was not alone in mentioning the Main Lesson, the classic vehicle in Steiner education for the delivery of integrated and *wise* curriculum. Others referred to these aspects of Main Lessons:

A balanced education, doing Main Lessons in more areas than I would have delved into if I had only picked my 5 or 6 VCE subjects.⁷

Large range of topics covered by Main Lessons.

Critical thinking/analysis of information, studying a concept for 4 weeks during (Main Lessons) to compile your own thoughts, and experiences.

Being able to explore different topics through Main Lessons even if some weren't the most exciting subject, to have that opportunity allowed me to have better understanding in life, career opportunities out there, and gain knowledge in different fields that I otherwise would not have. (Haralambous & Carey, 2021, Table 16: Pedagogy of Wisdom, p.34)

Gidley (2022) explains that 'complex thinking' is a 'key marker of postformal reasoning.'⁸ 'Complexity' enables us to incorporate 'paradox and contradiction' into our thinking, and 'to see things from multiple perspectives' (slide 49). It is a thinking that helps us move away from being 'ego' focused towards a broader, more 'eco-logical' awareness (Scharmer & Kauffer, 2016).

Wisdom is something which strongly opposes human egoism. Wisdom is something which always reckons with the course of universal events. [...]. [A] wise man cannot judge egoistically; for if one learns from the world, and grows in understanding for the world, one allows one's judgment to be corrected by the world; thus, wisdom detaches us from narrow and limited vision and brings us into harmony with itself. (Steiner, 1915)

'Educating with Pedagogical Wisdom,' Gidley observes, enhances the "complexification of thinking and culture" (slide 69). Endorsing this value, graduates mentioned that they appreciated the way multiculturalism, diversity, and inclusion were embedded in their education. They commented on:

The diverse range of students attending the school from different socioeconomic backgrounds.

Inclusiveness, acceptance, encouragement, diverse learning topics.

Looking out for people who are new.

Willingness to accept and have an interest in all peoples of the world.

Seeing the interconnectedness of the world.

A deep understanding of the connectedness of everything, spiritual awareness, and practice. ((Haralambous & Carey, 2021, Table 16: Pedagogy of Wisdom, p.34)

Johnny described in more depth his ability to see things from multiple perspectives and to 'understand how other people think:'

Steiner education is very good at preparing you for the world and building up resilience. Because of the small nature of the classes you learn how to deal with a lot of different personality types. That's useful in the workforce, especially when you're doing managerial work [...]. There are not very many personalities that surprise you. [...]. Oh, you didn't have to get on with everybody, but you were with them, and so you learn to be very tolerant of lots of different perspectives and get used to having people look at the same subject in very different ways, which helps you to understand how other people think about things rather than just thinking that your way is the right way. I feel that I can give everybody a chance and that I don't just write people off because of how they look or what they're into or something like that. Yeah, I can find interesting things about most people. (Johnny, Focus Group 12, 33:38)

Pedagogy of Life is characterised by vitality and thinking that is fluid and organic, mobile and life-enhancing (Gidley, 2016, pp.122, 123; 2022, slide 59). Teaching strategies that support the growth of what Steiner (1894/1964) called *living thinking* (Haralambous, 2016), include process and discovery

7. VCE is the acronym for Victorian Certificate of Education, a school leaving certificate for entry into tertiary studies and employment. (<https://www.vcaa.vic.edu.au/curriculum/vce/Pages/Index.aspx>).

8. See Gidley (2016) for more detail on postformal thinking and reasoning.

learning (Bruner, 1961/1986), and the diligent observation and appreciation of Nature based on Goethean observation (SEA, 2011, pp.14, 19, 31, 39). Dianna explains what Goethean-inspired teaching meant for her. After completing her Steiner schooling and university education, Dianna enrolled in the Steiner-inspired International Youth Initiative Program.⁹

[The approach at university applied] a completely different way of relating to nature and science which I enjoyed learning to see how they do it. But it was a very reductionist approach and I realized that it did harm me to learn about nature in that way and to see things that I had so much awe for be reduced to numbers and interactions that were just based on this competitive survival of the fittest idea. Now coming back to Goethean science and really seeing how phenomena are something that happen in relation to myself and the object or the thing that you're observing, that's been a really beautiful thing to regain this more direct relational experience between myself and the natural world around me. I am now remembering how we did things in Steiner school, so it feels like after ten years or more, I'm coming back to that and seeing that continuity. But it was absent during the during the four years at university. (Dianna, Focus Group 11, 35:44)

Many other graduates commented on how much they valued the close connection they formed with the natural world which was fostered through their education. They expressed their appreciation of the natural bushland setting of many schools, outdoor education, and gardening classes. Several graduates shared their love of the outdoors gained from camp experiences.

I absolutely loved the camps. Always talk about them and still very much love doing all those things like hiking, camping. I wouldn't do them now if I hadn't had that experience at school, because I wouldn't be confident in just going out with a backpack for several days. (Natalie, Focus Group 4)

Some of the outdoor stuff really pushed me beyond my comfort zone. I just remember really struggling with the actual walk sometimes, but always with that was the beauty and wonder in the morning when you get up, the dawn and the mist, but also then the triumph when you get to the end, and you've survived and you can talk about it. So even at the time, while I might not have liked them, I always felt good about them afterwards. (Marian, Focus Group 4)

Gidley (2022) observes that Pedagogy of Life aims to enhance ecological and environmental awareness and awaken an understanding of sustainable and regenerative lifestyles and practices (slide 45). By imagining life processes observed in Nature in their minds (when applying Goethean methods), students are taught to strengthen their capacity for creating rich inner pictures and images (Haralambous, 2011; Haralambous, 2014). This kind of living thinking, as a form of imagination, also nurtures the growth of empathy (Haralambous, 2016, pp.93, 103, 236), the ability to imagine how other people are feeling, as reflected in this survey comment:

I was encouraged to develop a sense of responsibility to leave a positive influence on the environment and the people in my life. (Survey comment)

The integral nature of Steiner education means that the pedagogical values are implemented in an interconnected manner. The growth of *living thinking* is supported by the integrated delivery of Pedagogical Wisdom and Life, through multi-modal teaching strategies and the interweaving of aesthetic practices, such as art, music, Bothmer gymnastics, eurythmy,¹⁰ and crafts into all subjects of the curriculum.

The overwhelming thing that I've realized is that my education helped me to understand the connectedness of everything. I never grew up feeling like art was separate from science, or that language was separate from mathematics. I never felt that you need to look at one discreet thing. I thought everybody else understood that too, but I have realized that's not the case, that a lot of other people see things in a very segmented way. (Louise, Focus Group 4)

It's probably the enduring faith that keeps coming back to this word 'connection,' that we're all connected, that we are of one. There is a sense of relevance between us and the natural world and each other, and all our intentions. It's [therefore] okay that there's so much difference, and that little things matter in that sense of

9. <https://yip.se/>

10. For eurythmy, see note #3 above. Bothmer gymnastics is a form of gymnastic movements based on Steiner's view of human development.

relationship, between the many different things in our existence. That [sense of connection] is just so deeply in me, and it helps. (Brenda, FG10, 01:36:41)

Pedagogy of Love builds on the foundations of the interconnections between self, others and the natural world that are fostered through Pedagogical Wisdom and Life. Critical of sentimentality in relationships (Steiner, 1928, 1947), which he referred to as ‘a kind of deafness,’ Steiner (1923/1966) presented a new view of love as a ‘cognitive force’ (Haralambous, 2016, pp.110, 258; Nesfield-Cookson, 2011). He explains that the way we think has a *formative*, and potentially positive and creative influence on others and happenings or events in the world around us. His thinking here is aligned with more recent ‘evental’ philosophies (Ben-Aharon, 2011). As our thinking is moulded according to our assumptions, beliefs, values, and world views, it is of paramount importance for teachers to examine and review their thinking and to constantly reshape it according to the main task Steiner set teachers of trying to understand human development through a ‘soul-spiritual’ lens:

The first thing we gave teachers in the seminar was a basic knowledge of the human being. We hoped that, by contemplating the true nature of humanity, inner enthusiasm and love for education would grow within them. With such knowledge comes a spontaneous love for humanity that is the very best quality for the practice of education. Pedagogy is a love for humanity, resulting from knowing humanity, and only on this basis can it be established. (Steiner, 1923, p.77)

Gaining a *soul-spiritual* understanding of the human being cannot be achieved by only undertaking a course of study, but by following an ongoing pathway of inner growth and maturation towards living thinking (Haralambous, 2016) and what Gidley (2016, 2022) calls ‘postformal reasoning.’ Pedagogical Love is therefore embedded in a ‘spiritual education’ characterised by ‘conscious, compassionate, spiritual development’ (Gidley, 2022, slides 55 & 56). The collaborative aspiration of the Faculty of Teachers to develop a *basic knowledge of the human being* strengthens the *cognitive force* of Pedagogical Love. Ruby observed that the ‘all-encompassing, bigger spiritual picture’ of child development which is held by the ‘collective’ is one of the defining features of Steiner education.

I did a postgrad paper a few years ago on Steiner pedagogical ways of educating. Our lecturer [asked us] what makes a Waldorf or Steiner classroom? What is it? We talked about it a lot. Eventually he said that for him [...] you could take the room away and the desks, paintings. [...]. All those trappings that people tend to go on about, don't matter. [...]. It really comes down to that spiritual picture, [...], of the relationship between the teacher and the child, and that picture of development. That is how I see things as well. It really doesn't matter whether you're teaching under a tree or whether you're teaching in a classroom with all the silks and whatever. It's so much more about that development. That's what I've seen when I've gone to many different schools, that relationship between the teachers and the children and young people. [...] a sense of care that is enacted for each one [...] there's such a lot of care given. (Ruby, Focus Group 8, 18:06)

The observation concerning the importance of ‘care’ was reiterated by Sally:

[...] at school, [...] I always felt respected and seen. Without even realizing it, [...], I don't know what the magic sauce is in a Steiner school, but [...] I would say that at school I felt calm and safe and confident in that environment. And I felt like who I was, was fun. I didn't feel like I had to change, to be different to be good or something. [...]. So it probably was just in the ether and the attitude of all the teachers, I think they just love and care so much. That's what they teach you at the Steiner school and that is just the foundation that makes all the difference. (Sally, Focus Group 7, 33:50)

While Pedagogical Love may sound idealistic, the value has practical ramifications that build respect for self, others, and the environment. The ‘trappings’ to which Ruby refers find their place within the deeper context of the pedagogical ‘*foundation that makes all the difference.*’ Sally, expanded on the nature of the respect to which she referred:

I was at a good state school ... and remember being astounded by the lack of respect in basic ways that I hadn't even realized Steiner had. I'd always appreciated my education, but I hadn't realized how basic respect was just baked into everything. The paper we use, the pens, the crayons. [...]. I don't think it was perfect, but there was always this basic level of respect, like the teachers respect the students and of course, the students respect the teachers. ... Suddenly for the first time, I was using exercise books that were just A4 paper and ballpoint pens,

and there were no Main Lesson books. Everyone's handwriting was so messy, and people were cheating off each other all the time. I came from this idea where, when we did a test at the end of a Main Lesson in high school, my mindset was I wanted to see how much I'd learned so I would never cheat. (Sally, Focus Group 7, 5:15)

Pedagogical Love then, inspires not only a close and meaningful relationship between teachers and their students, but a love of learning as well, as noted in these survey comments:

Joy of learning – Lessons were extremely engaging, so much so that I never wanted to miss a day of school – Enjoyment in going to school, with school feeling like another home.

One of the teachers we interviewed reinforced Sally's observation.

I think the students value their close relationship with their teachers which inspires them to be a lot more giving. They do ask a lot of questions and they're very keen to learn for the sake of learning, is my experience overall. I don't know if it's worth making the comparison because it was probably twenty years ago that I was a teacher in private schools across Sydney. But those schools were obviously very marks driven and very competitive. ... The emphasis shifts in a Steiner school. There's still a healthy level of competition and striving. But I see the students, particularly with the way in which they're educated in the primary school, that they become disappointed if learning becomes something that is for an exam or for some other purpose other than learning itself. It's like, we just want to learn this because it's worth learning. And it's interesting. And it's deep and it's wonderful. I mean, I'm generalizing, but that's been my experience. Definitely. (Stephanie, Teacher Focus Group 2, 11:04)

The love that forms between teachers and their students is often long-lasting as Ian points out in this anecdote.

Funnily enough, we just got a Messenger group set up on Facebook. [...]. We just found out that our class teacher is retiring this year. One of the students reached out to our entire alumni group from the class of Year Eight, which we completed in 2000, so that we could all share some messages to send to this teacher, 21 years later, as he retires. We wanted to share where we're at in our lives now and to thank him for the positive impact that he has had on our lives. (Ian, Focus Group 13, 23:19)

Pedagogy of Voice is the foundational value in Steiner pedagogy. The oft-quoted maxim that Steiner education strives to support students to find 'purpose and direction' in their lives (Marie Steiner, 1923), expresses the overall orientation of Steiner's ethical philosophy and pedagogy, for, as Gidley (2016) observes 'even an education that is caring, lively and wise will not be effective in the long run if young people are not empowered to find their voice' (p.249). By implementing teaching strategies that provide students with the scaffolding they need for deep learning (Angelo, 2021) and deep knowing, teachers trust that students will be able to 'find their voices,' (Gidley, 2022, slide 45), and have the self-confidence and moral strength to voice their opinions and enact novel and creative 'deeds of love' (Steiner, 1894/1964).

Yvonne told us that one of the gifts of her Steiner education is her capacity to express her opinions to others.

I've come out with a real conviction that I have a right to have a voice at the table. And I'm not sure whether that comes from my home life, or from the school, [...] it's just part of who you are because you were immersed in it. (Yvonne, Focus Group 2, 42:50)

In the surveys many students also referred to their capacity for confidence in speaking, and for voicing their opinions.

Opportunities for growth and development of self-confidence, especially public speaking. – I gained so much confidence being cast as a lead role in our play for which I would never otherwise have auditioned. It changed my whole perspective on my ability to speak for myself with conviction. – Having a voice and sometimes having a say in how and what we wanted to be educated in (in the latter years anyway). (Haralambous & Carey, 2021, Table 17: Pedagogy of Wisdom, p.35)

Gidley (2022) identifies Pedagogical Voice as an empowering force (slide 43). Lisa, who works as a nurse in the 'outback' in Australia, shared with us how important she feels it is for young people to 'have a sense of their power.'

I think particularly in our time, with capitalism in its death throes, the environment in a precarious situation, and many social structures in the world falling over, having a level of resilience as a young person and knowing you have some picture of your power as a young person is really important. I work with a lot of young people, most of whom have never been to Steiner school, and I see that there's so much in the world that can look frightening to them. [...].

I do think that young children need to have an underlying picture that the world is a good place, that people are good, and that they can grow a love for the natural world, because I think it can then carry them through some of the scarier times that I see young people going through [when] they're on antidepressants and unable to cope. So, I don't know if it's the influence of Steiner education, but it is an interesting coincidence that Steiner students have a level of resilience and take leadership around some of [these issues] I think. (Lisa, Focus Group 6, 1.06.57)

Pedagogical Voice has a literal as well as a symbolic application, in the value Steiner pedagogy places on the spoken word and language. Teachers enact this value, when they include 'poetic recitation, singing, drama and natural conversation,' pay attention to 'silent spaces and sensitive sounds' (Gidley, 2016, p. 260), and when they give students 'opportunities to voice their hopes, fears, interests and dreams' (p.261).

Pedagogy of Voice is the main vehicle for the delivery of teaching goals and strategies associated with the growth of self-identity and self-realisation, with the capacities that Biesta (2020) identifies with subjectification. (Haralambous & Carey, 2021, p.34)

Capacities: the mark of a Steiner Waldorf graduate

In a couple of interviews, graduates noted that some friends and colleagues tell them that they 'bear a mark of difference.'

One day I told my older German colleague that I went to a Steiner school. And he said: 'That's what it is about you. I knew there was something different but now that I know you went to a Steiner school, I understand what that is. I just thought you had extraordinary parents.' And then he corrected himself again and said: 'Well, you did have extraordinary parents because they sent you to a Steiner school.' (Cheryl, Focus Group 6, 40:46)

Lisa, who was in Cheryl's group, then responded:

I have that same experience. Quite often people ask, what is it? And when they find out that I went to a Steiner school they say: 'Oh, that makes sense.' (Lisa, Focus Group 6, 42:31)

Melanie then suggested capacities of Steiner graduates that may account for this difference:

I think maybe ... we just see the world differently. We embrace every person that we meet, we meet every person just as who they are. I don't judge a person, I just meet each person. As themselves. And maybe, we're good at listening. At having a conversation with a person and really listening and being interested in what they've got to say. We're really good listeners, I think after all those stories and all the recall. (Melanie, Focus Group 6, 42:45)

Louise, in a different Focus Group, reflected that she feels that she *does* think differently as the fruit of her Steiner experience:

I have had the experience [of people asking me] where I went to school. And when I say: 'I went a Steiner school,' if people have heard of it, they say: 'Oh, well, that explains you.' And I think: 'What do you mean that explains me?' But then, perhaps I do think differently. And I guess I wear that as a badge of honour, too. I quite like thinking differently. (Louise, Focus Group 4)

When analysing our data, we were intrigued by these comments which raised further questions for us. If our participants, (and the others whom they report), recognize that Steiner graduates *bear the mark of difference*, what capacities are associated with this difference? We wondered whether Melanie's suggestions about 'different worldview,' 'respect towards other people,' and 'good listening skills' are collaborated in our data, and what other capacities characterise Steiner graduates.

