

RoSE

Research on Steiner Education

An International Peer-Reviewed Journal

Vol 3 No 2

March 2013

Table of Contents / Inhaltsverzeichnis

Editorial (German)	III
--------------------------	-----

Part 1: Fundamentals / Grundlagenforschung

Weltanschauungen als Perspektiven des Erkennens (Teil I) <i>Renatus Ziegler</i>	1
Plaidoyer for historical-critical Steiner research. Using the methodological example of Rudolf Steiner as a possible character in the <i>Mysteriendramen</i> . <i>David W. Wood</i>	17
Entwurf eines sozialanthropologischen Strukturmodells pädagogischen Erkennens und Handelns <i>Johannes Wagemann</i>	28
Constructing 'geo'- exploring the epistemological frameworks of Steiner-Waldorf and mainstream approaches to geography <i>Phillip Wright</i>	54
Was macht eine gute Lehrerin, einen guten Lehrer aus? – Was kennzeichnet gute LehrerInnenbildung? Und was sollen Lehramtsstudierende speziell im erziehungswissenschaftlichen Studium lernen? <i>Rolf Göppel</i>	68

Part 2: Empirical Research / Beiträge zur empirischen Forschung

Imaginationsprozesse und Vigilanz: Die physiologische Wirkung unterschiedlicher mentaler Prozesse auf das cardiorespiratorische System <i>Thomas Marti</i>	83
How Waldorf School graduates cope with the challenges they face during military service: a ten-year overview <i>Gilad Goldshmidt</i>	99
Workload, stress and job-satisfaction among Waldorf teachers. An explorative study <i>Jürgen Peters</i>	111
Beanspruchung und Zufriedenheit von Waldorflehrern. Eine explorative Untersuchung <i>Jürgen Peters</i>	118

Forum: Anthroposophy and science / Anthroposophie und Wissenschaft

Rudolf Steiner's anthroposophy – spiritual path or science? <i>Marcelo da Veiga</i>	126
In welchem Sinne kann ein Idealismus objektiv sein? <i>Johannes Wagemann</i>	132
„Bewusstseinphänomenologie“ und „Objektiver Idealismus“. Eine Antwort auf Johannes Wagemanns Kolloquiums-Beitrag „In welchem Sinne kann ein Idealismus objektiv sein?“ <i>Hartmut Traub</i>	139

Book Reviews / Rezensionen

Kennedy, D. (2006). The well of being. Childhood, subjectivity, and education. <i>Bo Dahlin</i>	152
--	-----

Authors of RoSE Vol 3 No 2	154
---	-----

Editorial

Axel Föllner-Mancini

Der dritte Jahrgang von RoSE wird mit einem Heft beschlossen, das sowohl im theoretischen, wie auch im erfahrungswissenschaftlichen Teil gegenwärtig diskutierte Themen aufgreift. Damit der Umfang und die Aktualität gewährleistet werden konnte, erfolgt die Ausgabe später als geplant. Ein weiterer Grund für die verzögerte Publikation liegt in den Review-Abläufen, die mehr Zeit in Anspruch nahmen, als gedacht war.

Renatus Ziegler eröffnet den ersten Teil „Beiträge zur Grundlagenforschung“ mit einer Studie, die im Anschluss an Steiner eine allgemeine Form menschlichen Erkennens beschreibt. Diese Form scheint Gegenstand bezogen individualisierbar zu sein, was wiederum bedeutet, dass Weltanschauungen als spezifische Erkenntnisformen angesehen werden können.

David W. Wood knüpft an die neuerlich von Helmut Zander angestoßene Diskussion um einen historisch-kritischen Ansatz der Steinerschen Werk-Rekonstruktion an. An einem Beispiel zu den Kunstfiguren der Mysteriendramen zeigt er auf, wie ein solcher Ansatz fruchtbar gemacht werden kann.

Mit Johannes Wagemanns Artikel wird die Hinwendung zur Pädagogik eingeleitet. Dabei knüpft der Autor an den strukturtheoretischen Topos der Krise von Ulrich Oevermann an. Im Zuge seiner Analyse gelangt er zu einer Bestandsaufnahme schulpädagogischer Krisentypen. Im Weiteren werden mit Blick auf die Waldorfpädagogik mögliche Bewältigungsansätze erörtert.

Phillip Wright zeigt in seinem didaktisch orientierten Beitrag, dass „Geo“, „Welt“, nicht einfach als das unmittelbar Gegebene der Geografie vorhanden ist, sondern je nach epistemologischer Herangehensweise holistisch, reduktionistisch oder in weiteren Optiken gefasst werden kann. Entsprechend unterschiedlich sehen fachdidaktische Ansätze für die Geografie aus. Der Artikel arbeitet vor allem den Bildungsgesichtspunkt des Geografieunterrichts der Waldorfpädagogik heraus.

Der eingeladene Beitrag von Rolf Göppel weitet den Blick auf Essentials einer Schulen übergreifenden Lehrerbildung. In Form eines Thesenpapiers werden – entlang heutiger empirischer Erkenntnisse aus unterschiedlichen Forschungssparten – jene Kriterien nachgezeichnet, durch welche ein Qualitätsoptimum in den Bereichen „Lehrer-Sein“, „LehrerInnenausbildung“ und „erziehungswissenschaftliches Studium“ (für Lehrer) erzielt werden können.

Den empirischen Teil dieser Ausgabe eröffnet Thomas Marti mit einer Untersuchung an 38 erwachsenen Probanden. Es wurde der 14 Minuten währende Einfluss von abstrakter Aufmerksamkeit und der zeitgleiche Effekt von Imaginationsprozessen auf die Herzfrequenzrate untersucht. Die Ergebnisse legen nahe, dass bildhaft-künstlerische Aktivitäten den pathogenen Effekten von Stress entgegenwirken können. Eine Erweiterung der Studie auf Schulkinder ist vorgesehen.

Eine Studie aus Israel (von Gilad Goldshmidt) gewährt den Blick in einen bisher nicht eröffneten Forschungsbereich: ehemalige Waldorfschüler reflektieren ihre Erfahrungen, die sie während des israelischen Militärdienstes gemacht haben; sie schildern mit mehreren Jahren Abstand Bewältigungsstrategien und ihre Versuche, mit den Differenzen zu ihrem Wertesystem klarzukommen. Zur Sprache kommen auch die subjektiven Einschätzungen darüber, welchen Anteil am *coping* die Schulform hatte.

Jürgen Peters zeigt mit seinem Beitrag „Beanspruchung und Zufriedenheit von Waldorflehrern“ wichtige Aspekte aus dem Themengebiet eines größeren Forschungsprojektes auf. Er zeichnet anhand von sechs narrativen Interviews nach, wie die Haltung der Selbstverantwortung das subjektive Gefühl des Schutzes vor Stress und Belastung evozieren kann. Aufgrund des begrenzten Samples können die Resultate vor allem Blickrichtungen generieren, die in größeren Untersuchungen wieder aufzugreifen wären.

Eine Fortsetzung des Forums „Anthroposophie und Wissenschaft“, das mit Vol. 2 Nr. 2 startete, wird mit Marcelo da Veigas Artikel eingeleitet. Er stellt die Frage, ob sich die von Steiner beanspruchten Wissensformen seiner Geisteswissenschaft prinzipiell von denjenigen Formen der etablierten Wissenschaften unterscheiden. Unter Heranziehung einiger Textstellen von Steiner wird dessen Wissensbegriff ebenso in den Rahmen des jederzeit falsifizierbaren Wissens eingespannt, wie jedes andere wissenschaftliche Aussagesystem auch.

Die Alanus Hochschule in Alfter/Deutschland hatte am 10. Mai 2012 und am 16. Januar 2013 zu einem Expertenkolloquium geladen, anlässlich von Hartmut Traubs *Buchpublikation Philosophie und Anthroposophie. Die philosophische Weltanschauung Rudolf Steiners. Grundlegung und Kritik* (Kohlhammer Verlag 2011). Mit den hier abgedruckten kontroversen Artikeln von Wagemann und Traub wird das Gebiet eines möglichen „Objektiven Idealismus“ bei Steiner unter philosophiehistorischen und methodologischen Perspektiven in Augenschein genommen. Wir freuen uns, dass RoSE einige Streiflichter des Kolloquiums wiedergeben und einer größeren Öffentlichkeit zugänglich machen kann.

Bo Dahlins Rezension von David Kennedys Buch *The well of being. Childhood, subjectivity, and education* rundet die Ausgabe ab.

Weltanschauungen und Lebenswelt

Teil I: Weltanschauungen als Perspektiven des Erkennens

Renatus Ziegler

*Verein für Krebsforschung
Institut Hiscia, Arlesheim / Schweiz*

ZUSAMMENFASSUNG. Auf der Grundlage einer knappen Rekonstruktion der Grundkategorien von Rudolf Steiners Erkenntniswissenschaft werden die Charakteristika einiger zentraler Weltanschauungen abgeleitet. Dies ermöglicht einerseits Gegenstand-spezifische und/oder Subjekt-angepasste Erkenntniseinstellungen aufzugreifen. Andererseits können dadurch unbewusst abgelehnte oder bevorzugte Erkenntnisperspektiven bemerkt werden und damit auch andere Zugangsweisen zur Gesamtwelt für das Erkenntnisleben ins Auge gefasst werden; oder es kann zumindest zur Kenntnis genommen werden, dass es auch von der eigenen Haltung abweichende Erkenntnisperspektiven gibt. Bei den abgeleiteten und beschriebenen Varianten von Weltanschauungen und den dazugehörigen Übergängen und Mischformen handelt es sich um eine systematische Übersicht aller denkmöglichen spezifischen Erscheinungsformen des allgemeinen Erkenntnisgesetzes. Dabei wird hier von den möglichen spezifischen Erfahrungsbereichen (etwa der organismischen Natur oder des physikalischen Kosmos), denen man sich mit dem Okular einer solchen Weltanschauung zuwenden kann, abgesehen. Zum Schluss wird untersucht, ob Anthroposophie selbst einem Bereich der Weltanschauungen zugeordnet werden kann oder nicht.

Schlüsselwörter: Erkenntniswissenschaft, Erkenntnisakt, Weltanschauung, Anthroposophie.

ABSTRACT. Worldviews and Philosophies of Life, Part I: Worldviews as Perspectives within the Knowledge Process. The characteristics of some central worldviews are developed on the basis of a short reconstruction of the main categories of the knowledge process as outlined in the basic epistemological writings of Rudolf Steiner. This allows to take up consciously the adjustments necessary for gaining knowledge concerning the topic in question and/or the specifics of the subject itself. On the other hand, this might reveal subconsciously preferred or rejected perspectives and allows for new paths of knowledge within the whole world; at least, it shows that there might be other perspectives on the world than the ones we thought of or we just treated in the first place. The variants that are developed and described here as well as the accompanying metamorphosed and mixed forms encompass a systematic account of all logical possible world views, that is, an account of all major aspects of the universal law of knowledge. This is independent of the specific subject matter that can be made the topic of a knowledge process (i.e. the world of living beings or the physical cosmos). Finally, anthroposophy itself will be put on the testbench, in order to find out if it obeys the specifics of some worldview or not.

Keywords: epistemology, act of knowledge, worldview, anthroposophy.

Einführung

Es liegt in der Natur des naiven menschlichen individuellen Erkennens, jeweils ausgewählte Erfahrungsbereiche wie natürliche oder synthetische Substanzen, Mineralien, Kristalle, Pilze, Mikroorganismen, Pflanzen, Tiere, Menschen etc. ins Auge zu fassen. Sie liegen der Entstehung verschiedener Wissensgebiete wie

Chemie, Mineralogie und Kristallographie, Biologie, Verhaltenslehre, Soziologie etc. zugrunde. Für die Genese spezifischer Wissenskulturen sind darüber hinaus die ideellen und methodischen Perspektiven (Vorentscheidungen, Traditionen, Haltungen, Vorannahmen), welche die Art und Weise des Erkennens prägen, von grosser Bedeutung, sowohl in Form theoretischer Modelle als auch als konstitutiv gewordene Denkstile.¹ Werden nur Sinneswahrnehmungen, oder gar nur deren messbare Anteile, anerkannt? Sind Ideen (inter-)subjektive Ordnungsregeln oder universelle konstitutive Prinzipien? Ist die Grundsubstanz der Welt einfältig oder vielfältig?