In the survey they designed, Randoll & Peters (2021) identified a list of potential capacities that Steiner graduates may have developed in response to the influence of Steiner Education on their personal development. In our survey, we used the same list which enabled us to draw comparisons between their

participants and the Australian/New Zealand ones. Strong correspondences in the data across the two studies endorse the positive, more global influence of Steiner pedagogy.

The responses are consistently affirmative, with an overall positive influence on personal development proportions ranging from 72.7% for c) My 'capacity to engage with strangers,' to 95.2% for a) My 'creative capacity' (combined rather positive and positive influence). (Haralambous & Carey, 2021, Table 21, p.39)

Table 1: Comparative survey of German and Australian/NZ graduates' attitudes towards how Steiner Waldorf learning activities influenced their personal development.

Steiner Waldorf influence on personal development	Aust/NZ responses					Mean importance**		Mean diff. (p)
	Negative influence	Rather negative influence	Neither negative nor positive	Rather positive influence	Positive influence	Aust/NZ	German	
a) My creative capacity	0.6%	1.8%	2.4%	28.5%	66.7%	3.65	3.69	.506
b) My capacity for resilience	3.0%	1.2%	8.5%	30.3%	57.0%	3.54	3.14	.000*
c) My capacity to engage with strangers	3.6%	3.0%	20.6%	32.1%	40.6%	3.38	3.49	.205
d) My capacity to look confidently into the future	3.6%	0.6%	17.0%	31.5%	47.3%	3.47	3.36	.187
e) My self-esteem (in the sense of 'I am worth something')	3.0%	2.4%	19.4%	25.5%	49.7%	3.51	3.37	.088
f) My self-confidence (in the sense of: 'I can do something')	3.0%	2.4%	12.1%	27.9%	54.5%	3.52	3.34	.032*

* Higher average scores equal more positive influence.

(Source of German data: Randoll & Peters, 2021; Source of Australian/NZ data Haralambous & Carey, 2021, Table 21, p.39).

Comments on Table 1:

As we noted in our Research Report, in our survey Australian/NZ Steiner Waldorf alumni responded with a significantly higher level of positive influence than the German ones for:

b) *'My capacity for resilience'*

and for

f) *'My self-confidence (in the sense of: 'I can do something').'*

However, Australian/NZ Steiner Waldorf alumni responded with a *statistically equivalent level of positive influence* to the German ones for all the other categories of influence in Table 1 (Haralambous & Carey, 2021, p.40).

Some of the data we collected from the interviews, and longer comments in the survey, fleshed out in more detail what the listed capacities (in *Table 1* above) meant for some of the participants.

Table 2: Comments on the influence of Steiner education on graduates' personal development

CREATIVE CAPACITIES
<p>I think one of the strengths of a Steiner education, is creating such a broad holistic set of creative opportunities that you don't get anywhere else. But then allowing students to weave their own path and focus more on music if that's what they want, or to provide more creative outlets through science. For me, natural science is what motivated me. I had such a strong grounding in what's important in supporting the environment, supporting people. And that's where my work has culminated now. (Ian, Focus Group 13, 12:19)</p> <p>I can approach situations personally and professionally with creative ideas and solutions – Finding balance in my life because I have a creative outlet/skill set and interests in many areas. My colleagues also comment that I'm very practical ... in my thought processes but also in the work I do.</p> <p>I am a woman in engineering, a very male dominated profession but I distinctly remember my Year 8 Steiner Class Teacher in Canada telling me she thought I could be an astronaut and letting me play with the safe physics equipment from our Main Lesson during lunch and recess. The creativity she allowed helped cement my love of science and my belief that scientists should be taught a broader education. In the mainstream system where students are segregated into faculties at a younger age, scientists are not necessarily taught how to dream and be creative, traits needed when innovation bating and problem solving.</p>
RESILIENCE
<p>Resilience, critical thinking, independence – Resilience, openness – Being open to new ideas and learning for life – Resilience and confidence – Confidence in my ability to look after myself – Ability to think outside the box. Where others sometimes struggle with seeing positives or negatives for certain scenarios, I can excel in this – [I am able] to seek outside help when necessary – Learning could be fun, engaging, it was okay to struggle with some things and learn from that, and that everyone was valued/is of value. – I was taught to be persistent and to keep trying even when I want to give up.</p>
CAPACITY TO ENGAGE WITH STRANGERS
<p>Having had that space held for me, that every single human being is true and 'whole-ly' good has helped me. [Understanding that others] might not be in tune with that because they may have had things happen to them that has meant that they are not aware of it. But having that space held in my childhood, as well as in my adulthood, by other people, has supported me to find that again for myself so that I can in turn hold it for other people. It's quite profound ... (Jenny, Focus Group 10, 53: 17)</p>
HOPE, AND CONFIDENCE IN THE FUTURE

I think what helped me in my career, I always have hope ... no matter what anybody is experiencing, that there's always hope that things can look different. [...]. I'm hoping that I can share that hope with everybody else to know that there is a place that is less overwhelming and less scary and less difficult. (Lisa, FG6, 8:07)

How to enjoy life! That we live in an extraordinarily beautiful world, and that if we're given a chance to slow down, observe and enjoy it we can become very fulfilled. When you marry the wonders of music, art, literature, geometry, movement, you see that our cultures and ways of living have joy and surprise and wonder in them!

SELF-ESTEEM AND SELF-WORTH

Sense of self, self-love – Independence – To believe in myself and find a way forward even when obstacles are in the way – [I gained] the ability to believe and trust in my abilities as a person and the ability to be confident in who I am – [Steiner education] taught me to see the good in others and have confidence in my own strengths.

SELF-CONFIDENCE (MY CAPACITY TO DO SOMETHING)

Self-confidence really. I'm very sure of who I am and what I want, and I attribute that to my Steiner upbringing. Reaching a point where I have a pretty good idea of who I am and knowing what I need to do to look after myself.

Comment on Table 2:¹¹

The way graduates describe valued aspects of their Steiner schooling, and skills and capacities developed through their education, offers us an opportunity to hear their individual voices as an expression of the fulfillment of the pedagogical values.

Subjectification

For me, the resounding aspect that was cultivated through my time at school was my sense of self. I have been given a foundation that has encouraged me to explore who I am and a capacity to take that out into the world. This is consistent with many of the students who come through the Steiner system. In no way are we without our problems, but we are rounded, generally good and interested people who seek to offer something to our community and engage in the world around us. (Survey comment)

Drawing together the thematic threads we have reviewed, in Table 3 below, we illustrate how the Pedagogical Values support the development of certain sets of capacities and life skills.

Table 3: Orientation of Pedagogical Values towards the development of skills and capacities

11. The survey is the source of unreferenced comments. Repetition of words and phrases indicate multiple similar responses. Dashes between phrases and sentences show a new speaker.

Pedagogy of Love	Confidence and creativity Empathy and Community awareness Capacity to: Connect with self, others, and the world Value diversity and inclusivity
Pedagogy of Life	Ecological awareness Capacity to: Transform knowledge into experience Think in a living and imaginative way Connect with Nature in an observant, meaningful and regenerative way
Pedagogy of Wisdom	Empowerment Capacity to: Value multiple perspectives and develop multiple intelligences Understand complexity
Pedagogy of Voice	Finding one's voice Capacity for: Deep knowing Ethical awareness and action (deeds of Love)
Sources: Gidley, 2022, slide 45; Haralambous, 2018, p. 21; SEA, 2011, p.31	

Comments on Table 3:

As noted above, while the Pedagogical Values are delivered in an integrated way, the three values of Love, Life and Wisdom come to fruition in Pedagogy of Voice. Looking back at Table 2, for example, although the capacities listed support Pedagogical Love in particular, *confidence in learning* provides a firm foundation for the later maturation of *self-confidence*, and *ethical action* in their post-school lives and careers, as a manifestation of Pedagogical Voice. To achieve their goals, graduates need to be able to *think imaginatively*, be *empathic*, and feel *empowered to find their voices*.

Another section of Question 21 (in the Survey), focused on the way graduates' Steiner schooling influenced their self-determination (Haralambous & Carey, 2021, Table 18, p.36).

The responses are consistently positive, with an overall positive influence on self-determination proportions of over 85% (combined 'rather positive' and 'positive' influence) for all categories. [...]. Australian/NZ Steiner Waldorf graduates responded with a significantly higher level of positive influence for:

- a) My capacity to express my opinion to others
- b) My capacity to think independently
- c) My capacity to assess my strengths and weaknesses
- f) My willingness to engage with less-interesting topics

g) My career aspirations

h) My capacity to form opinions on issues (Ibid, pp.36-37)¹²

These categories, created by Randoll & Peters (2021), provide valuable markers for 'self-determination' or what Biesta (2022) calls 'subjectification,' that plays a vital role in Steiner's (1894/1964) *Philosophy of Freedom* or 'ethical individualism.' Characterised as the ability to enact a novel and free deed of love, this 'free' deed is dependent, counter-intuitively, on the growth of a range of prerequisite capacities, such as *empathy* (based on imaginative insight into the feelings of others), *social discernment and skilfulness* (based on an inspired understanding of how to support others), and intuition (based on knowing what to do in a new moral dilemma, *and a highly disciplined will to act*) (Haralambous, 2016).

The pathway of development towards ethical individualism, Steiner observes (1894/1964), is a spiritual one because thinking itself, when it is a *living thinking*, is a *spiritual activity*. Steiner (1923/1966) argues that the growth of ethical individualism is characteristic of a new planetary stage of consciousness that he calls 'consciousness soul,' and Gidley (2016, 2022) updates with the term 'postformal reasoning.' Through the lens of planetary evolution, self-determination or subjectification involves a process of self-transformation from being 'ego' centred to becoming 'eco' focused.

What's being born is less clear but in no way less significant. It's something that we can 'feel' in many places across Planet Earth. This future is not just about firefighting and tinkering with the surface of structural change. It's not just about replacing one mindset that no longer serves us with another. It's a future that requires us to tap into a deeper level of our humanity, of who we really are and who we want to be as a society. It's a future that in those moments of disruption begins to 'presence' itself through us.

[...]. It's a shift that requires us to expand our thinking from the head to the heart. It is a shift from an 'ego'-system awareness that cares about the well-being of oneself to an 'eco'-system awareness that cares about the well-being of all, including oneself. When operating with ego-system awareness, we are driven by the concerns and intentions of our 'small ego' self. When operating with eco-system awareness, we are driven by the concerns and intentions of our emerging or 'essential' self – that is by a concern that is informed by the well-being of the whole. (Scharmer & Kauffer, 2013, pp.1-2)

Both Steiner (1919/1996) and Biesta (2022) argue that before students can undertake the shift towards 'essential' self, they need 'to be 'a' self,' and then they can 'be(come) *self-active*':

... this is not about being/becoming 'your'self, and particularly not about being yourself in the simplistic sense of just doing what you want to do, but about being 'a' self, being a subject of your own life. (Biesta, 2022, p.46)¹³

The task of the teacher is to summon the child or young person to be a self and fire their will to 'exist as subject of their own life' (pp.46-47). Biesta (2022) notes that 'refusing children or young people the comfort of not being a subject ... is what education as subjectification ... is about' (p.47). Thus, Biesta argues against the kind of 'subject' who can be changed into a 'thing' or 'object' that is 'produced-by interventions-from-the-outside.' Educators should not offer 'templates' or 'images' of what/how their students should become, or 'what they should do with their freedom,' which includes the possible rejection of our call (p.47).

... whether the child or student will respond to the call, is entirely up to them and can neither be produced nor controlled by the educator. That is why what is at stake in subjectification is the freedom of the one being educated. (p.47)

So, while Steiner teachers take care not to teach 'anthroposophy' to their students as a way of protecting their freedom, the students are aware of the background influence of these ideas in the pedagogical strategies and methodology.

The ethical, moral intentions that permeated the teachers and events created a learning environment that felt safer and more supportive which I really appreciated. (Survey comment)

Comments from some of the graduates in response to Question 26 on the influence of anthroposophy on their lives, indicate a positive response to the call to subjectification.

12. Category 'd' identifies the capacity 'to think critically' which is an important facet of self-determination, but which is not included in this list (because Australian/NZ graduates and those in Germany achieved equitable scores here).

13. As I have written all the quotations in this article in italics, I have identified the author's use of italics here with inverted commas.

[Anthroposophy/Steiner educational philosophy] has shaped me – Very relevant to who I am in this world and I'm very grateful to have had it – Helped me understand the world – Spiritual sense of life – Spirituality – True purpose and meaning in life – Ability to think independently and creatively, to forge a future for myself — To think more creatively – Think for myself – Think freely – Think differently – Think independently – Self-assurance & self- confidence, self- identity – I am a grounded person. (Haralambous & Carey, 2021, Table 9, p.25)¹⁴

Biesta (2022) reflects that the most we as educators can hope for is that our students will allow our teaching to have a voice through their response to our call.

What we hope is that, at some point, students will turn back to us and tell us that what we tried to give them was actually quite helpful, meaningful, even if, initially, it was difficult to receive. At that point we can say that the unidirectional exercise of power transforms into a relationship of authority, where what intervened from the outside is 'authorised' by the student – is "allowed" to be an author, is "allowed" to speak and have a voice. (Biesta, 2022, p.56)

Not all the graduates in our study responded in a positive way to their Steiner education. A small minority of graduates felt strongly wronged through a misuse of the 'unidirectional exercise of power' of their schooling. We offer our heartfelt compassion to these graduates for the pain they experienced. We also offer our sincere gratitude to the generations of teachers who delivered the high aspirations of Steiner pedagogy, and to the large majority of participants in our study, who acknowledged their education as 'helpful and meaningful' and that it lives on in their voices.

I'm very passionate about my Steiner education and I'm a big advocate for the learning style. I've learnt to be independent and follow my dreams, to not let others' opinions or views of me define who I am - I've learnt to remain positive and treat everyone with kindness, and I've learnt to always have an open mind. I don't follow a particular religion, but I love all religions and I believe in the world. (Survey comment)

Acknowledgments

We acknowledge the University of the Sunshine Coast for their partnership with Steiner Education Australia, their administrative support and ethical guidance. We thank Steiner Education Australia for the funding and moral support we received from their office, and the conscientious participation of Steiner school directors and administrations, teachers, and graduates and alumni.

¹⁴. Also see copy of Question 26 on Page 4 above.

References

- Angelo, T. (2021). Designing Subjects for Deeper Learning: Practical Research-based Principles and Guidelines, Chapter 2 in L. Hunt & D. Chalmers (Eds.), *University teaching in focus: A learning-centred approach*. Victoria, Australia: Acer Press and Routledge.
- Barz, H. & Randall, D. (Eds.). (2007). *Graduates of Waldorf schools. An empirical study on education and lifestyle* (2nd ed.). Wiesbaden: VS, publishing house for Social Sciences. eBook ISBN: 978-3-531-90658-4 DOI: 10.1007 / 978-3-531-90658-4
- Ben-Aharon, Y. (2011). *The Event in Science, History, Philosophy, and Art*. College Station, TX, US: Virtualbookworm.com Publishing Inc., Kindle Edition.
- Biesta, G. (2022). *World-centred education: A view for the present*. New York, NY: Routledge.
- Bruner, J. S. (1961). The act of discovery, *Harvard Educational Review*, 31 (1): 21-32.
- (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Creswell, J.W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed method approaches*. (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Gidley, J. M. (2007). The Evolution of Consciousness as a Planetary Imperative: An Integration of Integral Views. *Integral Review: A Transdisciplinary and Transcultural Journal for New Thought*, Research and Praxis 5: 4-226
- (2008). *Evolving Education: A Postformal-integral-planetary Gaze at the Evolution of Consciousness and the Educational Imperatives*. A thesis submitted for the degree of Doctor of Philosophy, School of Education, Southern Cross University, May 2008.
- (2009). Educating for evolving consciousness: Voicing the emergency for love, light and wisdom. In M. de Sousa, L. J. Francis, J. O'Higgins-Norman & D. Scott (Eds.), *The international handbook of education for spirituality, care and well-being* (pp.553-561).
- (2016). *Postformal Education: A Philosophy for Complex Futures*. New York: Springer, Springer International Publishing AG.
- (2022). Beyond Sustainability to Regeneration: Meeting Global Challenges with Love, Life, Wisdom, and Voice. *Steiner Education Australia, GLaM Conference: Leading for Sustainability*, May 7th, 2022.
- Haralambous (2016). *Surfing the wave of emergent renewal: Re-imagining Steiner's Vision for Teachers' Research and Professional Learning* (Doctoral Dissertation, University of Canberra).
<http://www.canberra.edu.au/researchrepository/items/7e0529c5-0991-43ca-bb52-ff48a8c5f63e/1/>
- (2018). *Steiner Educational and Academic Foundations*, for the Australian Steiner Curriculum Framework (ASCF). Sydney: Steiner Education Australia. https://www.steinereducation.edu.au/wp-content/uploads/ASCF-ED-FDNS_OCTOBER-2018_rev.ed_.3.pdf
- Haralambous, & Carey. (2021). *Australian Steiner Graduate Outcomes Research Project Report*. Chatswood, Sydney: SEA. https://www.steinereducation.edu.au/wp-content/uploads/FINAL-RESEARCH-REPORT_8-NOV-2021.pdf
- Haralambous, B. & Nielsen, T. W. (2014). Wonder as a gateway experience. In K. Egan, A.I. Cant & G. Judson (Eds.) *Wonder-Full Education: The centrality of Wonder in Teaching and Learning across the curriculum* (pp. 219 – 318). New York: Routledge.
- Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A., & Turner, L. (2007). Toward a definition of mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(2), 112-133.
- Kemmis, Stephen. (2008). Critical Theory and Participatory Action Research. In P. Reason and H. Bradbury. *The Sage handbook of Action Research participatory inquiry and practice* (pp.121-138). LA: Sage Publications.
- Kresin-Price, Nancy. (2013). *Building warmth-sculpture in the student-teacher relationship: Goethean observation and Contemplative Practice*. A Dissertation Submitted to the Faculty of the California Institute of Integral Studies in Partial Fulfilment of the Requirements for the Degree of Doctor of Philosophy in Transformative Studies, San Francisco, CA: CIIS.

- Nesfield-Cookson, B. (2011). *Rudolf Steiner's Vision of Love: Spiritual science and the Logic of the Heart*. London: Rudolf Steiner Press.
- Nielsen, T. & Haralambous, B. (2011). Imagination as evolution: An educational and human development perspective, *Research on Steiner Education*, 2 (1), 24-33.
- Randoll, D. & Peters, J. (Hrsg.) (2021). *“Wir waren auf der Waldorfschule” Ehemalige als Experten in eigener Sache*. Frankfurt am Main: Beltz Juventa. [“We were at the Waldorf School”: Experts in their own right.]
- Safit, I., Gerwin, D., Stokes, C. & Starzynski, A. (2019). *Into the World: How Waldorf Graduates fare after High School*. Hudson: Research Institute for Waldorf Education (RIWE), Waldorf Publications.
- Scharmer, C.O. & Kauffer, K. (2013). *Leading from the emerging future: From Ego System to Eco-system Economics*. San Francisco, California: Berrett-Koehler.
- Steiner Education Australia (2011). *Australian Steiner Curriculum Framework: Educational foundations and academic alignment with The Melbourne Declaration on Educational Goals for Young Australians (Ministerial Council on education, employment, training and youth affairs, December 2008) and The Shape of the Australian Curriculum, Version 2 (ACARA, December 2010)*. First published October 2011. Sydney, Australia: Steiner Education Australia (SEA), Inc. Accessed 11/12/2015 http://www.steinereducation.edu.au/wp-content/uploads/ascf_vol_1_educational_foundations_paper_oct_11.pdf
- Steiner, Marie (1923/1943). Foreword, in Rudolf Steiner Education, 1923 (H. Collison, Ed.). GA 307. Also published under the titles: Education and Modern Spiritual Life, The New Art of Education, and A Modern Art of Education E.Text London: Rudolf Steiner Publishing Co. http://wn.rsarchive.org/Lectures/GA307/English/RSPC1943/Educat_index.html
- Steiner, R. (1894/1964). *The philosophy of freedom: The basis for a modern world conception* (M. Wilson, Trans. & Intro.). GA 004. London: Rudolf Steiner Press.
- (1915). The Great Virtues. In *The Mystery of Death* (Lecture 1, 31 January 1915). [15 lectures, Zurich, 31 January to 15 June 1915]. GA 159. Accessed 13/09/2022 from <https://wn.rsarchive.org/Lectures/19150131p01.html>
 - (1919/1996). *The foundations of human experience*. (Foundations of Waldorf Education I). (R. F. Lathe & N. P. Whittaker, Translators). [14 lectures, Stuttgart 20 August – 5 September 1919]. GA 293. Appendix: [2 lectures Berlin 15 & 17 March, 1917]. GA 66. Hudson, N.Y: Anthroposophic Press.
 - (1920/2007). Humanizing academic life: Address on the last day of the first Anthroposophical Higher Education Course. [Lecture in Dornach, 16 October 1920]. In *Youth and the Etheric Heart* (p. 15). GA 217a. SteinerBooks. Kindle Edition.
 - (1921/1986). *Soul Economy and Waldorf Education*. [16 lectures 23 December 1921 – 7 January 1922, Dornach, Switzerland]. GA 303. Spring Valley, New York: Anthroposophic Press.
 - (1923). Lecture on Eurythmy, 26th August 1923, Penmaenmawr. (Vera and Judith Compton-Burnett, Trans.) GA 279.
 - 1923/1966). *The Evolution of Consciousness as revealed through Initiation Knowledge*. (2nd ed.) (V. E. W. & C. D., Trans.). [13 Lectures, Penmaenmawr, N. Wales, 19 – 31 August 1923]. GA 227. (Original published work 1926). London: Rudolf Steiner.
 - (1923/2004). *A modern art of education*. [Lectures Ilkley 5 – 17 August 1923 Yorkshire]. GA 307. Great Barrington, MA: Anthroposophic Press.
 - (1928). *The story of my life*. (Marie Steiner, Afterword). GA 28. London: Anthroposophical Publishing Co. https://rsarchive.org/Books/GA028/English/APC1928/GA028_index.html
 - (1947/1961). *Knowledge of the Higher Worlds and its Attainment*. GA 10. Hudson, New York: Anthroposophic Press, Inc.
- Stockmeyer, E. A. K. (2015). *Rudolf Steiner's curriculum for Steiner-Waldorf Schools: an attempt to summarise his indications* (Fifth Edition). (E. A. K. Stockmeyer, Ed.), (Roland Everett-Zade, Translator). Edinburgh, United Kingdom Floris Books.
- Zajonc, A. (2009). *Meditation as contemplative inquiry: When knowing becomes Love*. Great Barrington, MA: Lindisfarne Books.

Anthroposophie als Bewusstseinsform

Jost Schieren

Fachbereich Bildungswissenschaft / Alanus-Hochschule

Was Anthroposophie ist, fällt nicht leicht, in kurzer Form angemessen darzustellen.¹ Die wenigen prägnanten Sätze, die Rudolf Steiner formuliert hat,² stellen ihrerseits eher eine Erkenntnisaufforderung dar, als dass sie sich dem Verstehen leichtthin zueignen. Vermutlich besteht das ganze Lebenswerk Rudolf Steiners darin, in unterschiedlichen Perspektiven – philosophisch, theosophisch, esoterisch, künstlerisch und lebenspraktisch – die Anthroposophie beforcht und ihr eine Gestalt gegeben zu haben. Die beinahe unüberwindliche Schwierigkeit, Anthroposophie darzustellen und zu erklären, besteht darin, dass sie sich der gewöhnlichen Form des vorstellenden Bewusstseins entzieht. Was die bloße Vorstellung von der Anthroposophie erfasst und beschreibt, geht an ihr geradewegs vorbei und trifft sie nicht. Kritiker und Befürworter der Anthroposophie, die sich *vorstellend* mit ihr befassen – sei es auch noch so gelehrsam und analytisch, sei es auch noch so ehrfurchtsvoll und gefühlsintensiv – schaffen lediglich ein Zerrbild. *Du sollst Dir kein Bildnis machen ...* ist kein moralischer Appell, sondern eine bewusstseinsmethodische Notwendigkeit, um überhaupt Anthroposophie erfahren zu können.

In seinem philosophischen Frühwerk kritisiert Steiner in diesem Sinne die Begrenzung des vorstellenden Bewusstseins. Er befragt die Leistungsfähigkeit des Denkens. Im Anschluss an seine Goetheforschungen legt er dar, dass das gewöhnliche Denken (Vorstellen) die Welterscheinungen jeweils nur spiegele, aber deren ontologischen Gehalt nicht zu erfassen vermag. Er betrachtet das Vorstellen als ein im Bewusstsein erscheinendes Endprodukt, das weder um seine eigenen Ursprünge noch um die subtileren geistigen Qualitäten der Erscheinungswelt weiß. In den später gehaltenen Vorträgen „Allgemeine Menschenkunde ...“ (1919 zur Begründung der Waldorfpädagogik) spricht er davon, dass das tote Denken (gemeint ist das Vorstellen) nur ein *Bild* der Welt gebe, aber nicht deren *Sein* erfasse und dass es seinerseits nur das Tote begreife.³ Mit dieser Auffassung steht Steiner nicht alleine da. Ähnlich sieht es auch Jean-Paul Sartre. Er formuliert fast identisch mit Rudolf Steiner: „In diesem Sinne kann man sagen, dass die Vorstellung ein gewisses Nichts enthält. [...] Wie lebhaft, eindrucksvoll und stark eine Vorstellung sein mag, sie gibt ihr Objekt als nicht seiend.“⁴ Auch Sartre spricht von der Möglichkeit eines anderen Bewusstseins, das seinsverbunden ist: „Wenn überhaupt ein Bewusstsein denkbar wäre, das nicht vorstellte, müsste man es

1. Erstveröffentlichung in Zeitschrift „Anthroposophie“, Weihnachtsheft 2022.

2. „Anthroposophie ist ein Erkenntnisweg, der das Geistige im Menschenwesen zum Geistigen im Weltenall führen möchte.“ In Rudolf Steiner: Anthroposophische Leitsätze. (GA 26), Dornach 2013, S. 14, Leitsatz 1.

3. Vgl. Rudolf Steiner: Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik. (GA 293), Dornach 2019, 3. Vortrag: „Wenn wir der Natur so gegenüberstehen, dass wir ihr unsere Denkseite, unsere Vorstellungsseite zuwenden, dann fassen wir eigentlich von der Natur nur das auf, was in der Natur fortwährendes Sterben ist.“ (S. 56) Und: „Der Mensch steht, indem er der Natur gegenübersteht, durch sein Verstandesmäßiges der Natur gegenüber und fasst dadurch alles das von ihr auf, was in ihr tot ist, und eignet sich von diesem Toten Gesetze an.“ (S. 58).

4. Jean Paul Sartre: Das Imaginäre. Phänomenologische Psychologie der Einbildungskraft. Hamburg 1980, S. 57.

verstehen als im *Seienden* unablösbar festgeleimt und ohne Möglichkeit, etwas anderes als das Seiende zu erfassen.⁵ Bei Sartre wird diese Bewusstseinsform als freiheitseinschränkend und festgelegt beschrieben. So sieht es auch Steiner. Das ontologisch emanzipierte, vom Sein gelöste Vorstellungsbewusstsein des modernen Menschen bildet zwar die Grundlage einer selbstbewussten Freiheitsentwicklung, allerdings zum Preis des Welt-, Seins- und auch des Spiritualitätsverlustes. Steiner möchte nicht hinter diesen Freiheitsgewinn zurückgehen. Genau dies wird aber von Kritikern der Anthroposophie und der Waldorfpädagogik vermutet, wenn sie – wie Heiner Ullrich – mit Bezug auf die Anthroposophie von einer vormodernen Weltanschauung sprechen, die einen Rückfall ins Mythische und Mystische bedeute.⁶ Das ist nicht Steiners Anliegen. Deshalb betont er immer wieder den (methodischen) Wert der Naturwissenschaft als Bewusstseinshaltung der Gegenwart und ist darum bemüht, mit der Anthroposophie eine monistische Seinserfahrung und eine moderne Spiritualität zu begründen.

Er schließt dabei an Goethe an. Während der *Italienischen Reise* hatte sich Goethe intensiv mit der Frage nach der Urpflanze befasst. Es ging ihm darum, die Grenzen des Vorstellungsvermögens, das die Lebenssphäre der Pflanzenwelt nicht zu erreichen vermag, zu überwinden. Sein Erkenntnisweg orientiert sich unter anderem an einer Intensivierung der Beobachtung und Anschauungskraft im Umgang mit der sinnlichen Erscheinungswelt. Es heißt bei ihm: „[...] dass wir uns, durch das Anschauen einer immer schaffenden Natur, zur geistigen Teilnahme an ihren Produktionen würdig machten.“⁷ Goethe suchte, mittels der Anschauung in ein monistisch-partizipatives, prozessuales Verhältnis zum Seinsgrund des Lebendigen einzutreten.

Rudolf Steiner knüpft dort an, wendet allerdings den Blick nach innen. Es geht ihm um eine Selbsterfassung des Denkens als Vollzug und Prozess. Was bei Goethe die *Anschauende Urteilskraft* ist, das wird in der Introspektion Rudolf Steiners zur *Seelischen Beobachtung*. Während sich die phänomenologische Methode Goethes der Erscheinungswelt zuwendet, entwickelt Steiner, vor allem in „Die Philosophie der Freiheit“, eine Bewusstseinsphänomenologie. Er erläutert entsprechend, dass das gewöhnliche Denken lediglich von seinen Inhalten wisse, aber nicht von der Genese derselben, nicht von der Aktivität des Denkens, das diese Inhalte erst hervorbringt.⁸ Gelänge es, diese Tätigkeit *in actu* anzuschauen, so sei diese Beobachtung die *allerwichtigste*, die der Mensch machen könne. Der Mensch tritt damit bewusst in einen Vollzug ein, der durch ihn selbst getätigt und begründet ist. Zugleich berührt und erfährt er eine sich selbst begründende Sphäre geist-dynamischer Begriffe und Ideen, mit denen der Denk-Akt in ein Verhältnis des Austauschs und der Vereinigung tritt. Während Goethes *Anschauende Urteilskraft* zu einer Innenwelt der Außenwelt führt, erschließt Steiners *Seelische Beobachtung* eine (spirituelle) Außenwelt der (bewusstseinsförmigen) Innenwelt. Rudolf Steiner bezeichnet dies als „Intuition“: „Intuition ist das im rein Geistigen verlaufende bewusste Erleben eines rein geistigen Inhaltes.“⁹ Es ist eine innere Aktivität, eine Hervorbringungsleistung des Subjekts, die zugleich eine Begegnungserfahrung mit einer objektiven geistigen Realität darstellt.¹⁰

Es lässt sich sagen: Eine frühere (voraufklärerische) Spiritualität nimmt geistige Erfahrungen ohne eine im Denken erfolgende selbstaktivierte Beteiligung des Subjekts als Offenbarungserlebnis entgegen. Viele Zeugnisse einer spirituellen Schulung vergangener Zeiten dokumentieren, dass es um eine Art Auslöschung

5. Ebd., S. 291.

6. Vgl. Heiner Ullrich: Rudolf Steiner. Leben und Lehre. München 2011: „Hier geht die vorneuzeitliche dogmatisch-metaphysische Spekulation des Neuplatonismus über in die bewusst remythisierende Weltdeutung der Theosophie.“ (S. 109f.) Vgl. ebenso: Heiner Ullrich: Waldorfpädagogik. Eine kritische Einführung. Basel 2015, S. 143f.

7. Johann Wolfgang von Goethe: Goethes Werke. Hamburger Ausgabe. Hg. Erich Trunz. Anschauende Urteilskraft. Bd. 13, S. 30f.

8. Vgl. Rudolf Steiner: Die Philosophie der Freiheit. (GA 4), 3. Kapitel.

9. Ebd. 9. Kapitel, S. 146.

10. Eine konstruktivistische Position der Philosophie der Gegenwart betrachtet das Denken als allein subjektives Erzeugnis des Menschen, das keinen Anspruch auf Objektivität erheben kann. Eine Ausnahme in der Gegenwartsphilosophie bildet die Position von Markus Gabriel und weiteren Vertretern des sogenannten „Neuen Realismus“. Vgl. Markus Gabriel (Hg.): Neuer Realismus. Berlin 2014.

der rationalen Stimme des Subjekts geht. Eine moderne Spiritualität, wie sie die Anthroposophie Rudolf Steiners begründet, rechnet demgegenüber mit der Selbstaktivierung des Denkens. Dieses Kriterium einer selbstaktivierten Vollzugsförmigkeit des Denkens in einer modernen Spiritualität kann dazu führen, dass eine solche Geist-Erfahrung auch als bloße Autosuggestion gedeutet wird. Aber ohne die Vollzugsform wäre das Spiritualitätskonzept ein Rückfall in eine vormoderne Bewusstseinsform, die Inhalte lediglich empfangen und nicht selbst produzieren will.¹¹

Naiver metaphysischer Realismus

Steiner ist in seinem philosophischen Frühwerk gegen einen *Naiven Realismus* angetreten, der von einer objektiv vorhandenen Wirklichkeit ohne Beteiligung des erkennenden Subjekts spricht. Dies gilt in gleichem Sinne auch für die Anthroposophie und die durch sie erschlossene spirituelle Wirklichkeit. Auch ein naiver *metaphysischer* Realismus in Form eines pseudoreligiös-frömmelnden Engel-, Christus- und Elementarwesenglaubens ist mit einer modernen nachaufklärerischen Spiritualität, wie sie die Anthroposophie vertritt, nicht vereinbar. Die moderne Geist-Erfahrung ist immer auch eine Vollzugsleistung des Individuums. Anders kann der Freiheits- und Autonomiegewinn der Aufklärung nicht gewährleistet sein und anders kann in einem modernen Bewusstsein die geistige Welt nicht erfahren werden. Die Vollzugsform des Denkens, die vom Subjekt getätigt ist und zugleich ein Austausch mit objektiv sich selbst begründenden Zusammenhängen (Begriffen und Ideen) darstellt, gewährt die Freiheitserfahrung des modernen Individuums.

Man kann sich fragen, worin genau denn diese vollzugsförmige (die Vorstellungsform transzendierende) Beteiligung des Denkens bestehe, wenn es sich um geistige Inhalte handelt? Es ist im Wesentlichen eine Krafterfahrung, die einen existenziell transformatorischen Charakter hat. Cézanne hat eine solche Erfahrung in der malerischen Hervorbringung des „Montagne St. Victoire“ als „réalisation“ bezeichnet.¹² Es ist die (mystische und zugleich nachaufklärerisch besonnene) Erfahrung, dass das vom Subjekt hervorgebrachte Objekt zugleich das Subjekt in neuer Gestalt hervorbringt. Es ist also weniger die Inhaltsseite, sondern eher die Form- und Kraftseite, die die Ichform des Vollzugs auch im Übersinnlichen kennzeichnet.