Eine Auseinandersetzung mit seinen eigenen Perspektiven gehört zu den Grundbedingungen der philosophischen Reflexion. Die Vielseitigkeit der gegenwärtig gepflegten Wissenskulturen erfordert eine Auseinandersetzung mit den Kennzeichen der eigenen Zugangsweisen, eine Standortbestimmung des eigenen Erfahrens und Denkens. Dies wird gegenwärtig jedoch dadurch erschwert, dass von einer einheitlichen Erkenntnisauffassung oder Wissenschaftstheorie in der Philosophie der Gegenwart nicht die Rede sein kann.² Vielmehr hat man es mit einer Vielzahl von zum Teil inkompatiblen, sich ausschliessenden Auffassungen zu tun – eben unterschiedlichen Erkenntnis- und Wissenskulturen.

Im folgenden soll darauf hingewiesen werden, dass eine Erkenntniskultur oder Weltanschauung³ nicht notwendigerweise nur als subjektiv-psychologische Sichtweise – im Sinne einer umfassenden Rechtfertigung der Vielfalt des persönlichen Empfindens und Fühlens⁴ –, sondern auch als eine prägnante philosophische Erkenntnisperspektive expliziert werden kann. Dies scheint zu gelingen, wenn man zunächst die wichtigsten Perspektiven unter einem einheitlichen Gesichtspunkt aufzugreifen in der Lage ist, dem des Erkennens als *Akt*, als Vollzug des individuellen Menschenbewusstseins. Dabei geht es hier in erster Linie weder um eine Phänomenologie tatsächlicher oder möglicher Anschauungsweisen, noch um eine Darstellung historischer oder aktueller Fallbeispiele, sondern um eine systematische Ableitung konkreter Erkenntnisperspektiven aus einem allgemeinen Gesetz des Erkenntnisvollzugs. Erkenntnisperspektiven können dann als spezifische Erscheinungsformen eines solchen universellen Erkenntnisgesetzes aufgefasst werden.

Angesichts sehr unterschiedlicher philosophischer Auffassungen zum Erkenntnisprozess mag es befremden, hier von einem allgemeinen Gesetz des Erkennens zu sprechen. Mir geht es aber gerade darum zu zeigen, dass, trotz aller prägnanter Unterschiede in den Details, den vielerlei konkreten und praxisorientierten Erkenntnistätigkeiten eine gemeinsame elementare Struktur zugrunde liegt, die alle miteinander verbindet. Von hier ausgehend kann dann ein klar zu begründender Weg zurück in die genannte Vielfalt entwickelt werden – und das ist gerade das Anliegen der weiter unten skizzierten systematischen Entfaltung von Weltanschauungen.

In diesem ersten Teil des Aufsatzes stehen systematische und deduktive Gesichtspunkte im Vordergrund, die sich aus einem selbständig erfahrenden Umgang mit dem Gesetz des Erkennens ergeben. Auf einige Aspekte des historischen Kontextes wird am Anfang des zweiten Teiles eingegangen.

Natürlich könnte auch ein umgekehrter Weg der Synthese, ein Weg von der Vielfalt zur Ganzheit und dann bis zur Einheit des eines solchen universellen Erkenntnisgesetzes gegangen werden. Das Resultat müsste meines Erachtens dasselbe sein – nur bedürfte es dazu umfangreicher historischer und erkenntnispsychologischer Studien, um real vorhandene Erkenntniskulturen und Erlebnistypen aufzugreifen und zu verarbeiten. Das kann hier erstens nicht geleistet werden⁵ und ist zweitens auch nicht die Intention dieser Arbeit. Vielmehr

1. Zum Konzept des Denkstils siehe Fleck, 1980, 1983.

2. Siehe die Aufsätze in Rupnow et al., 2008 und die historische Studie Ziche, 2007.

3. Im Sinne der modernen Verwendungsweise müsste ich anstatt von «Weltanschauung» eher von «Weltbild» schreiben, da mit ersterem unter anderem auch ethische und soziale Aspekte mit gemeint sind und nicht bloss eine ideell fundierte Ganzheitsauffassung der Welt. Ich werde aber trotzdem bei dem Ausdruck «Weltanschauung» bleiben, und zwar im Sinne einer *perspektivisch* bestimmten Anschauung der Welt als Ganzes. Rudolf Steiner scheint im weiter unten genannten Kontext diesen Ausdruck auch in diesem Sinne zu verwenden.

4. Auf psychologische und lebensweltliche Aspekte der Weltanschauungslehre wird im zweiten Teil dieses Aufsatzes über «Erkenntnisstimmungen und Psychologie der Weltanschauungen» eingegangen. Dort findet sich auch eine historische Einbettung von Steiners Betrachtungen zu den Weltanschauungen und insbesondere zu den Weltanschauungsstimmungen mit weiteren Literaturhinweisen.

5. Für eine Vorarbeit in dieser Richtung siehe Steiner, 1985.

soll von der Einheit des Erkennens ausgehend zur Vielfalt und Ganzheit spezifischer Erkenntniseinstellungen vorgedrungen werden. Daraus ergibt sich zugleich, was alle diese Erkenntnishaltungen (Weltanschauungen) verbindet und was die Überwindung der jeweiligen Einseitigkeiten, den Weg durch die verschiedenen Weltanschauungen hindurch, überhaupt ermöglicht: Die durchgehende Orientierung am universellen Grundgesetz des Erkennens.

Universelles Gesetz des Erkennens

Unter Erkenntniswissenschaft wird hier die begrifflich-ideelle Bestimmung der Gesetzmäßigkeit des aktuellen Erkennens anhand der individuellen Erkenntnis-Erfahrung verstanden. In diesem Sinne ist Erkenntniswissenschaft eine *empirische* Wissenschaft – wobei hier bewusst die übliche Bedeutung von «empirisch» erweitert wird von «durch die physischen Sinne und deren instrumentelle Erweiterungen erfahrbar» auf «überhaupt erfahrbar». Hierdurch soll deutlich gemacht werden, dass die wissenschaftliche Tätigkeit selbst einen Erfahrungsinhalt darstellt, der in diesem erweiterten Sinne ebenfalls empirisch und damit wissenschaftlich zugänglich ist wie die Gegenstände, auf welche sich diese Tätigkeit richtet. Hier sollen jedoch nicht nur einfach die Resultate der Steinerschen Überlegungen zur Erkenntniswissenschaft referiert werden, sondern es soll eine auf sich selbst begründete Skizze der Grundlagen dieser Wissenschaft entwickelt werden.⁶

Meine hier vorgestellten Untersuchungen zur Erkenntniswissenschaft oder -philosophie gehen im allgemeinen in eine andere Richtung als diejenigen der gegenwärtigen Erkenntnistheorie als philosophische Disziplin.⁷ Bei letzterer geht es im wesentlichen um Kriterien des Wissens als vorliegendes Faktum: Wahrheit, Überzeugung, Rechtfertigung, Kontext etc. Hier geht es um die Bedingung der *Gewinnung* von Wissen, um grundlegende, selbstreflexive, auf sich selbst anwendbare Charakteristika einer sachgemässen Generierung von Erkenntnissen (welche selbst durch einen Erkenntnisprozess gewonnen werden müssen). Das liegt zum Teil einigen neueren Tendenzen der Wissenschaftsphilosophie näher als der klassischen Erkenntnistheorie, zum Beispiel die Hinwendung zur Bedeutung der Eigenständigkeit von Beobachtungen, insbesondere der aktiven Durchführung von Experimenten als Quelle (und eventuell Bestätigung) wissenschaftlicher Theorien.⁸

Ausgangspunkt jeder Erkenntnis ist die konkrete Erfahrung. Sie umfasst den gesamten Umfang dessen, was in irgendeinem Sinne gegenwärtig ist. Innerhalb dieses Bereiches finden sich zum einen Erfahrungen, die ohne unmittelbar bewusste Tätigkeit präsent sind und solche, für deren Vorhandensein es einer Tätigkeit des Subjektes bedarf. Erstere sollen *Wahrnehmungen* heissen; ihrem Inhalte nach umfassen sie Sinnesempfindungen, Erinnerungen, Gefühle, Einfälle, Wünsche, Vorstellungen, Vorwissen, etc. Zu den letzteren gehören die durch *reines Denken* vermittelten *reinen Ideen* oder *Gesetzmäßigkeiten*, sowie die diese Tätigkeit selbst und die mit ihr durchgeführten und erlebten Prozesse (Denken, Erkennen, Urteilen, Bilden von Handlungszielen etc.).

Reine Ideen werden auch *reine Begriffe* genannt. Mit Begriff ist also ausdrücklich nicht die Bezeichnung oder der sprachliche Ausdruck für eine Idee oder ein Konzept gemeint. Insbesondere sind reine Ideen ebenfalls Bestandteil der Erfahrung; im Gegensatz zu Wahrnehmungen müssen sie jedoch erstens tätig hervorgebracht und angeschaut werden, und zweitens sind sie dem Inhalt nach in ihrem tätig hervorgebrachten Dasein durchsichtig und in sich notwendig zusammenhängend. Diese Durchsichtigkeit ist verbunden mit einer Einsicht in den subjekt- und tätigkeitsunabhängigen, auf sich selbst gegründeten und in sich zusammenhängenden Charakter dieser ideellen Erfahrungsinhalte.

Am einfachsten kann man sich die Erfahrungstatsachen des reinen Denkens an einem mathematischen Beispiel klar machen: die Idee des Kreises (etwa in der Form: geometrischer Ort aller Punkte in einer Ebene, die von einem festen Punkt dieser Ebene einen konstanten Abstand haben) ist weder durch das denkende Subjekt erzeugt, noch von diesem abhängig: man «sieht» denkend in etwas hinein, was unabhängig von

6. Steiner, 1980, Kap. 4–5; Steiner, 2003, Kap. 11–14; Steiner, 1995, Kap. V–VII. – Siehe dazu die entsprechenden Darstellungen in: Schneider, 1985 (Teil I); Ziegler, 2006 (Kap. 9); Heusser, 2011 (Kap. 2).

7. Siehe dazu die neueren Darstellungen Baumann, 2006 und Ernst, 2010.

8. Siehe dazu Carrier, 2008, Bartels & Stöckler 2009 und darin insbesondere Carrier, 2009, Gähde, 2009.

diesem Denken Bestand hat.⁹ Der gemeinte Einsichtsprozess ist von dessen Vorbereitung zu unterscheiden, in welcher Erinnerungen, Einfälle, Vorstellungen, Vorwissen etc., eine wichtige Rolle spielen, aber das sich daran anschließende unmittelbare Durchschauen nicht ersetzen können.

Die unmittelbare Erfahrung kann nur konstatiert werden – hier gibt es keine Fragen. Fragen entstehen erst durch die bewusste Konfrontation der Denkerfahrung (Begriffe, Ideen) mit der übrigen Erfahrung.¹⁰ Im Bereich der Wahrnehmungen wird etwas erlebt, das sich in der Beleuchtung durch das Denken zunächst als mangelhaft erweist: es liegen unverbundene, in ihrem Zusammenhang nicht durchschaubare Einzelheiten vor. Vom Denken her ist die Erfahrung von Zusammenhängen bekannt – also werden solche in der Wahrnehmungswelt vermisst und können durch das Denken entsprechend ergänzt werden. Hier kommt es zunächst nicht darauf an, ob diese Ergänzung die «richtige» oder «wahre» ist, sondern nur, dass eine solche ideelle Ergänzung erstens sachlich notwendig, zweitens möglich und drittens sinnvoll ist. Mit letzterem ist gemeint: diese Ergänzung stellt kein Verlassen des Feldes der Erfahrung dar, da die Denkinhalte (Begriffe, Ideen, Theorien, Modelle, Hypothesen) selbst zum Bestand der Erfahrung gehören. Die Ergänzung der Wahrnehmungsinhalte durch konkrete Ideen und deren aktuelle Verknüpfung heisst *Erkenntnis* und das entsprechende Resultat *Erkenntnisurteil*.