Rudolf Steiners Darstellung in „Von Seelenrätseln“

Um das Ideal einer Selbstvergegenwärtigung des Denkens als Vollzug bzw. Tathandlung haben bereits die Philosophen des *Deutschen Idealismus* gerungen, vor allem Fichte und Schelling. Sie verwenden dafür den Begriff *Intellektuelle Anschauung*. Auch Novalis hat im Anschluss an seine Fichte-Studien diesen Weg der vollzugsförmigen Denk-Erfahrung eingeschlagen. Er nennt dies *Magischer Idealismus*, wobei *magisch* dafür steht, dass das Subjekt über die idealistische Denkaktivität hinaus eine geistig-magische Ideenberührung objektiver Art erlebt. Novalis schreibt: „Nach Innen geht der geheimnisvolle Weg. In uns, oder nirgends ist die Ewigkeit mit ihren Welten, die Vergangenheit und Zukunft. Die Außenwelt ist die Schattenwelt, sie wirft ihren Schatten in das Lichtreich. Jetzt scheint es uns freilich innerlich so dunkel, einsam, gestaltlos, aber wie ganz anders wird es uns dünken, wenn diese Verfinsterung vorbei, und der Schattenkörper hinweggerückt ist. Wir werden mehr genießen als je, denn unser Geist hat entbehrt.“¹³ Die gewöhnliche Vorstellungswelt ist in dieser Sicht von Novalis eine Schattenwelt.

So beschreibt es auch Rudolf Steiner in seiner Schrift „Von Seelenrätseln“ (1917). Es ist bemerkenswert, dass er mehr als zwanzig Jahre nach der Erstveröffentlichung von „Die Philosophie der Freiheit“ (1894) erneut

11. Ein solches Missverständnis findet sich bei Frank Linde in seinem Aufsatz zu Christian Clements „Imagination und Halluzination. Christian Clements Bild der Geistesforschung Rudolf Steiners“ in „die Drei“ 2015, Heft 11. Linde argumentiert dort, dass Clement einen nur subjektiven Spiritualitätsbegriff habe. Christoph Hueck hat dies in seinem Aufsatz „Die geistige Welt als ‚Projektion‘? Ein Beitrag zur Diskussion um die SKA“ in „Anthroposophie“ 278, Weihnachten 2016, S. 361) richtiggestellt. Er schreibt: „Vielmehr hat Clement in einer verdichteten [...] Form den erkenntnistheoretischen und zugleich mystischen Kern der Anthroposophie charakterisiert: Die Selbstbewusstwerdung des geistigen Seinsgrundes im menschlichen Erkennen.“

12. Vgl. Michael Doran (Hg.): Gespräche mit Cézanne. Zürich 1982.

13. Novalis: Blütenstaub. In: Novalis: Die Christenheit oder Europa und andere philosophische Schriften. Köln 1996, S. 103.

diesen Impuls einer epistemologisch begründungsfähigen Spiritualität zum einen in diesem Buch und zum anderen auch in der erweiterten Neuauflage von „Die Philosophie der Freiheit“ (1918) aufgreift und stark macht. Insbesondere in „Von Seelenrätseln“ wendet sich Steiner erneut der Thematik „Vorstellungsbildung“ und deren Begrenzung zu.¹⁴ Er legt dar, dass Vorstellungen der dinglichen Welt, die die alltägliche Substanz des wachen Bewusstseins bilden, lediglich *Ablähmungen* einer begrifflich-lebendigen Aktivität seien, die allerdings gegenüber den bewussten Vorstellungen vorbewusst ist. Er schreibt: „So wie die Vorstellungen ihrem ureigenen Wesen nach sind, bilden sie zwar einen Teil des Lebens der Seele; aber sie können nicht in der Seele bewusst werden, so lange diese nicht ihre Geist-Organen bewusst gebraucht. Sie bleiben, so lange sie ihrem Eigenwesen nach lebendig sind, in der Seele unbewusst. Die Seele lebt durch sie, aber sie kann nichts von ihnen wissen. Sie müssen ihr eigenes Leben herabdämpfen, um bewusste Seelenerlebnisse des gewöhnlichen Bewusstseins zu werden. Diese Herabdämpfung geschieht durch jede sinnliche Wahrnehmung. So kommt, wenn die Seele einen Sinneseindruck empfängt, eine Herabblähmung des Vorstellungslebens zustande; und die herabgelähmte Vorstellung erlebt die Seele bewusst als den Vermittler einer Erkenntnis der äußeren Wirklichkeit. Alle Vorstellungen, die von der Seele auf eine äußere Sinnes-Wirklichkeit bezogen werden, sind innere Geist-Erlebnisse, deren Leben herabgedämpft ist.“¹⁵ Das ist also gemeint, wenn Rudolf Steiner schreibt, dass das Denken nur Totes erfasse.¹⁶ Die sich an den Sinneserfahrungen entzündende (zunächst unbewusste) Denkaktivität führt zu geistig lebendigen Begriffen und Ideen, die in dem Moment, in dem sie an die Sinneserfahrung herangeführt werden, in ihrer geistlebendigen Realität *herabgedämpft* und *abgelähmt* werden und dadurch erst zu bewussten Vorstellungen der Erscheinungswelt führen. Steiner macht dann darauf aufmerksam, dass diese Abbildfunktion der Vorstellung, von der das Bewusstsein gewöhnlich geprägt ist, nur einen Teil ihres Wesens ausmache. „Man kann Vorstellungen, die man durch die Sinnes-Erlebnisse gewonnen hat, so im Bewusstsein halten, dass man in ihnen das Nachbilden der sinnenfälligen Wirklichkeit erlebt. Und man kann sie auch so erleben, dass man die Kraft in der Seele wirksam sein lässt, die sie in derselben durch dasjenige ausüben, was sie sind, abgesehen davon, dass sie ein Sinnliches abbilden.“¹⁷ Wie auch schon im 3. Kapitel von „Die Philosophie der Freiheit“ wendet sich Steiner hier der ansonsten un- bzw. vorbewussten Aktivitäts- und Kraftseite des Denkens bzw. der Vorstellung zu. Die Seelische Beobachtung führt in diesem Sinne zur Erfassung der Genese der Vorstellungsbildung. Das Denken wird sich dabei seines eigenen geistrealen Ursprungs bewusst. Darin erblickt Steiner das eigentliche Wesen der Vorstellung: „Die der Vorstellung durch ihr eigenes Wesen entsprechende Entwicklung ist die, in der Entwicklung der Seele als Kraft zu wirken.“¹⁸ Steiner nimmt einen Vergleich mit einem Samenkorn vor, das einerseits als Nahrung verwendet wird und das andererseits als Samen die Entwicklung einer neuen Pflanze ermöglichen kann: „Ja, man kann sagen, wie die Verwendung als Nahrungsmittel etwas für das Samenkorn ganz Äußerliches ist, so ist es das erkenntnismäßige Nachbilden für die Vorstellungen. In Wahrheit ergreift in den Vorstellungen die Seele ihr eigenes sich entwickelndes Wesen. Und erst durch die eigene Tätigkeit der Seele geschieht es, dass die Vorstellungen zu Vermittlern der Erkenntnis einer Wirklichkeit werden.“¹⁹ Letzteres bleibt gewöhnlich unbewusst und kann erst durch eine Schulungsbemühung ins Bewusstsein gehoben werden. Dies ist die Zielrichtung des anthroposophischen Schulungsweges, dass die vorbewusste aktive Vollzugsform des Denkens in der Bildung der gegenständlichen Vorstellung als deren geistiger Ursprung bewusst wird. In einer solchen *lebendigen* Vorstellung (Steiner spricht hier auch von lebendigen Begriffen) kann erst der geistige Grund der Welterscheinungen aufzusehen beginnen. – Wie die Intuition in Rudolf Steiners Darstellung die denk-aktive Vereinigung mit einem geistdynamischen Denkinhalt ist, so erschließt sich in den lebendigen Begriffen und Vorstellungen die Erfahrung, einer geistigen Verbindung mit der sinnlichen Erscheinungswelt, die auch schon Goethe kannte. Es heißt als Meditationssatz: „Ich empfinde mich denkend

14. Johannes Kiersch hat dankenswerterweise verschiedentlich auf die Bedeutung von Rudolf Steiners Schrift „Von Seelenrätseln“ hingewiesen, insbesondere in: „Vom Land aufs Meer. Steiners Esoterik in verändertem Umfeld“, Stuttgart 2008.

15. Rudolf Steiner: Von Seelenrätseln. (GA 21), Dornach 1983, S. 26.

16. Vgl. Fußnote 2.

17. Rudolf Steiner: Von Seelenrätseln. A. a. O., S. 23f.

18. Ebd., S. 24.

19. Ebd., S. 25.

eins mit dem Strome des Weltgeschehens.“²⁰

Problem einer nominalistischen Esoterik

Rudolf Steiner wollte ursprünglich nicht, dass seine Vorträge mitgeschrieben und verbreitet werden. Sie dienten der geistigen Schulung und sollten nicht allein um ihrer Inhalte willen rezipiert werden. Er konnte dies aber nicht regulieren und kontrollieren, daher hat er zur Vermeidung von gravierenden Fehlern nur von ihm autorisierte Personen mit der Stenografie seiner Vorträge betraut. Diese wurden dann zumeist ohne seine Durchsicht veröffentlicht. Er legte fest, dass alle Vorträge einen sogenannten „Schutzvermerk“ erhalten. Es heißt entsprechend in den Statuten zur Begründung der Allgemeinen Anthroposophischen Gesellschaft, dass die Vortragszyklen „als Manuskript für die Angehörigen der Freien Hochschule für Geisteswissenschaft, Goetheanum, Klasse . . . gedruckt“²¹ seien. „Es wird niemand für diese Schriften ein kompetentes Urteil zugestanden, der nicht die von dieser Schule geltend gemachte Vor-Erkenntnis [...] erworben hat.“²² Die Vorträge dienen in diesem Sinne den Mitgliedern der Freien Hochschule als Material ihrer meditativen Schulung. Nicht die darin zum Ausdruck kommenden Inhalte, die vorstellungsförmig aufgefasst werden können, sind das Entscheidende, sondern die darin liegende Anregung, die gewöhnliche Vorstellungsform des Bewusstseins zu transzendieren. In seinem sogenannten Bologna-Vortrag vom 8. April 1911 anlässlich des 4. Internationalen Kongresses für Philosophie erläutert Rudolf Steiner, wie mit geisteswissenschaftlichen Inhalten umgegangen werden möge: „Der Geistesforscher in dem hier gemeinten Sinne sucht nach Seeleninhalten, die ähnlich sind den Begriffen und Ideen des gewöhnlichen Lebens oder der wissenschaftlichen Forschung; allein er betrachtet diese zunächst nicht in Bezug auf ihren Erkenntniswert für ein Objektives, sondern er lässt sie in der eigenen Seele als wirksame Kräfte leben. Er senkt sie gewissermaßen als geistige Keime in den Mutterboden des seelischen Lebens und wartet in einer vollkommenen Seelenruhe ihre Wirkung auf das Seelenleben ab.“²³ Es wird auch hier von der *Kraftseite* der Vorstellungen gesprochen, die in der allein inhaltlichen Rezeption nicht zum Tragen kommen kann. Es wäre umgekehrt so, dass die allein vorstellungsförmige Vergegenwärtigung geisteswissenschaftlicher Inhalte zu Missverständnissen führe. Es heißt (ebenfalls in dem Bologna-Vortrag): „Hier aber ist auch der Grund zu suchen, warum die Darstellungen des Geistesforschers so leicht missverstanden werden können. Es kommt nämlich bei ihm wirklich weniger darauf an, was er sagt, sondern wie er spricht. In dem ‚Wie‘ liegt der Abglanz seiner übersinnlichen Erlebnisse.“²⁴

Das hier formulierte Missverständnis ist gravierend. Wenn die sich in der Schulung der seelischen Beobachtung selbst vergegenwärtigende Vollzugsförmigkeit des denkenden Bewusstseins in der Auffassung anthroposophischer Inhalte außer Acht gelassen wird, dann wird Anthroposophie missverstanden. Dieses Missverstehen ist gegenwärtig aber allenthalben sowohl bei Kritikern der Anthroposophie als auch bei deren Vertretern vielfach zu beobachten. Auf Basis des zur Verfügung stehenden Gesamtwerks Rudolf Steiners werden tiefe esoterische Zusammenhänge allein als Inhalte und lediglich nominell verwendet. Daran werden, je nachdem, welcher Gruppe man angehört, abwertende bzw. affirmative Urteile angeschlossen. Eine starke Parteilichkeit, die das Kritik- bzw. Zustimmungsbedürfnis unterstützt, geht mit diesem Missverständnis einher. In dieser Form ist die Spiritualität der Anthroposophie nicht lebensfähig. Es bedarf zur Auffassung der Anthroposophie eines dazu befähigten Bewusstseins. Es ist wie bei dem Spiel auf einer Geige. Sie kann nur gespielt werden, wenn die Befähigung dazu vorhanden ist. Es ist dann auch den lediglich Zuhörenden möglich, bei entsprechender innerer Haltung, die musikalische Qualität des Spiels aufzufassen und eine musikalische Sensibilisierung zu erfahren. Darin liegt unter anderem der Mitteilungswert anthroposophischer Inhalte. Das Vorstellungsbewusstsein verhält sich aber gegenüber der Virtuosität des Geigenspiels so wie ein Zuhörer, der sich lediglich an der Mimik des Violinisten erfreut oder sich davon abwendet. Die bloße Vorstellung erreicht nicht die Spiritualität der Anthroposophie, auch wenn sie sie nominell zitiert.

20. Rudolf Steiner: Die Schwelle der geistigen Welt. (GA 17), Dornach 2009, S. 12.

21. Rudolf Steiner: Die Weihnachtstagung zur Begründung der Allgemeinen Anthroposophischen Gesellschaft. (GA 260), Dornach 1994, S. 52.

22. Ebd.

23. Rudolf Steiner: Philosophie und Anthroposophie. (GA 35), Dornach 2014, S. 115.

24. Ebd., S. 128.

Dabei ist ein bloß vorstellendes Bewusstsein, das sich auf Sinneserlebnisse stützt, im Prinzip ungefährdeter als ein solches, das sich mit geisteswissenschaftlichen Inhalten befasst. Denn die sinnlichen Erscheinungen sind ja immerhin der eigenen Überschau entnommen. Wird dieses inhaltsbedürftige Vorstellen aber auf geistige Mitteilungen bezogen, dann entzieht es sich der eigenen Überschau und wird als gültige Lehre übernommen und in der Folge zumeist dogmatisch nach außen vertreten. Es ist eine Art anthroposophisches Tik-Tok. Dieses Internetmedium ermuntert unter anderem dazu, populäre Musik mit Mundbewegungen und tanzförmigen Darstellungen zu imitieren und zu präsentieren. Viele sekundär anthroposophische Darstellungen imitieren vergleichbar ohne eigene Vollzugsform die Aussagen Rudolf Steiners und schließen daran Urteils- und Parteilichkeitsformen an.

Die Esoterik der Anthroposophie ist nicht in Inhalten erfassbar. Sie eignet sich nicht der Vorstellungsform zu. Esoterik ist eine Schulungsleistung des Individuums und kann nur als Vollzugsform des Denkens erfahren werden. Sie ist prozessual und keine gewordene geronnene Erkenntnis. Daher ist sie unverfügbar. Sie kann nicht für Argumentationen, Schlussfolgerungen, Urteilmuster oder als Wissensbestand einfachhin verwendet werden. Dies wäre ein naiv realistischer Irrtum. Sie ist die geistige Lebensform der Anthroposophie, die nur im meditativen Vollzugsbewusstsein erfahrbar ist. Alle sogenannten esoterischen Mitteilungen können und sollen daher nicht allein als Inhalte aufgefasst (und verbreitet) werden, sondern sie dienen vor allem der Schulung. Sie können als Inhalte eine Perspektiv- und Blicherweiterung leisten, die die Enge des gewöhnlichen Vorstellungslebens überschreitet. Sie können im Sinne Goethes als *Organe der Anschauung*²⁵ die Beobachtung sensibilisieren und damit allmählich tiefere Erfahrungsebenen erschließen. Sie können auch beispielsweise in der biologisch-dynamischen Landwirtschaft eine handlungspraktische Bedeutung in einem geistig sensibilisierten Naturbezug erhalten, wobei auch hier die Haltung entscheidend ist.

Der hier verwendete Begriff *nominalistische Esoterik* ist im Sinne des Dargelegten eigentlich ein *Oxymoron*, wie etwa ein „stummer Schrei“, eine „kalte Wärme“ oder eine „lichte Finsternis“. Esoterik ist der Ausdruck für eine erfüllte, authentische, Form und Inhalt zur Deckung bringende Spiritualität und verflüchtigt sich im Nominalismus des vorstellenden Bewusstseins.