Erkenntnis in diesem Sinne beruht auf drei Komponenten, die für das Zustandekommen eines sachgemäßen Erkenntnisurteils konstituierend sind: *aktuelle Wahrnehmung*, *aktuelle Ideenbildung* und *aktuelle Verknüpfung von Wahrnehmung und Idee* (aktuelles Erkenntnisurteil). Ist eine dieser drei Komponenten nicht in tatsächlicher Aktualität vorhanden, so handelt es sich streng genommen nicht um Erkenntnisse, sondern um überliefertes Wissen, Erinnerungen, Vorurteile, Prognosen, Spekulationen, Arbeitshypothesen oder Ähnliches. In diesem Sinne kann es Erkenntnis nur im Einzelfall, im Rahmen einer konkreten Wahrnehmungssituation, geben. Alles andere bedarf der Überlieferung, Speicherung, Rekonstruktion, der Ent-Aktualisierung der Erfahrung und damit eines Ausstiegs aus der aktuellen Erkenntnis.

Diese strengen Bedingungen können im Erkenntnisalltag unter Umständen nicht immer eingehalten werden. In diesem Falle geht es um Aktivitäten, die aktuelle Erkenntnisse vorbereiten und/oder nachbereiten. In vielen Situationen wird tatsächlich die Ideen- oder Theoriebildung im Anschluss an oder als Vorbereitung für konkrete Erfahrungen (z. B. in Form von Experimenten) geleistet. Dabei handelt es sich zunächst um Spekulationen auf der Grundlage von Vermutungen, von überliefertem Wissen, von Erinnerungen an eigene Erfahrungen etc., die erst durch eine konkrete gegenwärtige Erfahrungssituation zu einer spezifischen, an einer Wahrnehmung geprüften Hypothese, eben zu einem aktuellen Erkenntnisurteil, werden können.

Aus der individuellen Erkenntnispraxis ist die subjektive Beschränktheit des Erkennens nur allzu gewiss: unvollständige Erfahrungen, fehlende oder unklare Begriffe, Zweifel an den Überlieferungen etc. gehören zum Alltag. Es gibt jedoch keinen Grund, diese Erfahrungen einer eingeschränkten Verwirklichung des Erkenntnisprinzips diesem Prinzip selbst zuzuschreiben. Im Gegenteil: da Erkenntnisprobleme vermöge der Auseinandersetzung des Denkens mit der Wahrnehmung zustande kommen, können sie auch durch eine Erweiterung und Vertiefung dieser Auseinandersetzung geklärt werden. Andere als individuelle Schwierigkeiten sind in diesem Unternehmen nicht in Sicht. Darüber hinaus ist jede Postulierung von *prinzipiellen*, im Kontrast zu individuellen, Erkenntnisgrenzen selbstwidersprüchlich: eine konkrete Begrenztheit kann nur von einem relativ zu dieser Grenze unbegrenzten Einsichtsakt sachgemäß behauptet werden – und damit wird die Grenze im Widerspruch zur ursprünglichen Behauptung bereits überschritten.

Allgemeines Erkenntnisgesetz und spezifische Weltanschauungen

Das eben skizzierte *universelle Gesetz des Erkennens* umfasst die elementare Einsicht, dass ein Erkenntnisprozess in der aktuellen Zusammenführung von Erfahrung und Denken besteht, in der gedanklich-ideellen Durchdringung real erlebter Weltbereiche. Dies bedeutet, dass ausgewählte Erfahrungsbereiche

9. Detailliertere Ausführungen hierzu finden sich in Ziegler, 2006a (Kap. 3 und 4-); Schieren, 2010. Siehe dazu auch Ziegler, 2004, wo sich auch eine ausführliche Diskussion der einschlägigen Einwände gegen Existenz und Erlebbarkeit reiner Ideen und des reinen Denkens findet.

10. Siehe dazu ausführlicher Ziegler, 2013.

anhand bestimmter Ideen (Theorien, Modelle) aufeinander bezogen, miteinander in einen einsehbaren Zusammenhang eingebettet werden. Entscheidend dabei ist, dass zunächst keiner der beiden Komponenten, Idee oder Erfahrung, eine Vorzugsstellung zugewiesen wird. Beide gehören zur Totalität der erlebten Welt und tragen nur *gemeinsam* etwas zum Erkenntnisfortschritt bei.

Die Allgemeinheit und Offenheit dieser Bestimmung des Erkennens kann erstens zur Einsicht führen, dass dieses universelle Erkenntnisgesetz *allen* Erkenntnisarten zugrunde liegt, und sich jede tatsächliche oder mögliche Erkenntnishaltung (falls diese Haltung überhaupt irgendetwas mit Erkenntnis zu tun hat) als ein Spezialfall dieses Gesetzes erweist. Zweitens ist der Perspektivismus¹¹ eine notwendige Begleiterscheinung jeder konkreten und individuellen Erkenntnistätigkeit.¹² Daraus kann jedoch kein Relativismus abgeleitet werden, da es sich um Perspektiven ein und desselben *erkennenden* Tuns handelt. Mit anderen Worten: Man kann sich leicht davon überzeugen, dass das aktuelle erkennende Denken der systematisch nicht weiter hintergehbare, jedoch sich selbst bestimmende und damit der sich selbst rechtfertigende Bezugspunkt ist. Denn es ist immer das tätige Denken, das sich über sich selbst und seine Beziehungen zu anderen Weltanschauungen aufklärt. Es kann ohne seine Beteiligung nicht mit irgendetwas anderem in Beziehung gebracht, geschweige denn (kausal) darauf zurückgeführt werden.

Methodisch sollen im folgenden Modifikationen des universellen Erkenntnisgesetzes untersucht werden, im ersten Teil dieses Aufsatzes aus dessen eigenen konstitutiven Bedingungen heraus und im zweiten Teil über «Erkenntnistimmungen und Psychologie der Weltanschauungen» aus den Bedingungen seiner Einbettung, seinen Erscheinungsformen im menschlichen Seelenleben. Dies führt zu den im Einzelnen unerschöpflichen und doch grundsätzlich überschaubaren Quellen möglicher Erkenntnisperspektiven und -haltungen.

Sowohl das hier einbezogene universelle Erkenntnisgesetz als auch das Spektrum der Weltanschauungen, auf das an dieser Stelle vor allem Bezug genommen wird, wurden von Rudolf Steiner erstmals aufgestellt. Er selbst hat jedoch seine Erkenntniswissenschaft nicht explizit mit den Details seiner Weltanschauungslehre verknüpft, abgesehen von einigen grundsätzlichen, mehr oder weniger expliziten Bemerkungen zu den Weltanschauungen des Idealismus, Realismus, Spiritualismus und Materialismus.¹³ Hier soll versucht werden, diesen Zusammenhang bis in Einzelheiten auszuführen im Sinne eines Beitrags zur konkreten Methodik des umfassenden und differenzierten Erkennens von Welt und Mensch.

Einheit und Vielfalt des Erkennens in der Lebenswelt

Eine Einengung des Erkennens und damit die Herausarbeitung wissenschaftlicher Spezialdisziplinen geschieht durch Auswahl bestimmter Erfahrungsinhalte und/oder bestimmter Methoden. Dogmatisch wird eine solche Auswahl dadurch, dass entweder behauptet wird, es gäbe gar keine andere Wahl (aus welchen Gründen auch immer) oder die Bevorzugung der getroffenen Wahl nicht hinreichend durch Erfahrung begründet wird, also nur Gründe a priori geltend gemacht werden.¹⁴ Darauf haben schon viele Autoren aufmerksam gemacht, aber es gibt bisher nur wenig überzeugende Untersuchungen, welche nicht einfach nur eine Pluralität des Wissenschaftsverständnisses oder der Wissenschaftskulturen feststellen, sondern sich um eine übergeordnete Zugangsweise bemühen.¹⁵ Die Lösung dieses Problems hängt davon ab, ob man einen rationalen Zugang zu allen Weltanschauungen finden kann, ob es also einen Standpunkt gibt, aus dem alle Weltanschauungen untersucht und in ihrem jeweiligen Charakter erfasst werden können. Dabei wird

11. Siehe dazu etwa Giere, 2006; Kellert et al., 2006.

12. Siehe dazu Steiner, 2002, Kap. I: Der Charakter der Anthroposophie, insbesondere S. 11–20 und den ersten Vortrag in einer Reihe über Anthroposophie in Berlin am 23. Oktober 1909 in Steiner 2001, insbesondere S. 15–19.

13. Steiner, 1980, Kap. 7 und Steiner, 1995, Kap. II. Siehe dazu und zur Kontextualisierung von Steiners Ausführungen zu den Weltanschauungen zur Philosophie seiner Zeit die gründliche Studie: Sijmons, 2008 (Kap. X); dort findet sich auch der interessante Versuch, die Weltanschauungslehre Steiners mit grundlegenden Kategorien der Hegelschen Logik in Verbindung zu bringen.

14. In dieser Lage ist nach wie vor der Naturalismus oder Materialismus. Versuche, ihn von seinen dogmatischen Voraussetzungen zu befreien, also zu einer alle, insbesondere auch mentale, das heisst subjektive sowie seelische und geistige Erfahrungen umfassenden und integrierenden Weltanschauung zu machen zeigen, dass er dabei «instabil» wird, sich auflöst, das heisst seinen eigenen Voraussetzungen untreu werden muss – was für die meisten Vertreter desselben nur ein schwer akzeptabler Schritt sein dürfte. Siehe dazu Becker, 2009.

15. Stellvertretend sei hier aus neuerer Zeit genannt Runggaldier, 2002 (insbes. Kap. 2.3, S. 152–156).

oft behauptet, dass es sich hierbei um eine ethisch-praktische und lebensweltlich relevante Frage handelt, die nicht dem Bereich des Erklärens oder Erkennens zugeordnet werden kann. Daraus würde folgen, dass es eine rationale philosophisch-systematische Weltanschauungslehre gar nicht geben kann.¹⁶ Sobald man jedoch entdeckt, dass auch das Erkennen eine ins Leben integrierte, eine zentral menschlich-praktische und menschlich-individuelle *Tätigkeit* ist, kann diese Abgrenzung nicht mehr aufrechterhalten werden.¹⁷

Eine explizite Einbindung des Erkenntnisvollzugs in das Leben hat einschneidende Konsequenzen: Eine fundierte Auseinandersetzung mit den Weltanschauungen führt dann zur Einsicht, dass jede Erkenntnishaltung auch praktische Konsequenzen hat. Denn jede Auswahl sowohl von Erkenntnisinhalten als auch -methoden beruht auf metaphysischen (meist dogmatisch gehandhabten) Annahmen, die spezifische Folgen für die Erkenntnispraxis und damit die lebensweltliche Praxis haben: Wie man mit der Natur und seinen Mitmenschen umgeht, hängt unauflösbar mit den (mehr oder weniger) erkenntnismässig fundierten Überzeugungen zusammen, die man übernommen und/oder sich erarbeitet hat.¹⁸ Aus den Weltanschauungen können demnach Handlungsweisen oder Arten des tätigen Umgangs mit der Welt abgeleitet werden. Eine entsprechende explizite Ausarbeitung unterschiedlicher *Weltgestaltungen* ist jedoch ein eigenes Thema und kann hier nicht weiter verfolgt werden.