Nachbemerkung

Das hier vorgestellte Anthroposophieverständnis ist wesentlich geprägt durch biografisch frühe Begegnungen mit Werk und Person von Herbert Witzensmanns. Er vertritt wohl wie kaum ein anderer Schüler Rudolf Steiners eine spirituell dimensionierte Epistemologie bzw. eine epistemologisch erschlossene Spiritualität. Ich bin davon überzeugt, dass der von ihm und auch von anderen Persönlichkeiten vertretene Ansatz einer erkenntniswissenschaftlichen Erschließung der Anthroposophie sehr entscheidend für das lebendige Fortbestehen und auch für ihren gesamtgesellschaftlichen Einfluss und ihre Wirkung ist. Die von der Anthroposophie ausgehenden Menschlichkeitsimpulse sind aus meiner Sicht für die Gesellschaft der Gegenwart notwendig und wertvoll:

- eine Achtung der jedem Menschen innewohnenden geistigen Individualität,
- damit verbunden eine freiheitsfördernde und -wahrende Sicht auf den Menschen als schöpferisches Wesen,
- eine Impulsierung einer nicht-hierarchischen und nicht allein gesinnungs- oder gemütsbezogenen Gemeinschaftsbildung,
- eine ökologisch bewusste Anerkennung und Pflege der natürlichen Mit- und Umwelt,
- die Eröffnung einer universalen spirituellen Sinngebungsperspektive.

25. Vgl. Goethe: „Eine Idee über Gegenstände der Erfahrung ist gleichsam ein Organ, dessen ich mich bediene, um diese zu fassen, um sie mir eigen zu machen.“ Brief an Sömmering vom 28. August 1796. In: Goethe Briefe und Briefe an Goethe. Ausgabe in 6 Bänden. Hg. Karl Robert von Mandelkow. Bd. 2. München 1988, S. 237.

Es ist wichtig, dass diese Impulse, die sicherlich in unterschiedlicher Gewichtung auch anderen humanistischen Strömungen eigen sind und die seitens der Anthroposophie einen umfassenden Begründungszusammenhang erhalten, eine starke Verbreitung finden können. Neben den großen Herzens- und Tatkräften, die für eine zivilisatorische Wirksamkeit der Anthroposophie entscheidend sind, halte ich eine wissenschaftlich und forschungsbasierte Vertretung und Darstellungsform für bedeutsam und angemessen.

In meiner beruflichen Tätigkeit an der Alanus-Hochschule in Alfter als Professor für Schulpädagogik mit dem Schwerpunkt Waldorfpädagogik habe ich in verschiedenen Veröffentlichungen versucht, das Verhältnis von Anthroposophie und Waldorfpädagogik in diesem Sinne zu bearbeiten und zu balancieren.²⁶ Ich habe in diesem Kontext in einem methodischen Verständnis von einem „Anthroposophieverzicht“ und von einer „Waldorfpädagogik ohne Esoterik“ gesprochen. Diese Formulierungen wurden in darauf erfolgenden kritischen Erwiderungen nicht methodisch genommen als notwendige erkenntnisasketische Schritte, die in etwa der husserlschen „Epoché“ entsprechen, also einer Urteils- bzw. hier Weltanschauungsabstinenz, sondern sie wurden als Verrat an der Anthroposophie und als Anbiederung an den wissenschaftlichen Mainstream verstanden.²⁷ Dies ist nicht gemeint gewesen. Ich sehe aber an den Reaktionen, dass ich mich in der Sache besser erklären muss.

Wie angedeutet, geht es bei einem urteils- bzw. vorstellungsreduktionistischen²⁸ Umgang mit der Anthroposophie darum, sich über die gewordene Vorstellungsform, in der anthroposophische Inhalte gewöhnlich aufgenommen und verbreitet werden, erkenntnismethodisch aufzuklären und sich in der Folge davon freizumachen, damit nicht die Doktrin und die Dogmatik im Vordergrund stehen. Darin eine Anpassung an einen naturwissenschaftlichen Reduktionismus zu vermuten oder darin ein bloß selektives Anthroposophieverständnis zu sehen²⁹ und dagegen dann glauben vorgehen zu müssen, bedeutet eine Verkennerung der phänomenologischen Methode. Es ist so, als würde man eine Vogelscheuche erst schaffen, um dann davor zu warnen.

Rudolf Steiner hat einmal ausgeführt: „Phänomenologie, das ist das Ideal des wissenschaftlichen Strebens, das in der Anthroposophie vorliegt.“³⁰ Es ist eben Kern eines phänomenologischen Vorgehens, sich seiner eigenen Erkenntnis- und Anschauungseinstellungen bewusst zu werden, damit der Gegenstand der Betrachtung nicht allein in subjektperspektivischer Verzerrung wahrgenommen wird. Soweit es sich um allein gedankliche Gegenstände und Fragestellungen handelt, hat man es in der Konsequenz vergleichsweise harmlos ggf. *nur* mit Irrtümern zu tun. Auch diese können schwerwiegend sein. Wenn die Anthroposophie aber in Lebens- und Handlungsfelder (wie beispielsweise in der Waldorfpädagogik) eintritt, ist die behutsame, erkenntnisbewusste Urteilsbildung bzw. -zurückhaltung von eminenter Wichtigkeit. Jeder verstellte Blick, jede dogmatische Vertretung von Urteilen und jede Meinungsbildung hat in der Pädagogik direkte zwischenmenschliche Konsequenzen und kann mitunter einen außerordentlichen biografischen Schaden hinterlassen. Daher konstatiere ich mit großer Hochachtung, dass Rudolf Steiner in der Waldorfpädagogik auf bewundernswerte Weise zurückhaltend mit anthroposophisch-esoterischen Aussagen und Inhalten umgegangen ist. Die Schülerinnen und Schüler stehen im Zentrum. Die Anthroposophie dient allein dazu, die Lehrerinnen und Lehrer zu befähigen, eine gute Pädagogik zu gewährleisten. Sie darf nicht weltanschaulich überformend in den pädagogischen Prozess eingreifen. Wo dies geschieht, können Schädigungen für die anvertrauten Kinder und Jugendlichen auftreten und es wird auch die Anthroposophie selbst beschädigt, da

26. Vgl. Jost Schieren: Anthroposophie und Waldorfpädagogik – ein Spannungsfeld. In: Jost Schieren (Hg.): Handbuch Waldorfpädagogik und Erziehungswissenschaft. Standortbestimmung und Entwicklungsperspektiven. Weinheim Basel 2016; ders.: Der Weltanschauungsvorwurf. Vom Einfluss der Anthroposophie auf die Waldorfpädagogik – Eine Frage der Form und des Maßes. Rezension zu: Heiner Ullrich: Waldorfpädagogik. Eine kritische Einführung. In: www.rosejournal.com, Vol 6, No 1 (2015): <https://www.rosejournal.com/index.php/rose/article/view/257/256>, abgerufen am 1.11.2022; ders.: Die Wissenschaftlichkeit der Anthroposophie. In: www.rosejournal.com, Vol 2, No 2 (2011): <https://www.rosejournal.com/index.php/rose/article/view/78/105>, abgerufen am 1.11.2022; ders.: Anthroposophie in der Kritik. In „Anthroposophie“ 299, Ostern 2022, S. 1.

27. Vgl. die Zuschriften von Christian Giersch, Friedrich Schmidt-Hieber, Arnim Husemann in „Anthroposophie“ 300, Johanni 2022, S. 182, und die weitere Zuschrift von Klaus Müller in „Anthroposophie“ 301, Michaeli 2022, S. 283.

28. Husserl spricht von „eidetischer Reduktion“.

29. Vgl. Mathias Maurer: Steiner selektiv. In: Anthroposophie weltweit, 31.5. 2022: <https://anthroposophie.org/de/nachrichten/rudolf-steiner-selektiv>, abgerufen am 1.11.2022.

30. Rudolf Steiner: Fachwissenschaften und Anthroposophie. (GA73a), Dornach 2005, S. 318. An anderer Stelle heißt es entsprechend: „Deshalb ist dasjenige, was Geisteswissenschaft will, nichts anderes als Phänomenologie [...]“ (Ebd., S. 418.).

ihrem Geist zuwider gehandelt wird.

Mir wurde in diesem Zusammenhang auch immer wieder vorgeworfen, dass ich mich von den Kritikern und Gegnern der Anthroposophie nicht genügend abgrenze und sogar – beispielsweise in der online-Zeitschrift „Steiner Studies“ – mit manchen von ihnen zusammenarbeite. Ich unterscheide sehr wohl zwischen Kritikern und Gegnern. Mit Gegnern, die der Anthroposophie und anthroposophischen Initiativen ihr Existenzrecht absprechen und versuchen, sie in ihrer Entwicklung zu beeinträchtigen und ihnen die Existenzgrundlage zu nehmen, halte ich einen Austausch nicht für sinnvoll. Bei Kritikern ist dies anders. Auch wenn ich nicht alle Kritiken teile und in der Sache dann dagegen argumentiere, so schätze ich viele Kritiker, weil sie zum Teil zurecht den Finger in die Wunde legen. Ihr Hauptvorwurf betrifft eine religiös-mythische, vorwissenschaftliche Weltanschauung. Wenn diese Beurteilung auch nicht – in meiner Sicht – auf Rudolf Steiner zutrifft, so doch zum Teil auf manche anthroposophischen Veröffentlichungen, Zeitschriftenprojekte und Einrichtungen. Seitens der Kritiker wird dies markiert und ich bin dankbar, darauf aufmerksam zu werden, um noch entschiedener an einer wissenschaftlich gültigen Anthroposophieform zu arbeiten.

Anthroposophy as a mode of consciousness

Jost Schieren

Department of Educational Science / Alanus-Hochschule

It is a tall order to give an adequate *and* brief statement of what anthroposophy is.¹ On the few occasions when Rudolf Steiner addressed this point directly², his formulations have sounded more like philosophical riddles than immediately comprehensible definitions. It is probably true to say that Rudolf Steiner's whole life's work consists in his having researched and given form to anthroposophy from a wide range of perspectives – philosophical, theosophical, esoteric, artistic and practical. The virtually insurmountable difficulty of demonstrating or explaining anthroposophy arises from the fact that it lies out of the reach of the normal processes of every-day consciousness. Forming an idea of anthroposophy in this sense will always miss the mark. Both critics and apologists who approach anthroposophy in terms of this kind of consciousness – be they ever so scholarly and analytical, or motivated by reverence and intensity of feeling – will merely create a distorted picture. *Thou shalt not make unto thee any graven image...* is not a moral injunction, but a methodological necessity if anthroposophy is to be apprehended in any true sense at all.

In his early philosophical works Steiner casts a critical eye on the limitations of representational consciousness. He proceeds by inquiring into the capacities of thinking. Following on from his researches on Goethe he makes the case that ordinary thinking (representation) only mirrors the phenomena of the world, but is not capable of apprehending their ontological content. He portrays the process of representation as the appearing in consciousness of an end product, which knows nothing of its own origins nor of the subtler spiritual qualities of the world of appearances. In his later lectures on “The Foundations of Human Experience” (held in 1919 at the founding of Waldorf education) he says that dead thinking (by which is meant this same process of apprehending finished representations) only yields an (empty) *image* of the world, but does not apprehend its *being*, and left to its own devices only registers the dead aspects of things.³ Steiner is not alone in this opinion. Jean-Paul Sartre sees things in a similar vein. His formulation is almost identical to Rudolf Steiner's: “In keeping with this we can say that the representation harbours a certain nothingness. [...] However vivid, impressive or strong it might be, it bestows on the object a quality of non-being.”⁴ Sartre also broaches the possibility of a different consciousness that is directly related to being: “If it were possible to envisage a kind of consciousness that does not operate by representation, then it would need to be conceived as embroiled in *being* with insoluble bonds and without any possibility of apprehending anything other than active being.”⁵ Sartre describes this form of consciousness as one that is compulsive and

1. First published in the journal “Anthroposophie”, Christmas 2022. Very few emendation have been made. Translation by Norman Skillen (NS).

2. “Anthroposophy is a path of knowledge which seeks to lead the spiritual in the human being to the spiritual in the universe.” In Rudolf Steiner: Anthroposophical Leading Thoughts (GA 26), Dornach 2013, p.14, para. 1.

3. Cf. Rudolf Steiner: The Foundations of Human Experience (GA 293), Lecture 3: “When we consider nature with the thinking, representational aspect or our mind, then we can really only apprehend in nature that which is perpetually dying” (Translation by NS, p. 56 german edition). And: “Man confronts nature with his intellectual faculties and through their means he grasps all that is dead in Nature, and in this way derives laws concerning what is dead.” (Translation by NS p. 58 german edition)

4. Jean-Paul Sartre: The Imaginary. Phenomenological Psychology of Imagination. Translation by NS. German edition: Das Imaginäre. Phänomenologische Psychologie der Einbildungskraft. Hamburg 1980. P. 57

5. Ibid. p. 291

restricts freedom. This is how Steiner sees it too. For him the ontologically emancipated representational mentality of the modern human being forms the basis for the development of self-conscious freedom, albeit at the price of the loss of world, being and spirituality. Steiner does not advocate that we should renege on this attainment of freedom. This, however, is exactly what is assumed by critics of anthroposophy and Waldorf education when – like Heiner Ullrich – they claim that they represent a pre-modern worldview and a regression to myth and mysticism.⁶ That is not what Steiner is about. Consequently he repeatedly stressed the (methodological) value of natural science as the appropriate mental attitude for the present time, while seeking to establish anthroposophy as a monistic experience of being and a modern path of spirituality.

In this connection he takes his lead from Goethe. In the course of his *Italian Journey* Goethe was intensely preoccupied with the question of the archetypal plant. His concern was with overcoming the limits of our normal cognitive capacities, which are incapable of penetrating into the plant world's sphere of life. His approach to knowledge was directed largely towards an intensification of our powers of observation and perception in relation to the sensory world of phenomena. On this he said: "...that through perceptual attention to the ongoing creativity of nature we should render ourselves worthy of mental participation in her productions."⁷ By means of such attentive perception Goethe sought to enter into a monistic, participatory, process-oriented relationship to the concrete being of the living world.

Steiner follows on from here, but by turning his gaze inwards. His concern is to call forth awareness of thinking as an active process. In terms of Rudolf Steiner's introspective approach, Goethe's *perceptual judgement* becomes *inner observation*. Whereas Goethe's phenomenological method addresses the world of phenomena, Steiner develops – especially in "The Philosophy of Freedom" – a phenomenology of mind. The position he thus sets forth is that normal thinking is aware only of its content, but not of the genesis of the same; in other words, it is not aware of the activity within thinking which generates its content.⁸ If we could succeed in observing this activity *in actu*, this would be the *most important* observational act we could perform as human beings. This would mean consciously performing an act which is entirely self-motivated and self-generated. It would also mean gaining experience of an independent sphere of mind, of dynamic concepts and ideas with which the act of thinking enters into relationships both of exchange and of union. While Goethe's *perceptual judgement* leads to an inner world within the outer world, Steiner's *inner observation* opens up the (spiritual) outer world of the inner world (of mind). Rudolf Steiner designated this as "intuition": "Intuition is the conscious experience – in pure spirit – of a purely spiritual content."⁹ It is an inner activity, the generative performance of an active subject, which is at the same time an experience of encounter with an objective spiritual reality.¹⁰ On this basis we can say: An earlier (pre-Enlightenment) form of spirituality receives spiritual experiences as revelations without any component of active thinking on the part of the subject. Many accounts of spiritual training as conducted in past times testify that it was a matter of extinguishing the rational voice of the subject. By contrast, a modern form of spirituality, such as that Rudolf Steiner was seeking to establish as anthroposophy, assumes the involvement of self-activated thinking. This criterion of modern spirituality – that thinking take the form of a self-activated event – can lead to such spiritual experience being interpreted as mere auto-suggestion. For thinking not to take this form, however, would mean a regression into a premodern mentality, predisposed only to receive, but not produce its contents.¹¹

6. Cf Heiner Ullrich: Rudolf Steiner. Leben und Lehre. München 2011: "Here the pre-modern dogmatic-metaphysical speculation of neo-Platonism merges with the conscious myth-making of the theosophical world-conception." (p. 109f). And, in similar vein: Heiner Ullrich: Waldorfpädagogik. Eine kritische Einführung. Basel 2015, p. 143f.

7. Johan Wolfgang von Goethe: Goethes Werke, Hamburg edition. Ed. Erich Trunz. Anschauende Urteilskraft. Vol. 13, p. 30f.

8. Cf. Rudolf Steiner: The Philosophy of Freedom. Ch. 3

9. Ibid. Ch. 9

10. A constructivist position in modern philosophy would be to regard thinking as a purely subjective event which can have no claim on objectivity. An exception here is the position of Markus Gabriel and other advocates of so-called "new realism". Cf. Markus Gabriel (ed.): Neuer Realismus. Berlin 2014.

11. This kind of misunderstanding is found in Frank Linde's essay on Christian Clements: "Imagination und Halluzination. Christian Clements Bild der Geistesforschung Rudolf Steiners" in "Die Drei", 11, 2015. Linde argues there that Clement has a purely subjective concept of spirituality. Christoph Hueck, in his essay: "Die geistige Welt als 'Projektion'? Ein Beitrag zur Diskussion um die SKA" in "Anthroposophie" (278, Christmas 2016, p. 361) has corrected this view. He writes: "Rather Clement has characterised the epistemological and, at the same time, mystical core of anthroposophy in a concentrated ... form: the human mind becoming aware of the spiritual foundations of its being in the act of thinking."

Naïve metaphysical realism

In his early philosophical works Steiner argued against *naïve realism*, which purports that there is an objective reality existing independently of any cognizing subject. This applies in equal measure to the spiritual reality revealed by anthroposophy. Naïve *metaphysical* realism in the form of a pseudo-religious, pious belief in angels, in Christ and in elementary beings is not compatible with the modern, post-Enlightenment form of spirituality represented by anthroposophy.¹² In a modern sense spiritual experience is always the act of an individual. This is the only way the freedom and autonomy accruing from the Enlightenment can be upheld, and the only way the spiritual world can be experienced by a modern mind. Thinking as an act initiated and performed by a subject and, at the same time, as an interaction with objective, self-justifying correlatives (concepts and ideas), is the hallmark of the modern individual's experience of freedom.