Eine weit verbreitete Grundüberzeugung besteht in dem Vorurteil, es gäbe eine wertfreie Wissenschaft. Wie jede Weltanschauung beruht aber jede konkrete Wissenschaft auf spezifischen Vorannahmen, spezifischen Erfahrungshorizonten und methodischen Gesichtspunkten, und damit auf Werten (höhere Bewertung der gewählten Perspektiven gegenüber anderen möglichen Gesichtspunkten), welche durch *diese* Wissenschaft nicht begründet und in einen umfassenden Kontext eingearbeitet werden können.¹⁹ Gelingt es jedoch, einen Überblick aller möglichen Erkenntnishaltungen und -perspektiven herauszuarbeiten, so zeigen sich diese für die einzelnen Perspektiven unabdingbaren Einseitigkeiten als einem umfassenden Ganzen zugehörig und damit als begründbare spezifische Setzungen.

Im folgenden Abschnitt soll gezeigt werden, wie aus dem oben skizzierten, auf Rudolf Steiner zurückgehenden allgemeinen Gesetz des Erkenntnisaktes ein ganzer Komplex von Weltanschauungen konsequent ableitbar ist. Dies erlaubt einerseits gegenstandsspezifische und/oder Subjekt-angepasste Erkenntniseinstellungen herauszugreifen und andererseits unbewusst abgelehnte oder bevorzugte Erkenntnisperspektiven als solche zu bemerken und damit auch andere Zugangsweisen zur Gesamtwelt für sein Erkenntnisleben ins Auge zu fassen – oder zumindest zur Kenntnis zu nehmen, dass es auch von der eigenen abweichende Erkenntnisperspektiven gibt. Meines Erachtens handelt es sich bei den im folgenden Abschnitt beschriebenen Varianten des erkennenden Weltanschauens und den dazugehörigen Übergängen und Mischformen um eine systematische Überschau *aller* möglichen spezifischen Erscheinungsformen des allgemeinen Erkenntnisgesetzes. Dabei wird hier von den möglichen spezifischen Erfahrungsbereichen (etwa dem physikalischen Kosmos, der organismischen Natur oder den seelisch-geistigen Erlebnisformen des Menschen), denen man sich mit dem Okular einer solchen Weltanschauung zuwenden kann und damit zu weiteren Modifikationen des Erkennens führen, abgesehen. Zum Schluss wird untersucht, ob Anthroposophie selbst dem oder einem Bereich der Weltanschauungen zugeordnet werden kann oder nicht.

Daran anschliessend wird im zweiten Teil dieses Aufsatzes folgendes gezeigt: Nimmt man noch seelisch veranlagte Schwerpunkte hinzu, so kommen sieben weitere Variationen der Erkenntniseinstellung, Erkenntnisstimmungen genannt, hinzu, die sich auf drei grundlegende Erkenntnisneigungen konzentrieren lassen.

Inhaltliche Metamorphosen des erkennenden Weltanschauens

Systematischer vs. lebensweltlicher Gesichtspunkt

Die folgende Darstellung der Weltanschauungen und ihrer Metamorphosen orientiert sich am hier aufgewiesenen «universellen Erkenntnisprinzip», sie zeigt, wie in dieser Grundlage sowohl spezifische

16. Diese Konsequenz scheint unter anderem Karl Jaspers gezogen zu haben, siehe Jaspers, 1925.

17. Diese Ansicht vertritt auch Runggaldier, 2002 (S. 152) und aus konstruktiver Perspektive Lenk, 2000 (insbes. S. 116–118).

18. Siehe dazu ausführlicher Ziegler, 2011.

19. Dies hat zum ersten Mal Fleck 1980 sauber herausgearbeitet.

Perspektiven als auch Übergänge von einer Perspektive zur anderen veranlagt sind. Ein mehr lebensweltlicher Zugang (der die hier dargestellten Untersuchungen ergänzen könnte) müsste von den erlebten Einseitigkeiten, den inneren Widersprüchen und den die Seele unbefriedigenden Einsichten und Perspektiven einer einzigen Weltanschauung ausgehen und daraus die psychischen Bedrängnisse deutlich machen, aus denen heraus notwendig zu einer anderen Weltanschauung übergegangen werden muss (und in historischer Betrachtung auch übergegangen wurde²⁰). Dies setzt jedoch wieder voraus, dass solche Übergänge grundsätzlich möglich sind und erfordert eine Einsicht in den Erkenntnisvorgang, der aufzeigt, welche Weltanschauungen überhaupt in Frage kommen. Dies kann nur ein systematischer (erkenntniswissenschaftlicher) Ansatz leisten, so wie er hier zu skizzieren versucht wird.

Aus lebensweltlicher Perspektive tauchen Fragen auf wie: Warum, aus welchen Gründen und inneren Notwendigkeiten wird von einer zu einer anderen Weltanschauung übergegangen? Spielt die Richtung des Übergangs (auch beim Überspringen mehrerer Weltanschauungen) eine wichtige Rolle? Solche Fragen bedürfen gegebenenfalls gründlicher individuell-biographischer und menschheitlicher bewusstseinshistorischer und -psychologischer Untersuchungen. Vom systematischen Gesichtspunkt aus sind die Antworten darauf elementar: Für die Ganzheit des Erkennens ist Vielfalt der Zugänge unabdingbar. Und: Die Richtung des Übergangs orientiert sich an den für diese Ganzheit (noch) sachlich notwendigen Ergänzungen der bisher praktizierten Erkenntniskultur.

Idealismus und Realismus

Die beiden materialen (inhaltlichen) Quellen des Erkennens sind Ideen und Erfahrungen. Eine Erkenntniseinstellung, in welcher Ideen im Vordergrund stehen, Ideen jeder Art und jedes Umfangs ohne irgendeine Einschränkung, kann *Idealismus*²¹ genannt werden. Erkenntnis besteht hier in erster Linie in Ideen- oder Theoriebildung, die wegen ihrer auf das Erkennen ausgerichteten Funktion *epistemische Ideenbildung* genannt werden kann. Ordnung und Sinn der Welt lassen sich nur in Ideen ausdrücken. Ideen sind für Idealisten das Erste und Vollkommenste in der Welt. Den Sinn der Welt (und die Ziele seines Handelns) findet der Idealist in der Ideenwelt. Die Auseinandersetzung mit der Erfahrungswelt dient ihm in erster Linie zur Anregung der Ideenbildung und nicht zu einer Bestätigung oder Untermauerung derselben. Nur mit ihnen kann er die Welt ordnen, sie verstehen (sowie in ihr handeln). Wahrheit einer Erkenntnis zeigt sich insbesondere im Nachweis der inneren Konsistenz, der inneren Stimmigkeit und Harmonie, der Reichhaltigkeit und Differenziertheit der an der Erfahrung entwickelten Ideen. Den Idealisten kümmert es nicht, ob Ideen konstitutiv oder regulativ sind; er untersucht die Denkbarekeit der Welt – alles Übrige braucht er nicht für sein Weltbild. – Was die Erkenntnispraxis betrifft, so ist der Idealist (bestenfalls) mit produktiver *epistemischer Phantasie* gesegnet, das heisst er bildet umfassende Ideen und ganze Theorien aus, die mögliche Grundlagen für das Weltverständnis bereitstellen. Damit seine Ideen fruchtbar werden können, müsste er sich allerdings konkreter mit der Erfahrungswelt auseinandersetzen, und auf dieser Grundlage seine universellen Ideen sachgemäss individualisieren. Das bedeutet jedoch, dass er den Idealismus im engeren Sinne verlassen muss und sich dem Realismus (auf welchen konkreten Wegen auch immer) zuwenden muss.

Im *Realismus* dagegen zählt nur die Erfahrung, allerdings in ihrer vollen Breite, einschliesslich sinnlicher, seelischer und geistiger Erlebnisse. Dabei sind Ideen *ein* Erfahrungsinhalt unter vielerlei anderen. Die Differenziertheit der Welt erschliesst sich durch ein Eingehen auf die vorhandene Mannigfaltigkeit der Erfahrung, sie allein garantiert die Angemessenheit von Erkenntnis. Ideen sind bestenfalls hilfreich als Instrumente zur Erkundung neuer Erfahrungsfelder, können in ihrer Allgemeinheit jedoch die Breite und Tiefe der Erfahrungswelt nicht repräsentieren. Ideen können Erfahrung nicht ersetzen und sie auch nicht erklären: Erfahrungen müssen gemacht und nicht erklärt werden. Wahrheit einer Erkenntnis erschliesst sich in der umfassenden Charakterisierung, der detailreichen Beschreibung eines Erfahrungsfeldes.

20. Siehe dazu die Bemerkungen Steiners in den Vorreden zu den Neuauflagen der Jahre 1918 und 1924 in Steiner 1985, S. 7–16.

21. Die hier und im folgenden verwendeten Ausdrücke für bestimmte Weltanschauungen stammen von Rudolf Steiner, und können von den üblichen Verwendungsweisen zum Teil erheblich abweichen; siehe Steiner, 1990. Für andere Zugänge zu den hier behandelten zwölf Weltanschauungen siehe Gleich, 1957; Witzenmann, 2002 (insbesondere 4. und 5. Brief, S. 135–150); Betti, 2001; Gleide & Gleide, 2008.

Irgendwelche Bestimmungen über das Primat von Materie, Seele oder Geist zu machen ist nicht Sache des Realisten. Er untersucht, was erfahrbar der Fall ist – alles Übrige ist nicht Inhalt seines Weltbildes. – Was die Erkenntnispraxis des Realisten anbetrifft, so liegen seine Stärken in der *epistemischen Technik*, das heisst in der Experimentalkunde und -technik im umfassendsten Sinne, in der soliden und differenzierten Kenntnis und Erkundung von dem, was in irgendeinem Sinne der Fall oder noch werdend ist. Damit diese Kenntnisse und Fertigkeiten für den erkennenden Menschen fruchtbar werden können, müssen sie durch Ideen geordnet werden. Das würde jedoch eine Auseinandersetzung mit dem Idealismus bedingen, und zugleich ein Verlassen des Primats des Realismus.

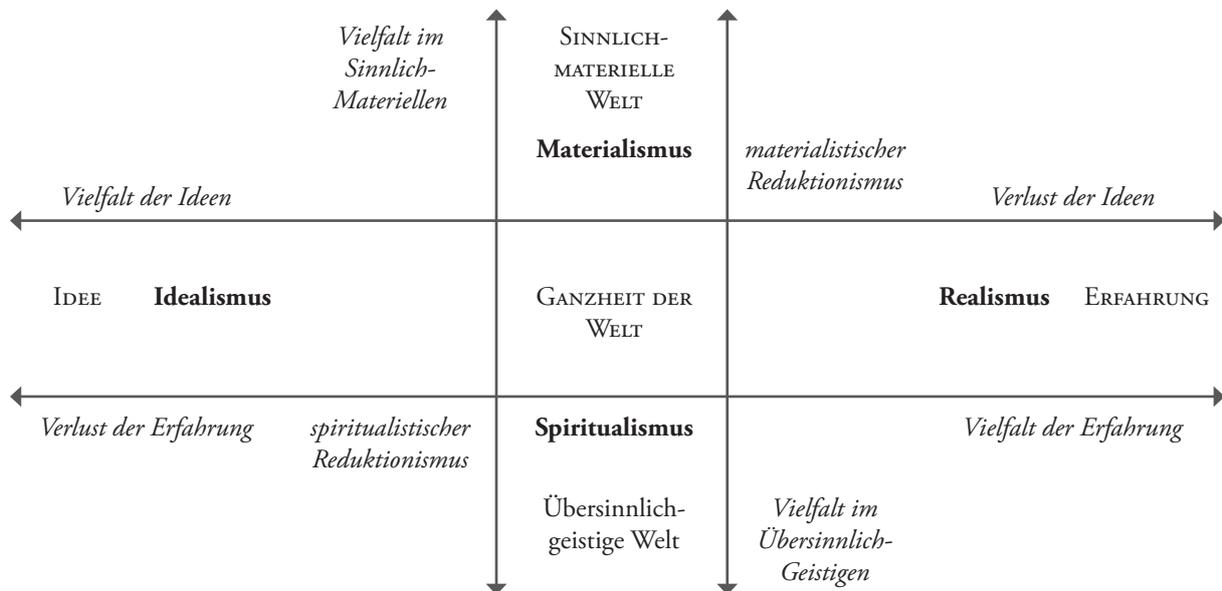


Tabelle 1.1: Gesichtspunkte für die Ableitung der Weltanschauungen

Materialismus und Spiritualismus

Sowohl von den umfassenden ideellen (denkbaren) Perspektiven des Idealismus als auch von der alles umgreifenden reellen (erfahrbaren) Ganzheit des Realismus gibt es zunächst zwei Möglichkeiten der Abweichung, oder positiv: der Konzentration, nämlich auf das Feld des Sinnlich-Materiellen oder das Feld des Übersinnlich-Geistigen. Im ersten Fall wird Sinnlich-Materielles als notwendige (aber nicht unbedingt hinreichende) Bedingung übersinnlich-geistiger Ereignisse oder Prozesse und damit Übersinnlich-Geistiges (falls es überhaupt in Betracht gezogen wird) als emergente Begleiterscheinung, als Epiphänomen sinnlich-materieller Ereignisse oder Prozesse aufgefasst. Im zweiten Falle wird Übersinnlich-Geistiges als notwendige (aber nicht unbedingt hinreichende) Bedingung sinnlich-materieller Ereignisse oder Prozesse aufgefasst und damit Sinnlich-Materielles (falls es überhaupt noch zur Kenntnis genommen wird) als emergente Begleiterscheinung, als Epiphänomen übersinnlich-geistiger Ereignisse oder Prozesse berücksichtigt. Beide Richtungen haben einen analytisch-reduktiven Charakter und erteilen bestimmten Weltbereichen ontologisch den Vorzug (Tabelle 1.1).

Mit einer Abweichung vom Idealismus und dem Beginn einer Hinwendung entweder zur sinnlich-materiellen Welt oder zur übersinnlich-geistigen Welt und der damit einhergehenden Anreicherung des *konkreten* Erfahrungsbezugs, ist auch eine entsprechende Konzentration und Individualisierung der Ideenvielfalt für diese Erfahrungsreiche verbunden. Und umgekehrt wird der sich auf sinnlich-materielle oder übersinnlich-geistige Erfahrungsbereiche konzentrierende Realist etwas von seiner Erfahrungsvielfalt abgeben und zugleich neue konkrete und zugleich universelle ideelle Momente aufnehmen müssen.

In einem der möglichen Extremfälle schränkt sich die Praktizierung des Idealismus auf Ideen ein, die nur noch für rein materiell-energetische Prozesse brauchbar sind und wird dadurch zum *Materialismus*.

Beim Weg vom Idealismus zum Materialismus kann auch von einer damit einhergehenden Austrocknung oder Verarmung der epistemischen Ideenbildung und Phantasie sprechen. Derselbe Extremfall, also der Materialismus, ergibt sich aus dem Realismus durch eine Einschränkung des sinnlich-seelisch-geistigen Gesamterfahrungsspektrums auf materiell-energetische Tatsachen und Prozesse, das heißt auf Erfahrungen im Umfeld primärer Sinnesqualitäten; hier sind die leitenden Gesichtspunkte wissenschaftlicher Methodik diejenigen einer fortschreitenden Regulierung und Standardisierung der Datengenerierung bis hin zur Automatisierung der Beobachtungstechnik. Der Materialist strebt nach einer differenzierten Erkenntnis der sinnlich-materiellen Welt (Physik, Chemie, Biologie). Seine epistemische Phantasie und Technik sind ganz auf dieses Umfeld konzentriert, wo er als aktiv erkennender Mensch seine Ideen auf diese Bereiche spezialisieren und zugleich seine Experimentiertechnik darauf hin ausfeilen kann. Sein Erkenntnisbedürfnis ist befriedigt, wenn er Ereignisse und Prozesse aus dieser Welt mit anderen solchen Ereignissen verknüpfen kann, sodass letztere zumindest notwendig (bestenfalls hinreichend) für die ersteren sind (Kausalverhältnis im Sinne von Bedingung und Folge). Für Erfahrungen aus anderen Quellen, wie zum Beispiel Erlebnissen des Denkens, hat er nur insofern Interesse, als sie mit seinen Ereignissen und Prozessen unmittelbar verknüpft sind, also dieselben als notwendige Erscheinungsbedingungen haben. Ihre eigenständigen Relationen sind für ihn nicht relevant. Es bleibt nachzutragen, dass Ideen für Materialisten nur regulativen und keinen konstitutiven Charakter für die Wirklichkeit haben können.

Ein anderer möglicher Extremfall kommt zustande, indem die Praktizierung des Idealismus sich ganz auf diejenigen Ideen einschränkt und sie so individualisiert, dass sie nur noch auf übersinnlich-geistige Ereignisse und Prozesse zutreffen; er wird dadurch zum *Spiritualismus*.²² Beim Weg vom Idealismus zum Spiritualismus können die entsprechenden Ideen ihre Bodenhaftung verlieren und zur Phantastik neigen. Zum Spiritualismus gehört die Konzentration auf Erfahrungen aus dem übersinnlich-geistigen Bereich und er ist deshalb gleichbedeutend mit dem sich auf solche Erfahrungen einschränkenden Realismus, der sich dann auch um die entsprechenden Ideen bereichert. Der Übergang vom Realismus zum Spiritualismus kann nur auf Kosten einer differenzierten Erfahrung der Gesamtwelt gehen, mit der Gefahr einer Aufweichung der naturwissenschaftlich erprobten methodischen Exaktheit und eines Verlustes der Anbindung an die sinnliche Welt. Im Spiritualismus geht es in erster Linie um eine differenzierte Erkenntnis geistiger (und damit auch seelischer und lebendiger) Tatsachen und Prozesse und um die Charakteristik autonom-geistiger Wesen. Dazu gehört eine ausgearbeitete Methodik zur Erkundung nichtsinnlicher Erfahrungen verschiedenster Art sowie die Entfaltung von entsprechend auf dieselben ausgerichteten Ideen (Theorien, Konzepte). Wahre Erkenntnis ist für den Spiritualisten dann vorhanden, wenn er seine seelisch-geistigen Erfahrungen auf das Wirken von Wesen und deren Beziehungen zurückführen kann. Ereignisse und Prozesse der sinnlich-materiellen Welt beruhen für ihn notwendigerweise auch auf geistigen Vorgängen und damit auch auf der Aktion geistiger Wesen. Er studiert diese Ereignisse nicht für sich selbst, sondern nur als Folgeprozesse, als Ausdrucksformen geistigen Wirkens solcher Wesen. Für Spiritualisten sind auch Ideen immer mit geistigen Wesen verbunden, haben also für die Wirklichkeit einen konstitutiven und nicht bloss regulativen Charakter.

Vom Idealismus zum Materialismus und Spiritualismus

Damit sind die vier wichtigsten Weltanschauungen charakterisiert. Die Zwischenformen ergeben sich anhand der in Tabelle 1.1 zusammengefassten Gesichtspunkte folgendermaßen.

Wendet sich die Praxis des Idealismus in einem ersten Schritt der sinnlich-materiellen Welt und den damit einhergehenden lebendigen und seelischen Tatsachen zu, so stellt sich die Frage nach dem ontologischen Status seiner Ideen (Tabelle 1.2 links). Da er sich von der geistigen Realität weg- und der sinnlich-materiellen Welt zuwendet, kommt nur die regulative Funktion in Frage, was nicht ausschließt, dass Ideen trotzdem ein eigenes Sein zugeordnet wird – eben nur nicht ein *wirksames* Sein. Inhaltlich beschränkt er sich auf solche Ideen, die mit Sinnestatsachen in eine Beziehung gebracht werden können und

22. Dieser *Spiritualismus* ist nicht zu verwechseln mit dem Spiritismus, wo man in der Regel nur von der Existenz allgemeiner geistiger Energien, Substanzen oder Kräfte ausgeht, die nicht notwendigerweise mit individuellen geistig-lebendigen Wesen verbunden sein müssen. Diese Art von Spiritismus steht den weiter unten behandelten Weltanschauungen des *Dynamismus* und *Monadismus* näher als der Weltanschauung des Spiritualismus selbst.

die klar überschaubare hierarchische Systeme bilden. Andere Ideen werden als spekulativ gebrandmarkt und bestenfalls der rationalen Metaphysik zugeordnet. Diese Systeme müssen letztlich deduktiv strukturierbar sein, mit eindeutigen Prämissen (Axiomen) und Schlussfolgerungen. Das ist die Weltanschauung des *Rationalismus*. Eine von ihm aufgestellte Theorie erklärt der praktizierende Rationalist solange für wahr, als die empirisch relevanten Schlussfolgerungen durch Experimente bestätigt werden können, bisher keine theoretischen oder experimentellen Widerlegungen aufgetaucht sind und sie mit anderen (seiner) Theorien konsistent vereinbar sind.

Der *Mathematismus* ist eine Fortsetzung der Ideenbeschränkung des Rationalismus auf mathematische Gedankengebäude. In der Anwendung dieser Gedanken (Theorien, Modelle, Simulationen) auf die sinnlich-lebendig-seelische Welt bedeutet dies, dass nur noch mess- und zählbare Qualitäten, das heisst also Quantitäten, berücksichtigt werden können, wodurch zwar die Phänomene des Seelischen und Lebendigen nicht völlig ausgeschlossen werden (sie können sehr weitgehend systemtheoretisch und mathematisch modelliert werden), aber in ihrer Eigenqualität, das heisst in ihrer qualitativen Komplexität und Vielseitigkeit, nicht mehr erfasst werden können. Das ist letztlich die Konsequenz der Forderung, dass eine Wissenschaft nur dadurch eine solche ist, dass ihre Ideen quantifizierbar oder mathematisierbar sind.

Geht umgekehrt der praktizierte Idealismus von der sinnlich-materiellen Welt weg und auf die übersinnlich-geistige Welt zu, so wird ein Vertreter desselben seinen Ideen einerseits einen konstitutiven Charakter für die Erfahrung zugestehen, und sie andererseits ihrem Inhalt nach auf seelisch-geistige Tatsachen und Prozesse ausrichten, mit anderen Worten, nur solche Ideen berücksichtigen, welche einen solchen Bezug sachgemäss ermöglichen: Ideen sind dann nicht mehr nur Entitäten für sich, sondern mit seelisch-geistigen Prozessen, mit seelisch-geistigen Wesen verbunden. Dies führt zur Weltanschauung des *Psychismus*.

Zur Motivierung weiterer Übergänge kann man darauf aufmerksam werden, dass die ersten Schritte auf dem Weg vom Idealismus zum Spiritualismus genau dieselben Schritte umfassen, die man auch in der inneren Erfahrung gehen kann, wenn man Ideen nicht nur als durchschaubare Inhalte (Idealismus), sondern auch als Erfahrungen ernst nimmt. Als erstes wird einem dabei deutlich, dass sie selbst Teil der Erfahrungswelt und somit die ordnenden Prinzipien derselben sind; dann werden Ideen als etwas erlebt, was erstens eine eigene Existenz hat, die nicht willkürlich verändert werden kann, die eine eigene logische Notwendigkeit haben und was zweitens zwar im Subjekt erscheint, aber nicht diesem angehört; weiter sind Ideen etwas, das man einerseits durch Denken hervorbringen kann und an das sich andererseits doch Gefühle und Willensimpulse anschliessen können: Weltanschauung des *Psychismus*.