The question arises as to what this self-activating aspect of thinking consists in when its contents are of a spiritual nature. Essentially it is an experience of powerful presence, which is existentially transformative. Cézanne, in making his painting of the “Montagne St. Victoire”, had such an experience, and called it “réalisation”.¹³ It is the (mystical and at the same time post-Enlightenment-tinged) experience of the object brought forth by the subject simultaneously bringing forth the subject in a new form. Thus in the super-sensible realm the consummated act of thinking initiated by the “I” is more closely related to the form and presence than to the content side of things.

Rudolf Steiner's “The Riddles of the Soul”

The ideal of the self-actualisation of thinking as an intentional act is something that already preoccupied the philosophers of *German idealism*, especially Fichte and Schelling. To refer to it they used the concept of *contemplative intellect*. In the wake of his study of Fichte, Novalis also viewed the experience of thinking as a form of self-actualisation. He called it *magical idealism*, whereby *magic* means that the subject, over and above the idealistically conceived activity of thinking, experiences the spiritual-magical presence of the objectively ideal. Novalis writes: “Inwards travels the mysterious path. Eternity with its worlds, the past and future, is within us or nowhere. The outer world is the world of shadows, it casts its shadows into the realm of light. Admittedly now we seem to be in inner darkness, desolate, formless, but how utterly different we will feel, when this body of shadows has been rolled away and the gloom is gone. Our joys will be greater than ever before, for our spirit will have been released.”¹⁴ Novalis thus sees the world as experienced by normal consciousness as the world of shadows.

In his book “The Riddles of the Soul” (1917) Rudolf Steiner describes it in similar terms. It is noteworthy that in this book, more than twenty years after the first publication of “The Philosophy of Freedom” (1894), he gives renewed expression to the impulse of an epistemologically founded spirituality, then going on to reinforce the position in the new enlarged edition of “The Philosophy of Freedom” (1918). In “The Riddles of the Soul” he once more turns his attention especially to the theme of representations, their formation and limitations.¹⁵ He explains that representations of the world of things, which form the substance of every-day waking consciousness, are merely *benumbed by-products* of a living, conceptual activity which, in contrast to conscious representations, must be regarded as pre-conscious. He writes: “Representations strictly as such – considered as what they themselves originally are – do indeed form part of the life of the soul; but they cannot become conscious there as long as the soul does not consciously use its spiritual organs. So long as they retain their original vitality they remain unconscious. The soul lives by means of them, but it can know nothing of them. They have to suppress (herabdämpfen) their own life in order to become conscious experiences of normal consciousness. This suppression is effected by every sense perception.

12. Let it be noted that this criticism does not apply to any form of genuine religiosity.

13. Cf. Michael Doran (ed.): Gespräche mit Cézanne. Zürich 1982

14. Novalis: Blütenstaub. In: Novalis: Die Christenheit oder Europa und andere philosophische Schriften. Köln 1996, p. 103

15. Johannes Kiersch has performed the much appreciated task of repeatedly pointing out the importance of Rudolf Steiner's book “Von Seelenrätseln” (“The Riddles of the Soul”), especially in “Vom Land aufs Meer. Steiners Esoterik in verändertem Umfeld”, Stuttgart 2008.

Consequently, when the mind receives a sense impression, there is a benumbing (*Herablähmung*) of the life of the representation, and it is this benumbed representation which the psyche experiences as the medium of a cognition of outer reality. All the representations and ideas that are related by the mind to an outer sense reality are inner spiritual experiences, whose life has been suppressed.¹⁶ This is what Rudolf Steiner means when he writes that thinking only apprehends dead content.¹⁷ The (initially unconscious) thought activity kindled by sense experience calls up living concepts and ideas in the mind, the living, spiritual reality of which is *suppressed* and *benumbed* the moment they come in contact with sensory experience, and only then do they become conscious representations of the phenomenal world. Steiner then points out that this mirroring function of the representation, which provides the normal content of consciousness, is only a part of the latter's overall nature. "The representations and ideas acquired through sensory experience can be retained in the mind with the effect that what is experienced in them is a reproduction of sensory reality. And they can also be experienced in another way: the energy they evince in the psyche by virtue of what they are, quite apart from the fact that they reproduce phenomena, can be allowed to act itself out."¹⁸ Here, as in chapter 3 of "The Philosophy of Freedom", Steiner addresses the otherwise un- or pre-consciously active and energetic side of thinking (representation). Inner observation in this sense leads to apprehension of the coming into being of representations. Thinking here becomes aware of its own spiritually real origin. In this Steiner identifies the full actuality of the representation: "The corresponding further development proper to a representation is to function as a force in the development of the psyche."¹⁹ Steiner here employs the comparison of a seed, which, on the one hand, can be used as food and, on the other, as a source for the development of a new plant: "In fact, just as its application as nutriment is something quite external to the seed itself, so is cognitive reproduction irrelevant for representation. The truth is that what the psyche does lay hold of in its representations is its own developing existence. Only through its own activity does it come about that the representations turn into media for the cognition of some reality."²⁰ This latter activity usually remains unconscious and can only be raised into consciousness through strenuous inner training. Indeed, becoming conscious of the process whereby the objective representation is formed by a preconscious activity of thinking which is its spiritual origin, is the main trajectory of the anthroposophical path of inner training. Only when representations *come alive* in this way (here Steiner speaks also of living concepts) can the spiritual basis of the world of appearances begin to shine forth. – Just as intuition for Rudolf Steiner is cognitive union with a spiritually dynamic thought content, so with living concepts and representations experience arises of the mind's participation in the world of sensory phenomena, which Goethe was already familiar with. As a meditation formula, this has been expressed as follows: "I feel myself to be one in thought with the stream of cosmic events."²¹

The problem of nominalist esotericism

Initially Rudolf Steiner did not want his lectures to be recorded and distributed. They were given for the purposes of spiritual training and not intended to be received simply for the sake of their content alone. He had no way of regulating or controlling this, however, so he entrusted their stenographic recording to persons authorised by him, in order to avoid the occurrence of serious mistakes. These lectures were then printed, mostly without having been checked by him. He insisted that all lectures be preceded by a "caveat". Thus it says in the founding statutes of the General Anthroposophical Society that the lecture cycles are "manuscripts printed for the members of the School of Spiritual Science, Goetheanum, class ..."²² "No one is considered capable of making a competent judgement of these contents, who has not attained an

16. Rudolf Steiner: *Von Seelenrätseln*. (GA 21), Dornach 1983, p. 26. Translated as "The Case for Anthroposophy" by Owen Barfield.

17. Cf. footnote 2

18. Rudolf Steiner; *op. cit.* p. 23

19. *Ibid.* p. 24

20. *Ibid.* p. 25

21. Rudolf Steiner: *Die Schwelle der geistigen Welt*. (GA 17), Dornach 2009, p. 12

22. Rudolf Steiner: *Die Weihnachtstagung zur Begründung der Allgemeinen Anthroposophischen Gesellschaft*. (GA 260, Dornach 1994, p. 52.

appropriate level of pre-knowledge approved by the School.”²³ Accordingly, the lectures serve as material for the meditative training of the members of the School. The main thing is not the content, which is likely to have been expressed in normal representational terms, but the injunction implicit in it to transcend normal representational consciousness. In what is known as the Bologna Lecture, given on 8th April, 1911, as part of the 4th International Philosophical Congress, Steiner describes a possible approach to the use of content generated by spiritual research: “The spiritual researcher, in the sense here intended, seeks for mental contents which are similar to the concepts and ideas of ordinary life or of scientific research; but he does not consider their cognitional value in relation to an objective entity, but lets them exist in his mind as operative forces. He plants them as spiritual seed, so to speak, in the soil of the mind’s life, and awaits in complete serenity of spirit their effect upon this life of the mind.”²⁴ Here also he is speaking of the *energetic* side of the process of representation, which does not figure in the course of normal apprehension. Conversely the fact remains that the purely representational reception of the content of spiritual research may well lead to misunderstandings. He comments (also in the Bologna Lecture): “Here, however, the reason is also to be found why the presentations of the spiritual researcher may so easily be misunderstood. That is, the manner in which he speaks is more important than what he says. In the *how* is reflected his super-sensible experience.”²⁵

The kind of misunderstanding formulated here is very serious. If the self-actualising activity of conscious thinking at work in the training of inner observation is left out of account in the apprehension of anthroposophical content, then anthroposophy will be misunderstood. This kind of misunderstanding, however, is currently widespread among both critics of anthroposophy and its defenders. Due to the ready availability of the complete works of Rudolf Steiner matters of a profoundly esoteric nature are being bandied about in purely nominalistic fashion. On this basis, according to which group you belong to, either pejorative or affirmative judgements are being made. Entrenched partiality, behind both critics and apologists, goes hand in hand with such misunderstanding. In this way the spirituality of anthroposophy is stifled. The apprehension of anthroposophy requires a form of consciousness adequate to the task. It’s like playing the violin. It can only be played if the requisite skill is present. It is then also possible for those who are only listening to apprehend – by adopting the right inner attitude – the musical quality of the playing, and thus to experience a certain musical refinement. This is largely what makes the communicating of anthroposophical contents worthwhile. But normal representational consciousness behaves like a listener who reacts to the virtuosity of the violin music by merely taking delight in the violinist’s facial expressions, or turning away. The mere representation does not meet the spirituality of anthroposophy, no matter how nominally accurate the quotations.

In such discourse it is in principle less dangerous for normal representational consciousness to rely upon sensory experience than to concern itself with passages from spiritual-scientific texts. At least sensory phenomena have been taken from personal experience. If normal consciousness looks to spiritual sources for its material, however, then it vacates the realm of personal experience and ends up embracing a given body of teaching, the public face of which looks like dogmatic doctrine. It’s a kind of anthroposophical Tik-Tok. This internet platform gives people the chance to imitate pop-musicians by showing themselves mouthing the words and doing their own dance moves. In a similar fashion, much secondary anthroposophical literature imitates the modes of expression of Rudolf Steiner – without the corresponding inner activity – and puts forth conclusions and judgements from them in a spirit of partiality. What is esoteric about anthroposophy cannot be had from printed texts. It is not compatible with the ordinary representation. The esoteric is a result of individual meditative effort and can only be experienced as thinking in its activational form. It is always in process and is not an instance of knowledge which has been finally arrived at. It is thus essentially ineffable. It cannot simply be used for the purposes of argument, conclusion, judgement or as an article of knowledge. That would be an error in the mode of naïve realism. The esoteric is the living spiritual form of anthroposophy, which can only be experienced in a meditatively activated mind. So-called esoteric utterances cannot and therefore should not be taken simply as textual material (and distributed as such).

23. Ibid.

24. Rudolf Steiner: Philosophie und Anthroposophie (GA 35), Dornach, p. 115. Translation used here by Olin D. Wannamaker.

25. Ibid. p. 128

They exist, rather, for the purposes of inner training. Their content has the ability to bring about a widening of perspective and vision, which reaches beyond the confines of normal representational consciousness. They can, as *organs of contemplation*²⁶ in Goethe's sense, sensitise observation and in so doing gradually open up deeper levels of experience. They can also, for instance in bio-dynamic agriculture, attain practical significance as a spiritually sensitive relationship to nature, albeit here also mental attitude is decisive. A more profound value of Rudolf Steiner's brand of esotericism lies in the way it acts upon the minds of those willing to open themselves up to it. Through its delicate influence they experience a gradual and fundamental transformation of their thinking, feeling and will.

The concept of *nominalist esotericism* as employed here is actually an *oxymoron*, as in the phrases "silent cry", "cold heat" or "bright darkness". The esoteric is the expression of a fulfilled, authentic spirituality that integrates both form and content. It evaporates in the nominalism of representational consciousness, and becomes mere presumption.

Postscript

The approach to anthroposophy presented here has been deeply influenced by early encounters with Herbert Wizenmann, both through his works and in person. There is scarcely anyone from among the students of Rudolf Steiner who embodied and managed to formulate an epistemology of spiritual dimensions, or rather an epistemologically based spirituality, quite as he did. I am firmly convinced that the approach to anthroposophy that he and certain other like-minded individuals developed, namely that of deriving it entirely through epistemological method, has been crucial to its continuing existence and vitality, as well as its overall influence upon society at large. In my opinion anthroposophy has been a source of impulses towards human betterment, which are both necessary and worthwhile; among them are:

- respect for the indwelling spiritual individuality of every human being,
- associated with this, a view of the human being that guarantees and preserves the freedom of everyone as a creative being,
- the promotion of a form of community development that is non-hierarchical and not based purely on self-interest or personal inclination,
- ecological awareness – a caring concern for the natural environment
- the opening up of a perspective that gives meaning to life in a way that is both universal and spiritual

It is important that impulses like these, which assuredly exist – with varying emphasis – within the context of other strains of humanism, and which within anthroposophy receive a comprehensive foundational background, become as widespread as possible. Besides the enthusiasm and practical engagement that is essential if anthroposophy is to play an effective part in the cause of civil society, I feel that a scientific approach and research-based mode of presentation is what will fit the bill and carry most weight.

In my capacity as professor of education with special emphasis on Waldorf education at the Alanus University in Alfter, I have attempted in a wide range of publications to characterise and bring into balance the relationship between anthroposophy and Waldorf education in the sense presented here.²⁷ In methodological terms in this connection I have spoken of "doing without anthroposophy" and of "Waldorf education

26. Cf. Goethe: "An idea about the objects of experience is, as it were, an organ I make use of to apprehend them, to make them my own." Letter to Sömmering, 28. August 1796. In: Goethe Briefe und Briefe an Goethe. Ausgabe in 6 Bänden (Edition in 6 Volumes). Ed. Karl Robert von Mandelkow. Vol 2. München 1988, p. 237

27. Vgl. Jost Schieren: Anthroposophie und Waldorfpädagogik – ein Spannungsfeld. In: Jost Schieren (Hg.): Handbuch Waldorfpädagogik und Erziehungswissenschaft. Standortbestimmung und Entwicklungsperspektiven. Weinheim Basel 2016; ders.: Der Weltanschauungsvorwurf. Vom Einfluss der Anthroposophie auf die Waldorfpädagogik – Eine Frage der Form und des Maßes. Rezension zu: Heiner Ullrich: Waldorfpädagogik. Eine kritische Einführung. In: www.rosejournal.com, Vol 6, No 1 (2015); <https://www.rosejournal.com/index.php/rose/article/view/257/256>, abgerufen am 1.11.2022; ders.: Die Wissenschaftlichkeit der Anthroposophie. In: www.rosejournal.com, Vol 2, No 2 (2011); <https://www.rosejournal.com/index.php/rose/article/view/78/105>, abgerufen am 1.11.2022; ders.: Anthroposophie in der Kritik. In „Anthroposophie“ 299, Ostern 2022, S. 1.

without esotericism". In the ensuing critical reactions, these formulations were not taken methodologically as necessary, epistemologically cautionary steps, roughly corresponding to Husserl's concept of "epoché" (in other words a refraining from being judgmental or, as in this case, of following a particular worldview), but as a betrayal of anthroposophy and a pandering to the scientific mainstream.²⁸ That is not what was intended. From the reactions, however, it is clear to me that I need to explain myself better.

As already pointed out, in forming a judgment in respect of anthroposophy, or, in other words, of approaching it in a way that reduces the representation to its source²⁹, the important thing is to be clear in one's mind about the finished representational form in which anthroposophical contents are normally received and distributed and to free oneself from this, so that doctrine and dogma do not take centre stage. To see in this a cosying up to scientific reductionism or a merely selective understanding of anthroposophy³⁰ and thus to feel one must do something to combat it is actually a misunderstanding of phenomenological method. It is like setting up a scarecrow only to scare and warn oneself about it.

On one occasion Rudolf Steiner said the following: "Phenomenology – that is the ideal of the scientific endeavour anthroposophy represents."³¹ It is central to phenomenological method to become aware of one's own cognitive predilections, so that the object under consideration is not perceived in a subjectively distorted manner. Insofar as we are dealing only with cognitive objects and questions, the consequences might be thought to be comparatively harmless, i.e. *only* misconceptions. But these can also be serious. When anthroposophy becomes involved in real-life situations (as, for instance, in Waldorf education), a careful manner of proceeding, involving awareness of one's habits of thought and the ability to form sound judgments, or even withhold them, is of paramount importance. Every critical look, every utterance of a dogmatic judgment and every forming of an opinion within an educational context has direct inter-personal consequences, which may on occasion cause serious biographical damage. For this reason I have only the highest respect for the fact that Rudolf Steiner, in laying the foundations of Waldorf education, reined in – in a truly wonderful way – the anthroposophical and esoteric aspects of what he had to say. The learners were the central focus. For teachers the main purpose of anthroposophy is to enable them to deliver education of a high standard. It should not act as a worldview that sets the tone of the educational process. Where this happens it can cause damage to the children in its care; and anthroposophy itself incurs damage in this way, for it is being used in a way counter to its own spirit. In this connection I have repeatedly been accused of not distancing myself sufficiently from anthroposophy's critics and opponents. With opponents who refuse to recognise the right of anthroposophy and anthroposophical initiatives to exist and who try to hinder its development and undermine the foundations of its existence there is no point in entering into discussion. With critics the situation is different. Even though I do not share all of their criticisms and argue the issues they raise, I do value a number of critics, because they put their finger upon justified sore points. Their main complaint is about anthroposophy as a mythico-religious, pre-scientific worldview. Although in my opinion this in no way applies to Rudolf Steiner, it is an evaluation that does hit the mark with some anthroposophical publications, journals and organisations. I appreciate critics pointing these things out, thus drawing them to my attention. This then inspires me to work even harder towards arriving at a scientifically valid form of anthroposophy.