Wird einem weiter deutlich, dass man nicht nur Ideen hervorbringen kann, sondern auch nach ihnen individuell handeln kann, so erlebt man Ideelles (in sich und durch einen selbst) konkret als die ordnende Wirksamkeit. Von hier ist es nur ein kleiner Schritt, die geistig-ideelle Welt vom Gesichtspunkt der Ideenwelt aus noch konkreter mit einzubeziehen und sie in ihrer aktiv formenden Qualität, in ihrer die Welt ordnenden Gestaltungskraft anzuerkennen. Mit anderen Worten: Es gibt nicht nur eine vorübergehende und immer wieder auflösbare *Verbindung* von Ideen mit seelisch-geistigen Wesen, sodass diese Ideen wiederholt an und mit solchen Wesen zur Erscheinung kommen können (aber nicht müssen), sondern solche Wesen handeln grundsätzlich nach Ideen und machen Ideen dadurch zu durchgehend wirksamen Welt- und Evolutionsprinzipien. Das ist die Weltanschauung des *Pneumatismus*.

Schwingt sich diese Weltanschauung weiter zu einer differenzierten Untersuchung von geistigen Wesen auf, zu einer Charakterisierung von deren Eigenqualitäten als autonome Wirkursachen und deren konkrete Beziehungen zu anderen Wesen, so wird sie wieder zum *Spiritualismus*. Hier kann sich der individuelle Mensch selbst als autonomes geistiges Prinzip erfassen und damit als ewig und doch aktuell schaffende Individualität ernst nehmen.

Vom Realismus zum Materialismus und Spiritualismus

Für weitere Weltanschauungen wird beim Realismus angeknüpft (Tabelle 1.2 rechts). Schränkt sich ein Vertreter dieser Weltanschauung auf gegebene beobachtbare sinnliche Phänomene und damit direkt

einhergehende lebendig-seelische Erfahrungen ein (und schliesst damit Erfahrungen eigenständig geistig-aktiver und geistig-autonomer Prozesse aus), so schaut er nicht mehr auf die Erfahrungswelt in ihrer ganzen Breite. Er erlebt und hält nicht mehr einfach alles für real, sondern sucht nach solchen Erfahrungen (und entsprechenden Ideen), die ihre Realität dadurch erweisen, dass sie *untereinander* in einer direkten Relation stehen, das heisst sich in ihrer Realität gegenseitig stützen ohne dass *dahinter* oder *darunter* noch nach einer weiteren (erfahrungsmässig zunächst verborgenen und/oder unerreichbaren) Realität gesucht werden müsste. Dazu gehören sowohl ganze Felder oder zusammenhängende Reihen sinnlicher Phänomene als auch durch solche veranlasste seelische Erfahrungen (sinnlich-sittliche Wirkungen). Das ist der Untersuchungsbereich der Vertreter des *Phänomenalismus*.

Wird nun der einbezogene und als real betrachtete Erfahrungsinhalt weiter auf Sinneserfahrungen in ihrer ganzen Breite (primäre *und* sekundäre Sinnesqualitäten aller Sinne) eingeschränkt, so wird aus dem Phänomenalismus der *Sensualismus*. Seelische oder geistige Erfahrungen sind nur mehr als Epiphänomene sinnlicher Erfahrungen relevant. Ideen sind nur soweit brauchbar, als sie Sinneserfahrungen untereinander in Beziehung bringen können und keine theoretischen Reflexionen darüber angestellt werden, wie man dieselben auf irgendwelche anderen sinnlichen oder sonstigen Ereignisse zurückführen könnte.

Fallen die sekundären Sinnesqualitäten auch noch weg und bleiben bloss noch die Erfahrungen der Anzahl, des Gewichts, der Lage, der Ausdehnung und der Bewegung, so findet man sich wieder im *Materialismus*.

Geht man vom Realismus in die andere Richtung, hin zur Fokussierung der übersinnlich-geistigen Welt, so schälen sich aus dem Gesamterfahrungsspektrum zuerst geistige Wirksamkeiten aus dem Gesamtbereich der Erfahrungen heraus, insofern diese Wirksamkeiten nicht mehr bloss in ihren sinnlichen oder seelischen Auswirkungen vorliegen und als solche anschaulich sind (und somit Objekt des Phänomenalismus sind), sondern direkt als aktive Kraftentfaltungen erfahren werden.

Zur Motivierung dieses Übergangs kann wieder darauf geachtet werden, dass ein vergleichbarer Perspektivenwechsel im individuellen Denkbewusstsein aufzufinden ist: er entspricht genau dem Übergang von der beobachtenden Erfahrung des Denkens im reflexiven Rückblick zur aktuellen Erfahrung der Tätigkeit des Denkens im Vollzug. Hier erfährt man sich selbst aus einer geistigen Quelle heraus als tätig schaffend und muss zunächst davon ausgehen, dass sich verschiedene (Menschen-) Wesen nur durch unterschiedliche Kraftentfaltungen unterscheiden: Weltanschauung des *Dynamismus*. Hier geht es also nicht mehr allein um die Feststellung von Tatsachen, wie beim Realismus, sondern um die aktiven Wirk- und Verwandlungsursachen von Tatsachen.

Gibt man sich mit unterschiedlichen Kraftentfaltung als einzigem Unterscheidungsmerkmal zwischen geistigen Wesen nicht zufrieden, so muss man nach weiteren kennzeichnenden Merkmalen suchen und findet etwa, anknüpfend an eigene Erfahrungen, Unterschiede in den Fähigkeiten, im Wissen, in der Erfahrung, im Können, in der Phantasie etc. Dadurch kommt man zur Anschauung geistiger Wesen als unterschiedlich wirksame Kraftzentren, die sich durch spezifische Merkmale ihres Erscheinens manifestieren und dadurch differenziert werden können. Dies ist die Weltanschauung des *Monadismus*.

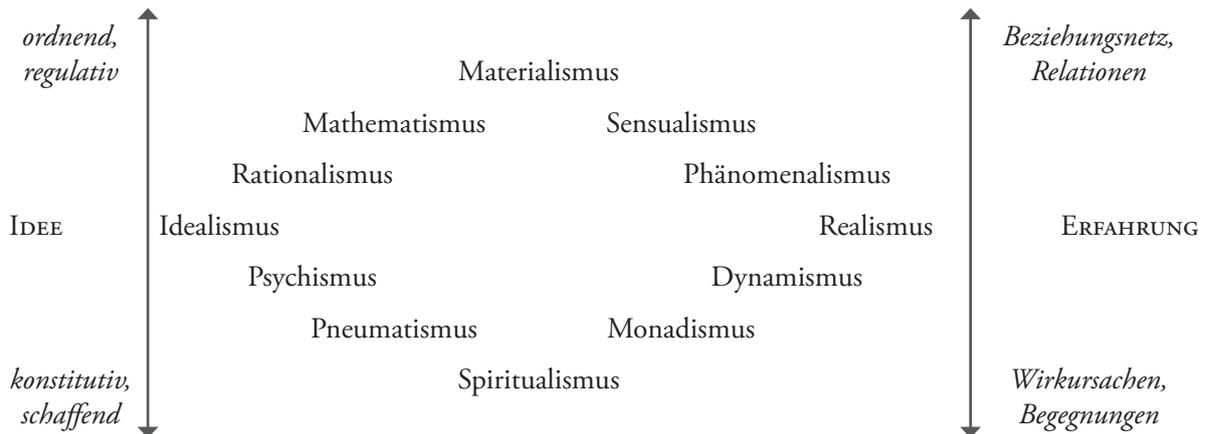


Tabelle 1.2: Zwölf Weltanschauungen

Was dem Monadismus noch fehlt zum *Spiritualismus* ist die Auffassung geistiger Wesen als in sich unterschiedlich bestimmte Individualitäten, nicht als bloße Kraftzentren, welche durch äusserliche Merkmale unterscheidbar sind. Dies entspricht beim Menschen dem Übergang von der Selbsterfassung als denkendes Wesen zur Einsicht in das eigene individuelle Ich, das sich denkt und sich selbst spezifisch für seine Wirksamkeit in der Welt bestimmt.²³

Soweit die Entfaltung der zwölf Weltanschauungen, wie sie sich als Ergebnis (aber nicht in der hier verfolgten Ableitung) auch bei Steiner finden.²⁴ Im Folgenden wird noch auf einige weitere Perspektiven aufmerksam gemacht, die sowohl historisch als auch systematisch eine zentrale Rolle spielen und in der modernen philosophischen Literatur vielfach diskutiert werden. Sie lassen sich zwanglos in den Reigen der bisher entwickelten Weltanschauungen einbetten, wenn man auf deren eben geschilderte Genese und die dieser zugrunde liegenden Prinzipien achtet.

Abgeleitete Weltanschauungen: Nominalismus, Essentialismus, Experientialismus und Spiritismus

Die in den Quadranten *zwischen* den vier wichtigsten Weltanschauungen des Idealismus und des Realismus, des Materialismus und des Spiritualismus skizzierten Weltanschauungen (Tabelle 1.2) lassen sich in ihrer Grundtendenz folgendermassen zusammenfassen (Tabelle 1.3).

Im *Nominalismus*, der zwischen Idealismus und Materialismus angesiedelt ist, werden Ideen bestenfalls als Ordnungsprinzipien der Welt zwar ernst genommen, aber nur im regulativen Sinne. Es sind Instrumente des Menschen zur Gliederung und Ordnung seiner Erfahrung, sie gehören der Welt selbst nicht an. Ob es sich dabei um (intersubjektive) konstitutive Gegebenheiten des menschlichen Bewusstseins oder seines Denkens, um individuelle und/oder soziale Konstruktionen, um durch Sprachspiele in sozialen Gemeinschaften geregelte Bedeutungen oder sonst wie an Sprache gebundene Inhalte handelt, macht hier keinen Unterschied.

Im *Essentialismus*, der zwischen dem Idealismus und dem Spiritualismus liegt, werden Ideen als konstitutiv für die Wirklichkeit aufgefasst. Jedem Phänomen liegt eine invariante Essenz zugrunde, durch welches es konstituiert wird.²⁵

23. Siehe dazu ausführlicher Ziegler, 2006 (Kap. 6, 8, und 13).

24. Siehe dazu die Darstellungen in Steiner 1990, Vortrag vom 21.1.1914, insbesondere S. 35–46, Steiner kommt in seinem ganzen übrigen Werk nicht mehr auf dieses Thema zu sprechen.

25. Diese Fixierung von Ideen an bestimmte Phänomenbereiche lässt sich nur schwer mit einer evolutionären Auffassung der Wirklichkeit vereinbaren, in der sich sowohl Wesen wie Erscheinungen entwickeln. Deshalb ist der Essentialismus nicht zu verwechseln mit dem *Universalienrealismus*, der zwar auch von einer wirksamen Natur der Ideen ausgeht, jedoch mit einer evolutionären Weltauffassung vereinbar ist; siehe dazu Ziegler, 2008a, 2008b.

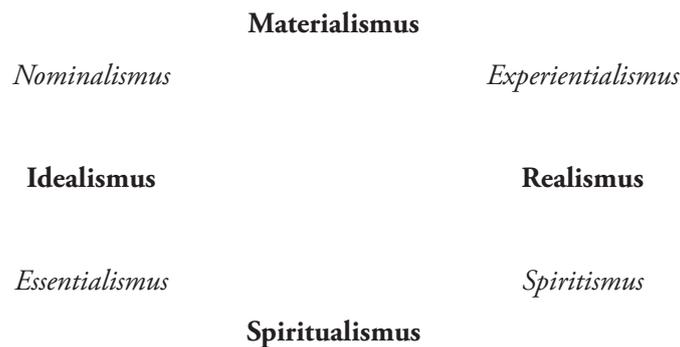


Tabelle 1.3: Vier Weltanschauungstendenzen

Im *Experientialismus*, der zwischen Materialismus und Realismus angesiedelt ist, steht das Erleben, das Sammeln von Erfahrungen (*experientia*) durch Beobachtung und Experiment im Vordergrund, und zwar von solchen Erfahrungen, die selbst sinnlicher Natur sind oder unmittelbar mit Sinneserlebnissen zusammen auftreten (deren unmittelbare Auswirkungen also sinnlicher Natur sind). Dabei stehen, was die theoretischen Grundlagen anbetrifft, die Bezüge, die Relationen *zwischen* konkreten Erfahrungen im Vordergrund. Aufgrund der komplexen Mannigfaltigkeit der Gesamterfahrungswelt ist es ausgeschlossen, das Wesen der Welt erkunden zu wollen. Je nach Erlebnisgehalt erscheint das eine oder das andere als grundlegend und man sollte sich nicht der Illusion hingeben, als ob es einen durch die Natur selbst bevorzugten Erlebnisgehalt gäbe.

Im *Spiritismus*, der zwischen Realismus und Spiritualismus liegt, wird davon ausgegangen, dass es übernatürliche, nicht durch die Sinne erfahrbare geistige Kräfte oder Energien gibt, die für das Weltganze eine fundamentale Rolle spielen. Es handelt sich um mehr oder weniger frei fließende und sich gegebenenfalls verändernde Kräfte, die (vielleicht) von gewissen kosmischen Zentren ausgehen. Individuelle geistige Wesenheiten kommen im Spiritismus (wie auch im Essentialismus) nicht vor.

Was ist damit gewonnen? Es kommt hier natürlich ebenso wenig wie an anderen Stellen dieses Aufsatzes auf die Bezeichnungen, die Terminologie an, sondern auf die damit charakterisierte Denkart. Die mannigfaltigen Unterscheidungen dienen in erster Linie einer Selbstbefragung des eigenen Ansatzes, der Reflexion eigener Einseitigkeiten. Ist man sich dieser bewusst, so lassen sie sich, mit der Einordnung der jeweiligen Einstellung in die Landschaft der Weltanschauungen, auch wieder in Perspektive zu anderen Anschauungen versetzen – und somit in Bewegung bringen. Letztlich geht es um Selbsterkenntnis – und nicht um die „Schubladisierung“ andersartiger oder gar fremdartiger Weltauffassungen.

Anthroposophie und Weltanschauung

In der nicht zu Lebzeiten veröffentlichten schriftlichen Ausarbeitung eines Vortrages aus dem Jahre 1909²⁶ macht Steiner auf die in der Natur des Erkennens liegende Perspektivität jedes Erkenntnisresultates, jeder ins Konkrete gehenden Erkenntnisleistung aufmerksam. Er verwendet dafür das Bild des Baumes, der von verschiedenen Seiten (und in verschiedenen Jahreszeiten) angeschaut werden muss, wenn er in seiner Ganzheit erkannt werden soll. Das hat weder Relativität noch Beliebigkeit in der Erkenntnis des Wesens einer Sache zur Folge. Und das aus zwei Gründen (von denen Steiner an dieser Stelle nur den ersten anführt): Erstens muss für eine Gesamtanschauung auf unterschiedliche, möglichst charakteristische Detailanschauungen eingegangen werden, die alle ihre jeweilige Berechtigung haben; gerade die notwendige Detailtreue lässt dann keinen Raum für Willkür. Zweitens garantiert das diese Untersuchungen ermöglichende und durchführende erkennende Denken eine ganzheitsstiftende Methodik, insofern es selbst bezüglich aller Einzelerkenntnisse universeller Natur ist. Entscheidend ist dabei, dass das denkende Erkennen sich sowohl in seiner ideenanschauenden (nicht: erzeugenden) als auch in der diese Ideen mit der übrigen Erfahrung verknüpfenden (urteilenden)

26. Siehe Steiner, 2002, Kap. I: «Der Charakter der Anthroposophie», insbesondere S. 11–20 und den ersten Vortrag in einer Reihe über Anthroposophie in Berlin am 23. Oktober 1909 in Steiner 2001, insbesondere S. 15–19.

Aktivität an tatsächlich vorliegenden Tatbeständen ideeller und reeller Natur orientiert.

Bezüglich der Erkenntnis des Menschenwesens unterscheidet Steiner nun drei Gesichtspunkte, die er Anthropologie, Theosophie²⁷ und Anthroposophie nennt (siehe Tabelle 1.4). In der ANTHROPOLOGIE geht es um die denkende Verarbeitung sinnesgebundener Erfahrungen des Menschen in ihrer ganzen Breite. In der THEOSOPHIE wird das menschliche Dasein und Werden in erster Linie aus seinen geistigen Dimensionen heraus untersucht. Beide Gesichtspunkte stehen sich nun sowohl methodisch als auch inhaltlich unvermittelt gegenüber und haben kaum gemeinsamen Boden. Die Erarbeitung eines solchen gemeinsamen Feldes, das eine Vermittlung beider Perspektiven ermöglicht, ist nun genau die Aufgabe der ANTHROPOSOPHIE im weiteren Sinne.

	Allgemeine Gesichtspunkte	Wissenschaften des Menschen	Weltanschauungen	
ANTHROPOSOPHIE	ANTHROPOLOGIE	<i>Anthropologie</i>	Mathematismus	Sensualismus
	↑	<i>Psychologie</i>	Rationalismus	Phänomenalismus
	ANTHROPOSOPHIE (IM WEITEREN SINNE)	<i>Anthroposophie (im engeren Sinne)</i>	Idealismus	Realismus
	↓	<i>Psychosophie</i>	Psychismus	Dynamismus
	THEOSOPHIE	<i>Pneumatosophie</i>	Pneumatismus	Monadismus
			Spiritualismus	

Tabelle 1.4: Anthroposophie und Weltanschauungen

Anthroposophie im engeren Sinne untersucht das Leibliche des Menschen, insofern dieses Offenbarung des Geistigen ist; entsprechend beschäftigen sich *Psychosophie* und *Pneumatosophie* mit seelischen bzw. geistigen Ausdrucksformen des Menschen und verbinden ihn so mit theosophischen Gesichtspunkten. Auf der anderen Seite untersucht die *Psychologie* die leiblichen Abhängigkeiten des Seelenlebens und die *Anthropologie* (im engeren Sinne) mit naturwissenschaftlicher Methodik die Gestaltung des Leibes aufgrund innerer (organischer) und äusserer (natürlicher und sozialer) Faktoren.

Tabelle 1.4 zeigt eine mögliche Einordnung dieser Gesichtspunkte in die weiter oben entwickelten Weltanschauungen. Der ANTHROPOLOGISCHE und THEOSOPHISCHE Gesichtspunkt in umfassendem Sinne können der oberen bzw. der unteren Hälfte dieser Anschauungen zugeordnet werden. *Anthroposophie* im engeren Sinne (und damit als *eine* Perspektive auf den Menschen) konzentriert sich auf die leiblichen Ausdrucksformen des Geistes. ANTHROPOSOPHIE im weiteren Sinne ist der Versuch einer Synthese verschiedener Perspektiven auf den Menschen. Damit trägt sie die Potenz der Überwindung jeder weltanschaulichen Perspektive in sich, als Frucht der ihr zugrunde liegende umfassenden Erkenntniswissenschaft. Zugleich kann sie sich zur Gewinnung konkreter Erkenntnisergebnisse in bewusst herbeigeführter Weise auf jede spezifische Perspektive einlassen.

Je nach engerer oder weiterer Fassung von «Anthroposophie» muss sie als Weltanschauung charakterisiert werden oder eben als Versuch, Weltanschauungsperspektiven zu überwinden und verschiedene Gesichtspunkte miteinander zu integrieren.²⁸

27. Dieser Ausdruck weist an dieser Stelle *nicht* auf die Auffassungen und Methoden der Theosophen im Anschluss etwa an H. P. Blavatski oder A. Besant hin.

28. Für konstruktive Anmerkungen zu einer früheren Fassung dieses Aufsatzes danke ich David Wood und dem anonymen Reviewer.

Literatur

- Bartels, A. & Stöckler, H. (Eds.). *Wissenschaftstheorie. Ein Studienbuch*. Paderborn: mentis (2. Auflage).
- Baumann, P. (2006). *Erkenntnistheorie*. Stuttgart: Metzler (2. Auflage).
- Becker, A. (2009). Lebenswelt und undogmatischer Naturalismus. In A. Becker & W. Detel (Eds.), *Natürlicher Geist: Beiträge zu einer undogmatischen Anthropologie* (S. 221–264). Berlin: Akademie-Verlag.
- Betti, M. (2001). *Zwölf Wege, die Welt zu verstehen*. Stuttgart: Freies Geistesleben.
- Carrier, M. (2008). *Wissenschaftstheorie zur Einführung*. Hamburg: Junius.
- Carrier, M. (2009). Wege der Wissenschaftsphilosophie im 20. Jahrhundert. In Bartels & Stöckler, 2009, S. 15–44.
- Ernst, G. (2010). *Einführung in die Erkenntnistheorie*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft (2. Auflage).
- Fleck, L. (1980). *Entstehung einer wissenschaftlichen Tatsache: Einführung in die Lehre vom Denkstil und Denkkollektiv* (1935). Frankfurt: Suhrkamp.
- Fleck, L. (1983). *Erfahrung und Tatsache: Gesammelte Aufsätze*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Gähde, U. (2009). Modelle der Struktur und Dynamik wissenschaftlicher Theorien. In Bartels & Stöckler, 2009, S. 45–65.
- Giere, R. N. (2006). *Scientific perspectivism*. Chicago: University of Chicago Press.
- Gleich, S. von (1957). *Die Wahrheit als Gesamtumfang aller Weltansichten*. Stuttgart: Mellinger.
- Gleide, C. & Gleide, R. (2008). *Der Sternenhimmel der Vernunft: Auf dem Weg der zwölf Weltanschauungen*. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.
- Jaspers, K. (1925). *Psychologie der Weltanschauungen*, Berlin: Springer (3. gegenüber der 2. unveränderte Auflage).
- Kellert, S. H., Longino, H. E. & Waters, C. K. (Eds.) (2006). *Scientific pluralism*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Lenk, H. (2000). Zu einer methodologischen Wissenschaftseinheit: Strukturen und Schemata als einheitsstiftende Formen. In B.-O. Küppers (Ed.), *Die Einheit der Wirklichkeit* (S. 107–130). München: Fink Verlag.
- Runggaldier E. (2002). Deutung menschlicher Grunderfahrungen im Hinblick auf unser Selbst. In G. Rager, J. Quitterer & E. Runggaldier, *Unser Selbst – Identität im Wandel der neuronalen Prozesse* (S. 143–223). Paderborn: Schöningh.
- Rupnow, D., Lipphardt, V., Thiel, J. & Wessely, C. (Eds.) (2008). *Pseudowissenschaft: Konzeptionen von Nichtwissenschaftlichkeit in der Wissenschaftsgeschichte*. Frankfurt: Suhrkamp Verlag.
- Schieren, J. (2010). Die Veranlagung von intuitiven Fähigkeiten in der Pädagogik. *RoSE – Research on Steiner Education*, 1(1), 7–18 (online: www.rosejournal.com).
- Schneider, P. (1985). *Einführung in die Waldorfpädagogik*. Stuttgart: Klett-Cotta (2. Auflage).
- Sijmons, J. (2008). *Phänomenologie und Idealismus: Struktur und Methode der Philosophie Rudolf Steiners*. Basel: Schwabe.
- Steiner, R. (1980). *Wahrheit und Wissenschaft* (1891). Dornach: Rudolf Steiner Verlag (GA 3, 5. Auflage)
- Steiner, R. (1985). *Die Rätsel der Philosophie* (1918). Dornach: Rudolf Steiner Verlag (GA 18, 9. Auflage).
- Steiner, R. (1990). *Der menschliche und der kosmische Gedanke* (1914). Dornach: Rudolf Steiner Verlag (GA 151, 6. Auflage).
- Steiner, R. (1995). *Die Philosophie der Freiheit* (1894/1918). Dornach: Rudolf Steiner Verlag (GA 4, 16. Auflage).
- Steiner, R. (2001). *Anthroposophie – Psychosophie – Pneumatosophie* (1909–1911). Dornach: Rudolf Steiner Verlag (GA 115, 4. Auflage),