28. Vgl. die Zuschriften von Christian Giersch, Friedrich Schmidt-Hieber, Arnim Husemann in „Anthroposophie“ 300, Johanni 2022, S. 182, und die weitere Zuschrift von Klaus Müller in „Anthroposophie“ 301, Michaeli 2022, S. 283.

29. Husserl speaks of "eidetic reduction".

30. Vgl. Mathias Maurer: Steiner selektiv. In: Anthroposophie weltweit, 31.5. 2022: <https://anthroposophie.org/de/nachrichten/rudolf-steiner-selektiv>, abgerufen am 1.11.2022.

31. Rudolf Steiner: Fachwissenschaften und Anthroposophie. (GA73a), Dornach 2005, S. 318. Further on come the words: "What spiritual science is trying to do, therefore, is nothing other than phenomenology." (Ibid., S. 418.).

La antroposofía como modo de conciencia

Jost Schieren

Departamento de Educación / Universidad Alanus

Es una tarea difícil dar una declaración breve y adecuada de lo que es la antroposofía¹. En las pocas ocasiones en que Rudolf Steiner abordó directamente este punto², sus formulaciones han sonado más a acertijos filosóficos que a definiciones fácilmente comprensibles. Es probablemente asertivo decir que el trabajo de toda la vida de Rudolf Steiner consiste en haber investigado y dado forma a la antroposofía desde una amplia gama de perspectivas: filosófica, teosófica, esotérica, artística y práctica. La mayor dificultad de demostrar o explicar la antroposofía surge del hecho de que se encuentra fuera del alcance de los procesos normales de la conciencia cotidiana. Formarse una idea de la antroposofía en este sentido siempre estará desenfocada. Tanto los críticos como los apologistas que abordan la antroposofía en términos de este tipo de conciencia, ya sean tan eruditos y analíticos, o motivados por la reverencia y la intensidad emocional, simplemente crearán una imagen distorsionada. *No caigas en idolatrías...* no es un mandato moral, sino una necesidad metodológica si la antroposofía ha de ser aprehendida en sentido verdadero.

En sus primeros trabajos filosóficos, Steiner emite una mirada crítica sobre las limitaciones de la conciencia representacional. Procede investigando las capacidades del pensar. A raíz de sus investigaciones sobre Goethe, argumenta que el pensamiento ordinario (representación) sólo refleja los fenómenos del mundo, pero no es capaz de aprehender su contenido ontológico. Retrata el proceso de representación como la aparición en la conciencia de un producto final, que no sabe nada de sus propios orígenes ni de las cualidades espirituales más sutiles del mundo de las apariencias. En sus conferencias posteriores sobre „Los fundamentos de la experiencia humana“ (celebradas en 1919 en la fundación de la educación Waldorf), Steiner dice que el pensamiento muerto (por lo que se refiere a este mismo proceso de aprehensión de representaciones acabadas) produce una imagen (vacía) del mundo sin la aprehensión de su ser, abandonando sus propias características, lo que registra los aspectos simples de las cosas³. Steiner no es el único con esta opinión. Jean-Paul Sartre ve las cosas de una manera similar. Su formulación es casi idéntica a la de Rudolf Steiner: “De acuerdo con esto, podemos decir que la representación alberga una cierta nada. [...] Por vívido, impresionante o fuerte que sea, otorga al objeto una cualidad de no-ser⁴”. Sartre también aborda la posibilidad de una conciencia diferente que está directamente relacionada con el ser: “Si fuera posible pensar en un tipo de conciencia que no opere por representación, entonces habría que concebirla entrelazada en el ser con lazos indisolubles

1. Publicado por primera vez en la revista “Anthroposophie”, Navidad 2022. Se han realizado muy pocas enmiendas. Traducción de Norman Skillen (NS).

2. “La antroposofía es un camino de conocimiento que busca conducir lo espiritual en el ser humano a lo espiritual en el universo.” En Rudolf Steiner: *Anthroposophical Leading Thoughts* (GA 26), Dornach 2013, p. 14, párr. 1.

3. Cf. Rudolf Steiner: *The Foundations of Human Experience* (GA 293), Conferencia 3: “Cuando consideramos la naturaleza con el pensamiento, el aspecto representacional o nuestra mente, entonces realmente solo podemos aprehender en la naturaleza lo que está perpetuamente muriendo” (Traducción de NS, p. 56 edición alemana). Y: “El hombre confronta a la naturaleza con sus facultades intelectuales y por medio de ellas capta todo lo que está muerto en la Naturaleza, y de esta manera deriva leyes acerca de lo que está muerto”. (Traducción de NS, p. 58, edición alemana).

4. Jean Paul Sartre: *The Imaginary. Phenomenological Psychology of Imagination* (El imaginario. Psicología Fenomenológica de la Imaginación). Traducción de NS. Edición alemana: *Das Imaginäre. Phänomenologische Psychologie der Einbildungskraft*. Hamburgo, 1980. p. 57.

y sin posibilidad de aprehender otra cosa que el ser activo⁵”. Sartre describe esta forma de conciencia como compulsiva que restringe la libertad. Así es como también lo ve Steiner. Para él, la mentalidad de representación ontológicamente emancipada del ser humano moderno forma la base para el desarrollo de la libertad consciente, no obstante, el precio de la pérdida del mundo, el ser y la espiritualidad. Steiner no aboga que debamos renegar la libertad a este logro. Esto, sin embargo, es exactamente lo que asumen los críticos de la antroposofía y la educación Waldorf, como Heiner Ullrich, cuando afirman que representan una cosmovisión premoderna y una regresión al mito y al misticismo⁶. De eso no se trata Steiner. En consecuencia, enfatizó repetidamente el valor (metodológico) de las ciencias naturales como la actitud mental apropiada para el tiempo presente, al tiempo que busca establecer la antroposofía como una experiencia monista del ser y un camino moderno de espiritualidad.

En este sentido, Steiner toma la iniciativa de Goethe. En el Viaje Italiano, Goethe estuvo intensamente preocupado por la cuestión de la planta arquetípica. Su preocupación era superar los límites de nuestras capacidades cognitivas normales, que son incapaces de penetrar en la esfera de la vida del mundo vegetal. Su enfoque del conocimiento se dirigió en gran parte hacia una intensificación de nuestros poderes de observación y percepción en relación con el mundo sensorial de los fenómenos. Sobre esto Goethe dijo: “... que a través de la atención perceptiva a la creatividad en curso de la naturaleza debemos hacernos dignos de participar mentalmente en sus producciones⁷”. Por medio de tal percepción atenta, Goethe buscó entrar en una relación monista, participativa y orientada al proceso con el ser concreto del mundo viviente.

Steiner continúa a partir de ahí, pero volviendo la mirada hacia adentro. Su preocupación es despertar la conciencia del pensamiento como un proceso activo. En términos del enfoque introspectivo de Rudolf Steiner, el juicio perceptivo de Goethe se convierte en observación interna. Mientras que el método fenomenológico de Goethe aborda el mundo de los fenómenos, Steiner desarrolla, especialmente en “La Filosofía de la Libertad”, una fenomenología de la mente. La posición que establece es que el pensamiento normal es consciente sólo de su contenido, pero no de la génesis del mismo; en otras palabras, no es consciente de la actividad dentro del pensamiento que genera su contenido⁸. Si pudiéramos tener éxito en observar esta actividad tal como existe realmente, este sería el acto de observación más importante que podríamos realizar como seres humanos. Esto significaría realizar conscientemente un acto que es totalmente automotivado y autogenerado. Significaría también adquirir experiencia de una esfera independiente de la mente, de conceptos e ideas dinámicas con las que el acto de pensar entra en relaciones tanto de intercambio como de unión. Mientras que el juicio perceptivo de Goethe conduce a un mundo interior dentro del mundo exterior, la observación interior de Steiner abre el mundo exterior (espiritual) del mundo interior (de la mente). Rudolf Steiner designó esto como „intuición“: „La intuición es la experiencia consciente, en espíritu puro, de un contenido puramente espiritual⁹”. Es una actividad interior, la actuación generativa de un sujeto activo, que es al mismo tiempo una experiencia de encuentro con una realidad espiritual objetiva¹⁰. Sobre esta base podemos decir: Una forma de espiritualidad anterior (anterior a la Ilustración) recibe las experiencias espirituales como revelaciones sin ningún componente de pensamiento activo por parte del sujeto. Muchos relatos del entrenamiento espiritual llevado a cabo en tiempos pasados testifican que se trataba de extinguir la voz racional del sujeto. Por el contrario, una forma moderna de espiritualidad, como la que Rudolf Steiner buscaba establecer como antroposofía, asume la participación del pensamiento autoactivado. Este criterio de

5. Ibid. p. 291.

6. Cf. Heiner Ullrich: Rudolf Steiner. Leben und Lehre. (Rudolf Steiner. Vida y Enseñanza). Múnich, 2011: “Aquí la especulación dogmático-metafísica premoderna del neoplatonismo se fusiona con la creación consciente de mitos de la concepción teosófica del mundo” (p. 109f). Y, también en: Heiner Ullrich: Waldorfpädagogik. Eine kritische Einführung (Pedagogía Waldorf. Una introducción crítica). Basilea, 2015, p. 143-144.

7. Johan Wolfgang von Goethe: Goethes Werke (Obras de Goethe). Hamburgo. Ed. Eric Trunz. Anschauende Urteilskraft. Vol. 13, p. 30-31.

8. Cf. Rudolf Steiner: La Filosofía de la Libertad. cap. 3.

9. Ibid. Cap. 9.

10. Una posición constructivista en la filosofía moderna sería considerar el pensamiento como un evento puramente subjetivo que no puede reclamar objetividad. Una excepción aquí es la posición de Markus Gabriel y otros defensores del llamado “nuevo realismo”. Cf. Markus Gabriel (ed.): Neuer Realismus. Berlín, 2014.

la espiritualidad moderna, que el pensamiento tome la forma de un evento autoactivado, puede llevar a que tal experiencia espiritual se interprete como una mera autosugestión. Pero pensar que no tome esta forma, sin embargo, significaría una regresión a una mentalidad premoderna, predispuesta solo a recibir, pero no a producir sus contenidos¹¹.

Realismo metafísico ingenuo

En sus primeros trabajos filosóficos, Steiner argumentó contra el realismo ingenuo, que afirma que existe una realidad objetiva independientemente de cualquier sujeto cognoscente. Esto se aplica en igual medida a la realidad espiritual revelada por la antroposofía. El realismo metafísico ingenuo en forma de creencia pseudorreligiosa y piadosa en los ángeles, en Cristo y en los seres elementales no es compatible con la forma de espiritualidad moderna, posterior a la Ilustración, representada por la antroposofía¹². En un sentido moderno, la experiencia espiritual es siempre el acto de un individuo. Esta es la única forma en que se puede mantener la libertad y la autonomía derivadas de la Ilustración, y la única forma en que una mente moderna puede experimentar el mundo espiritual. Pensar como un acto iniciado y realizado por un sujeto y, al mismo tiempo, como una interacción con correlativos (conceptos e ideas) objetivos y autojustificadores, es el sello de la experiencia de libertad del individuo moderno. Surge la pregunta acerca de qué consiste este aspecto autoactivador del pensamiento cuando sus contenidos son de naturaleza espiritual. Esencialmente es una experiencia de presencia poderosa, que es existencialmente transformadora. Cézanne, al realizar su pintura de la “La montaña Sainte-Victoire”, tuvo tal experiencia, y la llamó “realización¹³”. Es la experiencia (mística y al mismo tiempo con tintes posteriores a la Ilustración) del objeto producido por el sujeto que simultáneamente produce el sujeto en una nueva forma. Así, en el reino suprasensible, el acto consumado de pensar iniciado por el „yo“ está más estrechamente relacionado con la forma y la presencia que con el contenido de las cosas.

„Los Enigmas del Alma“ de Rudolf Steiner

El ideal de la autorrealización del pensamiento como acto intencional es algo que ya preocupaba a los filósofos del *idealismo alemán*, especialmente a Fichte y Schelling. Para referirse a ella utilizaron el concepto de *intelecto contemplativo*. A raíz de su estudio de Fichte, Novalis también vio la experiencia de pensar como una forma de autorrealización, a lo que llamó idealismo mágico, según el cual la magia significa que el sujeto, más allá de la actividad de pensar idealistamente concebida, experimenta la presencia mágico-espiritual del ideal objetivo. Novalis escribe: “Hacia adentro viaja el camino misterioso. La eternidad con sus mundos, el pasado y el futuro, está dentro de nosotros o en algún lugar. El mundo exterior es el mundo de las sombras, proyecta sus sombras en el reino de la luz. Es cierto que ahora parecemos estar en la oscuridad interior, desolados, sin forma, pero cuán completamente diferentes nos sentiremos, cuando este cuerpo de sombras haya sido removido y la penumbra haya desaparecido. Nuestro gozo será mayor que nunca, porque nuestro espíritu habrá sido liberado¹⁴”. Novalis, por lo tanto, ve el mundo experimentado por la conciencia normal como el mundo de las sombras.

En su libro “Los Enigmas del Alma” (1917) Rudolf Steiner lo describe en términos similares. Es de destacar que en este libro, más de veinte años después de la primera publicación de “La Filosofía de la

11. Este tipo de malentendido se encuentra en el ensayo de Frank Linde sobre Christian Clements: “Imagination und Halluzination. Christian Clements Bild der Geistesforschung Rudolf Steiners” en “Die Drei”, 11, 2015. Linde argumenta allí que Clemente tiene un concepto de espiritualidad puramente subjetivo. Christoph Hueck, en su ensayo: “Die geistige Welt als ‘Projektion’? Ein Beitrag zur Diskussion um die SKA” en “Anthroposophie” (278, Navidad 2016, p. 361) ha corregido este punto de vista. Él escribe: “Más bien, Clemente ha caracterizado el núcleo epistemológico y, al mismo tiempo, místico de la antroposofía en una forma concentrada...: la mente humana tomando conciencia de los fundamentos espirituales de su ser en el acto de pensar”.

12. Cabe señalar que esta crítica no se aplica a ninguna forma de religiosidad genuina.

13. Cf. Michael Doran (ed.): Gespräche mit Cézanne. Zürich, 1982.

14 Novalis: Blütenstaub. En: Novalis: Cristianismo o Europa y otros escritos filosóficos. Colonia, 1996, p. 103.

Libertad” (1894), da una expresión renovada al impulso de una espiritualidad epistemológicamente fundada, para luego reforzar la posición en la nueva edición ampliada de “La Filosofía de la Libertad” (1918). En “Los Enigmas del Alma” vuelve a centrar su atención especialmente en el tema de las representaciones, su formación y limitaciones¹⁵. Explica que las representaciones del mundo de las cosas, que forman la sustancia de la conciencia de vigilia cotidiana, son simplemente *subproductos adormecidos* de una actividad conceptual viva que, en contraste con las representaciones conscientes, debe considerarse como preconsciente. Él escribe: “Las representaciones estrictamente como tales, consideradas como lo que ellas mismas son originalmente, de hecho, forman parte de la vida del alma; pero no pueden volverse conscientes allí mientras el alma no use conscientemente sus órganos espirituales. Mientras conservan su vitalidad original, permanecen inconscientes. El alma vive por medio de ellas, pero no puede saber nada de ellas. Tienen que reprimir (herabdämpfen) su propia vida para convertirse en experiencias conscientes de la conciencia normal. Esta supresión se efectúa por cada percepción de los sentidos. En consecuencia, cuando la mente recibe una impresión sensorial, hay un adormecimiento (Herablähmung) de la vida de la representación, y es esta representación adormecida la que la psique experimenta como medio de una cognición de la realidad exterior. Todas las representaciones e ideas que la mente relaciona con una realidad sensorial externa son experiencias espirituales internas, cuya vida ha sido suprimida¹⁶”. A esto se refiere Rudolf Steiner cuando escribe que pensar sólo aprehende contenido muerto¹⁷. La actividad de pensamiento (inicialmente inconsciente) desencadenada por la experiencia sensorial evoca conceptos e ideas vivos en la mente, cuya realidad espiritual viva se suprime y adormece en el momento en que entran en contacto con la experiencia sensorial, y solo entonces se convierten en representaciones conscientes del mundo fenoménico. Steiner luego señala que esta función de espejo de la representación, que proporciona el contenido normal de la conciencia, es solo una parte de la naturaleza general de esta última. “Las representaciones e ideas adquiridas a través de la experiencia sensorial pueden ser retenidas en la mente con el efecto de que lo que se experimenta en ellas es una reproducción de la realidad sensorial. Y también pueden ser experimentadas de otra manera: la energía que manifiestan en la psique en virtud de lo que son, aparte del hecho de que reproducen fenómenos, puede permitirse que actúe por sí misma¹⁸”. Aquí, como en el capítulo 3 de “La Filosofía de la Libertad”, Steiner aborda el lado enérgico y activo inconsciente o preconsciente del pensamiento (representación). La observación interior en este sentido conduce a la aprehensión del devenir de las representaciones. Pensar aquí toma conciencia de su propio origen espiritualmente real. En esto Steiner identifica la plena actualidad de la representación: “El correspondiente desarrollo ulterior propio de una representación debe funcionar como una fuerza en el desarrollo de la psique¹⁹”. Steiner emplea aquí la comparación de una semilla que, por un lado, puede ser utilizada como alimento y, por otro, como fuente para el desarrollo de una nueva planta: “De hecho, así como su aplicación como alimento es algo bastante externa a la semilla misma, por lo que la reproducción cognitiva es irrelevante para la representación. La verdad es que a lo que la psique se aferra en sus representaciones es a su propia existencia en desarrollo. Sólo a través de su propia actividad es posible que las representaciones se conviertan en medios para el conocimiento de alguna realidad²⁰.” Esta última actividad por lo general permanece inconsciente y sólo puede elevarse a la conciencia a través de un arduo entrenamiento interior. En efecto, tomar conciencia del proceso por el cual la representación objetiva se forma por una actividad preconsciente del pensar que es su origen espiritual, es la trayectoria principal del camino antroposófico de formación interior. Sólo cuando las representaciones cobran vida de esta manera (aquí Steiner habla también de conceptos vivos) puede comenzar a brillar la base espiritual del mundo de las apariencias. Así como la intuición para Rudolf Steiner es la unión cognitiva con un contenido de

15. Johannes Kiersch ha realizado la apreciada tarea de señalar repetidamente la importancia del libro de Rudolf Steiner “Von Seelenrätseln” (“Los Enigmas del Alma”), especialmente en “Vom Land aufs Meer. Steiners Esoterik in verändertem Umfeld (El esoterismo de Steiner en un contexto diferente)”, Stuttgart, 2008.

16. Rudolf Steiner: Von Seelenrätseln. (GA 21), Dornach, 1983, p. 26. Traducido como “The Case for Anthroposophy” por Owen Barfield.

17. Cf. pie de página 2.

18. Rudolf Steiner; op. cit. p. 23.

19. Ibid. p. 24.

20. Ibid. p. 25.

pensamiento espiritualmente dinámico, así con los conceptos y representaciones vivos surge la experiencia de la participación de la mente en el mundo de los fenómenos sensoriales, con el que Goethe ya estaba familiarizado. Como fórmula de meditación, esto se ha expresado de la siguiente manera: “Me siento uno en pensamiento con la corriente de eventos cósmicos²¹.”

El problema del esoterismo nominalista

Inicialmente, Rudolf Steiner no quería que sus conferencias fueran grabadas y distribuidas. Fueron dadas con el propósito de entrenamiento espiritual y no destinadas a ser recibidas simplemente por su contenido. Sin embargo, no tenía forma de regular o controlar esto, por lo que encomendó su registro taquigráfico a personas autorizadas por él, a fin de evitar la ocurrencia de errores graves. Estas conferencias luego se imprimieron, en su mayoría sin haber sido revisadas por él. Insistió en que todas las conferencias fueran precedidas por una „advertencia“. Así dice en los estatutos fundacionales de la Sociedad Antroposófica General que los ciclos de conferencias son “manuscritos impresos para los miembros de la Escuela de Ciencias Espirituales, Goetheanum, clase...”²² “Nadie se considera capaz de emitir un juicio competente sobre estos contenidos, que no haya alcanzado un nivel adecuado de conocimientos previos aprobados por la Escuela²³”. En consecuencia, las conferencias sirven como material para el entrenamiento meditativo de los miembros de la Escuela. Lo principal no es el contenido, que es probable que haya sido expresado en términos representacionales normales, sino el mandato implícito en él de trascender la conciencia representacional normal. En lo que se conoce como la Conferencia de Bolonia, dada el 8 de abril de 1911, como parte del 4º Congreso Filosófico Internacional, Steiner describe un posible enfoque para el uso del contenido generado por la investigación espiritual: “El investigador espiritual, en el sentido aquí previsto, busca contenidos mentales que sean similares a los conceptos e ideas de la vida ordinaria o de la investigación científica; pero no considera su valor cognoscitivo en relación con una entidad objetiva, sino que los deja existir en su mente como fuerzas operativas. Como semilla espiritual los planta, por así decirlo, en el suelo de la vida de la mente, y espera con completa serenidad de espíritu su efecto sobre esta vida de la mente²⁴.” Aquí también está hablando del lado energético del proceso de representación, que no figura en el camino de la aprehensión normal. Por el contrario, permanece el hecho de que la recepción puramente figurativa del contenido de la investigación espiritual bien puede conducir a malentendidos. Steiner comenta (también en la Conferencia de Bolonia): “Aquí, sin embargo, también se encuentra la razón por la cual las presentaciones del investigador espiritual pueden ser malinterpretadas tan fácilmente. Es decir, la forma en que habla es más importante que lo que dice. En el *cómo* se refleja su experiencia suprasensible²⁵.”

El tipo de malentendido formulado aquí es serio. Si la actividad autorrealizadora del pensamiento consciente en función, en el entrenamiento de la observación interior, no se tiene en cuenta en la aprehensión del contenido antroposófico, entonces la antroposofía será mal entendida. Este tipo de malentendido, sin embargo, está muy extendido actualmente tanto entre los críticos de la antroposofía como entre sus defensores. Debido a la fácil disponibilidad de las obras completas de Rudolf Steiner, los asuntos de naturaleza profundamente esotérica están siendo tratados de manera puramente nominalista. Sobre esta base, según a qué grupo se pertenece, se hacen juicios peyorativos o afirmativos. La parcialidad arraigada, tanto de los críticos como de los apologistas, va de la mano con tal malentendido. De esta manera se sofoca la espiritualidad de la antroposofía. La aprehensión de la antroposofía requiere una forma de conciencia adecuada a la tarea. Es como tocar el violín. Solo se puede tocar si la habilidad requerida está presente. Entonces, también es posible que aquellos que solo están escuchando aprehendan, adoptando la actitud interna correcta, la calidad musical de la interpretación y, por lo tanto, experimenten un cierto refinamiento musical. Esto es en gran medida lo que hace que valga la pena comunicar los contenidos antroposóficos. Pero

21. Rudolf Steiner: Die Schwelle der geistigen Welt. (GA 17), Dornach, 2009, p. 12.

22. Rudolf Steiner: Die Weihnachtstagung zur Begründung der Allgemeinen Anthroposophischen Gesellschaft. (GA 260), Dornach, 1994, p. 52.

23. Ibid.

24. Rudolf Steiner: Filosofía y Antroposofía (GA 35), Dornach, p. 115. Traducción utilizada aquí por Olin D. Wannamaker.

25. Ibid. p. 128.

la conciencia representacional normal se comporta como un oyente que reacciona ante el virtuosismo de la música del violín simplemente deleitándose con las expresiones faciales del violinista, o apartándose. La mera representación no cumple con la espiritualidad de la antroposofía, no importa que tan nominalmente precisas sean las citas. En tal discurso, en principio, es menos peligroso para la conciencia representacional normal confiar en la experiencia sensorial que preocuparse por pasajes de textos científico-espirituales. Al menos los fenómenos sensoriales han sido tomados de la experiencia personal. Sin embargo, si la conciencia normal busca su material en fuentes espirituales, abandona el ámbito de la experiencia personal y termina abrazando un cuerpo dado de enseñanza, cuya cara pública parece una doctrina dogmática. Es una especie de Tik-Tok antroposófico. Esta plataforma de Internet brinda a las personas la oportunidad de imitar a los músicos pop mostrándose como si hablaran e hicieran los mismos movimientos de baile. De manera similar, gran parte de la literatura antroposófica secundaria imita los modos de expresión de Rudolf Steiner, sin la correspondiente actividad interna, y saca conclusiones y juicios de ellos con un espíritu de parcialidad. Lo esotérico de la antroposofía no se puede obtener de los textos impresos. No es compatible con la representación ordinaria. Lo esotérico es el resultado del esfuerzo meditativo individual y sólo puede experimentarse como pensamiento en su forma de activación. Siempre está en proceso y no es una instancia de conocimiento a la que finalmente se ha llegado. Por lo tanto, es esencialmente inefable. No se puede utilizar simplemente con fines de argumentación, conclusión, juicio o como artículo de conocimiento. Eso sería un error en la modalidad del realismo ingenuo. Lo esotérico es la forma espiritual viviente de la antroposofía, que solo puede experimentarse en una mente activada meditativamente. Las llamadas declaraciones esotéricas no pueden y, por lo tanto, no deben tomarse simplemente como material textual (y distribuirse como tales). Existen, más bien, con fines de entrenamiento interior. Su contenido tiene la capacidad de provocar una ampliación de la perspectiva y la visión, que va más allá de los confines de la conciencia representacional normal. Pueden, como *órganos de contemplación*²⁶ en el sentido de Goethe, sensibilizar la observación y, al hacerlo, abrir gradualmente niveles más profundos de experiencia. También pueden, por ejemplo, en la agricultura biodinámica, alcanzar un significado práctico como una relación espiritualmente sensible con la naturaleza, aunque aquí también la actitud mental es decisiva. Un valor más profundo del tipo de esoterismo de Rudolf Steiner radica en la forma en que actúa sobre las mentes de quienes están dispuestos a abrirse a él. A través de su delicada influencia experimentan una transformación gradual y fundamental de su pensamiento, sentimiento y voluntad.

El concepto de esoterismo nominalista como se emplea aquí es en realidad un oxímoron, como en las frases „grito silencioso“, „calor frío“ o „oscuridad clara“. Lo esotérico es la expresión de una espiritualidad plena, auténtica, que integra forma y contenido. Se evapora en el nominalismo de la conciencia representacional y se convierte en mera presunción.

Posdata

El enfoque de la antroposofía presentado aquí ha estado profundamente influenciado por los primeros encuentros con Herbert Witzenmann, tanto a través de sus obras como en persona. Él es de los pocos entre los estudiantes de Rudolf Steiner que encarnó y logró formular una epistemología de dimensiones espirituales, o más bien una espiritualidad con base epistemológica. Estoy firmemente convencido de que el enfoque de la antroposofía que él y otros individuos de ideas afines desarrollaron, a saber, el de derivarlo completamente a través del método epistemológico, ha sido crucial para su existencia y vitalidad continua, así como para su influencia general en la sociedad. En mi opinión, la antroposofía ha sido una fuente de impulsos hacia el mejoramiento humano, que son necesarios y valiosos; entre ellos están:

- el respeto por la individualidad espiritual que habita en cada ser humano,
- asociado a esto, una visión del ser humano que garantiza y preserva la libertad de cada uno como ser creativo,

26. cf. Goethe: “Una idea sobre los objetos de la experiencia es, por así decirlo, un órgano del que hago uso para aprehenderlos, para hacerlos míos”. Carta a Sömmering, 28 de agosto de 1796. En: Cartas de Goethe y cartas a Goethe. Edición en 6 tomo. Ed. Karl Robert von Mandelkow. Vol. 2. Múnich, 1988, p. 237.

- la promoción de una forma de desarrollo comunitario que no sea jerárquica y que no se base únicamente en el interés propio o la inclinación personal,
- conciencia ecológica: una preocupación por el medio ambiente natural,
- la apertura de una perspectiva que da sentido a la vida de una manera que es a la vez universal y espiritual.

Es importante que impulsos como estos, que seguramente existen -con énfasis variados- dentro del contexto de otras corrientes del humanismo, y que dentro de la antroposofía reciben un amplio trasfondo fundacional, se generalicen lo más posible. Además del entusiasmo y el compromiso práctico que son esenciales para que la antroposofía desempeñe un papel eficaz en la causa de la sociedad civil, creo que un enfoque científico y un modo de presentación basado en la investigación es lo que encajará y tendrá más peso. En mi calidad de profesor de educación con énfasis especial en la educación Waldorf en la Universidad Alanus en Alfter (Alemania), he intentado en una amplia gama de publicaciones caracterizar y equilibrar la relación entre la antroposofía y la educación Waldorf en el sentido presentado aquí²⁷. En términos metodológicos a este respecto he hablado de “prescindir de la antroposofía” y de “educación Waldorf sin esoterismo”. En las reacciones críticas subsiguientes, estas formulaciones no se tomaron metodológicamente como necesarias, como pasos epistemológicamente cautelosos, que corresponden aproximadamente al concepto de „epoché“ de Husserl (en otras palabras, abstenerse de juzgar o, como en este caso, de seguir una cosmovisión particular) sino como una traición a la antroposofía y una complacencia a la corriente científica principal²⁸. Eso no es lo que se pretendía. Sin embargo, por las reacciones, me queda claro que necesito explicarme mejor.

Como ya se ha señalado, al formarse un juicio respecto de la antroposofía, o en otras palabras, al abordarla de forma que reduzca la representación a su fuente²⁹, lo importante es tener clara la forma representacional acabada en qué contenidos antroposóficos son normalmente recibidos y distribuidos y liberarse de ello, para que la doctrina y el dogma no tomen el protagonismo. Ver en esto un acercamiento al reduccionismo científico o una comprensión meramente selectiva de la antroposofía³⁰ y, por lo tanto, sentir que uno debe hacer algo para combatirlo es en realidad una mala interpretación del método fenomenológico. Es como montar un espantapájaros sólo para asustar y advertirse.

En una ocasión Rudolf Steiner dijo lo siguiente: “La fenomenología – es el ideal del quehacer científico que representa la antroposofía³¹”. Es fundamental para el método fenomenológico tomar conciencia de las propias predilecciones cognitivas, de modo que el objeto bajo consideración no se perciba de una manera subjetivamente distorsionada. En la medida en que estemos tratando solo con objetos y preguntas cognitivas, se podría pensar que las consecuencias son comparativamente inofensivas, por ejemplo, conceptos erróneos. Pero esto también puede ser grave. Cuando la antroposofía se involucra en situaciones de la vida real (como, por ejemplo, en la educación Waldorf), es de suma importancia una forma cuidadosa de proceder, que implique la conciencia de los hábitos de pensamiento propios y la capacidad de formar juicios sensatos, o incluso retenerlos. Toda mirada crítica, toda emisión de un juicio dogmático y toda formación de una opinión dentro de un contexto educativo tiene consecuencias interpersonales directas, que en ocasiones pueden causar graves daños biográficos. Por esta razón, tengo el mayor respeto por el hecho de que Rudolf

27. Ver Jost Schieren: *Anthroposophie und Waldorfpädagogik – ein Spannungsfeld*. En *Handbuch Waldorfpädagogik und Erziehungswissenschaft. Standortbestimmung und Entwicklungsperspektiven*. (Ed.) Jost Schieren. Weinheim, Basilea, 2016; También en: *Der Weltanschauungsvorwurf. Vom Einfluss der Anthroposophie auf die Waldorfpädagogik – Eine Frage der Form und des Maßes*. Reseña para: Heiner Ullrich: *Waldorfpädagogik. Eine kritische Einführung*. En *RoSE*, Vol. 6, No 1 (2015): Enlace: <https://www.rosejournal.com/index.php/rose/article/view/257/256>, consultado el 1 de noviembre de 2022; También en: *Die Wissenschaftlichkeit der Anthroposophie*. En *RoSE*, Vol. 2, No 2 (2011): Enlace: <https://www.rosejournal.com/index.php/rose/article/view/78/105>, consultado el 1 de noviembre de 2022; También en: *Anthroposophie in der Kritik*. In „*Anthroposophie*“, 299, Semana Santa, 2022, p.1.

28. Ver texto de Christian Giersch, Friedrich Schmidt-Hieber, Arnim Husemann en “*Anthroposophie*” 300, Johanni 2022, p. 182, y el texto adicional de Klaus Müller en “*Anthroposophie*” 301, Michaeli, 2022, p. 283.

29. Husserl habla de “reducción eidética”.

30. Véase Mathias Maurer: *Steiner selektiv*. En *Anthroposophie weltweit*, 31 de mayo, 2022. Enlace: <https://anthroposophie.org/de/nachrichten/rudolf-steiner-selective>, consultado el 1 de noviembre de 2022.

31. Rudolf Steiner: *Fachwissenschaften und Anthroposophie*. (GA73a), Dornach, 2005, p. 318. Más adelante en el texto: “Lo que la ciencia espiritual está tratando de hacer, por lo tanto, no es otra cosa que fenomenología”. (Ibid. p. 418).

Steiner, al sentar las bases de la educación Waldorf, contuvo, de una manera verdaderamente maravillosa, los aspectos antroposóficos y esotéricos de lo que tenía que decir. Los alumnos fueron el foco central. Para los maestros, el objetivo principal de la antroposofía es permitirles brindar una educación de alto nivel. No debe actuar como una cosmovisión que marca el tono del proceso educativo. Si lo hace, puede causar daños a los niños a su cargo; y la antroposofía misma incurre en daño de esta manera, porque está siendo utilizada de una forma contraria a su propio espíritu. En este sentido, se me ha acusado repetidamente de no distanciarme lo suficiente de los críticos y oponentes de la antroposofía. Con opositores que se niegan a reconocer el derecho a existir de la antroposofía y de las iniciativas antroposóficas y con quienes intentan obstaculizar su desarrollo y socavar los cimientos de su existencia no tiene sentido entrar en discusión. Con los críticos la situación es diferente. Aunque no comparto todas sus críticas y discuto las cuestiones que plantean, sí valoro ciertas críticas, porque ponen el dedo en los puntos débiles justificables. Su principal crítica es sobre la antroposofía como una cosmovisión mítico-religiosa y precientífica. Aunque en mi opinión esto de ninguna manera se aplica a Rudolf Steiner, es una evaluación que da en el blanco con algunas publicaciones, revistas y organizaciones antroposóficas. Agradezco a los críticos que señalan estos puntos, llamando así mi atención. Esto me inspira a trabajar aún más duro para llegar a una forma de antroposofía científicamente válida.