- Steiner, R. (2002). *Anthroposophie – Ein Fragment* (1910). Dornach: Rudolf Steiner Verlag (GA 45, 4. Auflage).
- Steiner, R. (2003). *Grundlinien einer Erkenntnistheorie der Goetheschen Weltanschauung* (1886/1924). Dornach: Rudolf Steiner Verlag (GA 2, 8. Auflage).
- Witzenmann, H. (2002). Gsteiger Briefe (1976). In R. Steiner & H. Witzenmann, *Der Hüter der Schwelle, Einführungen von Herbert Witzenmann* (S. 118–198). Dornach: Spicker Verlag.
- Ziche, P. (2007). *Wissenschaftslandschaften um 1900: Philosophie, die Wissenschaften und der nichtreduktive Szientismus*. Zürich: Chronos.
- Ziegler, R. (2000). Goethe und die Mathematik als Kulturfaktoren. In: P. Heusser (Ed.), *Goethes Beitrag zur Erneuerung der Naturwissenschaften* (S. 457–485), Bern: Haupt.
- Ziegler, R. (2004). Reines Denken und reine Begriffe: Einwände und Widerlegungen. In: L. Ravagli (Ed.), *Jahrbuch für anthroposophische Kritik* (S. 71–118). Schaffhausen: Novalis Verlag.
- Ziegler, R. (2006). *Intuition und Ich-Erfahrung: Erkenntnis und Freiheit zwischen Gegenwart und Ewigkeit*. Stuttgart: Freies Geistesleben.
- Ziegler, R. (2008a). Individuelle menschliche Entwicklung zur Freiheit als Urbild aller Entwicklung, Teil I: Erscheinungsentwicklung des freien Menschen. *Die Drei*, 78(5), 55–69.
- Ziegler, R. (2008b). Individuelle menschliche Entwicklung zur Freiheit als Urbild aller Entwicklung, Teil II: Wesens- oder Bewusstseinsentwicklung des sich befreienden Menschen. *Die Drei*, 78(6), 49–63.
- Ziegler, R. (2011). *Ethik des Werdens – Mensch und Naturreiche*. Paper für die Tagung «Leben in Bewegung – Evolution und Züchtung», 7.–9. Oktober 2010, Universität Kassel in Witzenhausen, Fachbereich Ökologische Agrarwissenschaften, Fachgebiet Biologisch-Dynamische Landwirtschaft. Überarbeitete Fassung veröffentlicht in: *Elemente der Naturwissenschaft*. Nr. 95, S. 39–79.
- Ziegler, R. (2013). Vorbedingungen und Konsequenzen der Fragefähigkeit des Menschen: Erkenntniswissenschaft als Grundlage von Natur- und Geisteswissenschaft. In: Peter Heusser (Hrsg.): *150 Jahre Rudolf Steiner: Seine Bedeutung für Wissenschaft und Leben heute*. Vorträge im Rahmen der gleichnamigen Ringvorlesung an der Universität Witten-Herdecke 2011, Stuttgart: Schattauer (erscheint 2013).

Plaidoyer for historical-critical Steiner research. Using the methodological example of Rudolf Steiner as a possible character in the *Mysteriendramen*.

David W. Wood

ABSTRACT: A main thesis of this paper is that one of the ways for Rudolf Steiner research to become more scientific is to proceed in accordance with a *genuine* historical and critical methodology. It attempts to show that even though some of Steiner's chief critics support this method in theory, they often fall short of a historical-critical approach in practice. Using the example of the unresolved problem of whether Steiner could be a character in his own *Mysteriendramen*, the author provides a number of methodological, historical and biographical indications for approaching this problem. He tries to demonstrate the fruitfulness of this method by addressing the question of Steiner as a drama character from the new perspective of literary pseudonyms. In conclusion, he maintains that a scholarly historical-critical approach to spiritual science was advocated by Steiner himself.

Keywords: Historical-critical Steiner research, methodological example, Mystery Dramas by Rudolf Steiner, Helmut Zander, Plato, pseudonyms, Rosicrucianism, Karl Julius Schröer

Could Rudolf Steiner be one of the characters in his own mystery dramas? This question is now even being asked by some of Steiner's harshest critics. As the scholar Helmut Zander puts it in his recent biography: "The most exciting question naturally concerns Steiner himself, the question regarding the figure he might have written for himself. Whether he is present in Johannes Thomasius, [...] or did Steiner perhaps divide himself up over several people, and is he at least also partly hidden in Benedictus, the beardless modern mystic, as Steiner once described him?" (Zander, 2011, p. 300). This question points to a major unsolved problem in Steiner research, for which there is still no scholarly consensus on two points: not only concerning which particular character Steiner might be the dramas, but even if he is a character at all. In his biography on Steiner, and in his other writings on anthroposophy, Zander is unable to provide any solution to this problem. In fact, he is only able to proceed as far as raising the question. What does this say about the current state of Steiner research when Zander – an academic expert on Steiner who has written, among others, a 1,800 page study of the history of anthroposophy in Germany, a book on Steiner's theory of reincarnation, as well as apparently *the* biography of Steiner – is not only incapable of providing an answer to this important question, but is at a loss to even know *how to begin* to answer this question?

To try and explain this impasse, one might think there something wrong with Zander's method. It is well-known that Zander follows a so-called "historical-contextual" approach, which strives to be "critical" and to return to the original "sources" (Zander, 2007, vol. 1, p. 4). I am personally of the view that a historical-critical method is absolutely the right approach for Steiner research to become more scientific, and it is one of Zander's greatest merits that he has championed these principles. Researchers not infrequently adopt the attitude that Steiner carried out his work in some kind of historical vacuum. I believe that attitude is misguided. As we shall see, it is precisely Steiner himself who insisted on the necessity of genuine historical and critical studies of his works and claims. Just like in any other field of research, it is almost always fruitful to take historical aspects into account, to retain a healthy and rigorous critical attitude, not to

mention the absolute necessity of returning to the original sources. As an influential figure at the turn of the nineteenth and twentieth centuries Steiner profoundly engaged with contemporaries such as Eduard von Hartmann, Ernst Haeckel, Friedrich Theodor Vischer, Karl Julius Schröer, Edouard Schuré, Annie Besant, Franz Brentano etc. It is therefore only common sense to say that our understanding of Steiner will improve the more we know about the historical issues, contexts and personalities at the time.

The present essay does not attempt to solve the problem of whether Steiner is a character in the mystery dramas; instead, it simply presents a number of methodological indications and biographical and historical references that hopefully point the way towards a solution. (For a comprehensive attempt at a solution to this problem see the author's forthcoming volume: *The Riddle of Johannes: Rudolf Steiner's Biography and the Mystery Dramas*). Zander's inability to answer this question, or to even find a satisfactory starting point to answer it, is not because his method is historical and critical, but because in certain instances it is *not historical or critical enough*. Simply put: with regard to the problem of Steiner's biographical relationship to the mystery dramas Zander fails to adhere to his own research principles. He does not sufficiently return to and examine the original sources, and he allows subjective preconceptions to cloud his judgment. It is little wonder that he is then unable to arrive at a solution to a question that he himself has posed. Let us take a concrete example of this.

The Year 1889

To solve the riddle of these dramas and their relation to his biography Steiner gave a precise historical indication. He said that the seeds of the first mystery drama could be traced back to the year 1889, a period when Steiner was a Goethe scholar based in Vienna. "If I may hint at this, there is a long spiritual process that led to this mystery [drama]. When I think about it or survey it, the seeds of this drama reach back, as it were, to the year 1889." (Steiner, 1992, p. 124). This specific indication from Steiner seems like the perfect point of departure for a historical-critical and contextual investigation. However, what is Zander's response to this indication? He merely makes the judgment: "diese Aussage ist in ihrer Vagheit wohl mehr falsch als richtig" (this statement is, in its vagueness, surely more wrong than right) (Zander, 2007, vol. 2, p. 1028). Why is Steiner's indication vague and wrong? The reader is not given any genuine evidence or reason. Instead, to justify his rejection of this indication concerning the year 1889 Zander simply, and completely illogically, refers to *later* events in Steiner's Berlin period (from 1897 onward), when Steiner was the editor of the *Magazine für Literatur* (Zander, 2007, vol. 2, p. 1028, footnote 73). One has rightly criticized Steiner research in the past for blindly believing Steiner's words without critically examining them. However, here we have the opposite tendency: blindly *disbelieving* Steiner's indications without critically investigating them. Both extremes should be rejected in Steiner research, because both are *uncritical and unscientific*.

Is Steiner's 1889 indication really vague and incorrect? What happened in this year that could have a relation to the genesis of the mystery dramas – i.e. to some of Steiner's most important artistic creations? A look at the *Rudolf Steiner Gesamtausgabe* (Collected Works) quickly reveals the following: The year 1889 saw the publication of Steiner's principal theoretical text on art, *Goethe als Vater einer neuen Ästhetik* (Steiner, 1889), and it was also the year in which the 28-year old began his substantial corpus of theatre reviews in Vienna (Steiner, 2004b, pp. 23ff.). Moreover, in the summer of 1889 Steiner made his first trip to Germany (Steiner, 1985a, pp. 201-206). He writes in his autobiography that one of the main results of this voyage was that he managed to visit some of the leading art galleries and it considerably deepened his artistic conceptions: "My first journey to Germany occurred at this time (1889). [...] And hence this first large journey that I could make was also of enormous significance for my views on art" (Steiner, 2000a, pp. 150, 156). Documentation of Steiner's preoccupation with artistic questions during this 1889 trip can be found in his letters. For example, in a September 1889 letter to the writer Friedrich Lemmermayer Steiner recounts his opinions on the artistic merits of the Goethe and Schiller sculptural monuments he had seen in both Weimar and Berlin: "The double monument [of Goethe and Schiller in Weimar] made an overwhelming impression on me. Every aspect of Goethe's countenance really bears a powerful spirit within it, and I had the greatest admiration for the artist to whom we owe this work. And one surely has to place among the

most magnificent creations of this kind Schaper's Goethe [statue] in Berlin" (Steiner, 1985a, p. 208). From his letters dated 9th August and 1st September 1889 we see Steiner had visited the Wartburg castle and that it had made a profound spiritual impression on him. (Steiner, 1985a, pp. 204, 208). The Wartburg castle was of course the scene of the famous *Sängerkrieg* or "Battle of the Minstrels", which pitted the poet Wolfram von Eschenbach against Heinrich von Ofterdingen. – In a karma lecture of 18 September 1924 Steiner brought this *Sängerkrieg* at the Wartburg and Heinrich von Ofterdingen directly into connection with the mystery drama character of Dr. Strader, a character based on the German philosopher Gideon Spicker: "And in Heinrich von Ofterdingen I found again the individuality who had formed the archetype of Strader." (Steiner, 1991, p. 115). – In other words, even the briefest examination of the *Gesamtausgabe* reveals that Steiner's indication to look closer at the year 1889 for the "seeds" to the mystery dramas is not vague or incorrect at all, but perfectly clear and comprehensible.

Moreover, as our two earlier essays on the mystery dramas showed, 1889 also seems to be exactly the year when Steiner met Reinhold Köhler in Weimar and Josef Franz Capesius in the Siebenbürgen city of Hermannstadt – the two personalities whom we believe formed the real-life models for the central characters of Frau Balde and Professor Capesius. (Cf. Wood 2010/2011, 2011/2012). Probing a little deeper into Steiner's letters, lectures and writings, we see that the funeral of the Austrian poet-philosopher Robert Hamerling took place in Graz in July 1889, which Steiner attended (Steiner, 1985b, p. 28); in addition, Steiner had meetings in Berlin with the philosopher Eduard von Hartmann (Steiner 1984b, p. 307) and the writer and art historian Herman Grimm (Steiner, 1985a, p. 209); and finally, this year was when Steiner encountered the writings of Friedrich Nietzsche for the first time (Steiner, 2000a, p. 250). Could any, or perhaps even all of these events and experiences of 1889, have played a role in the genesis of the mystery dramas? The only way to answer this question is to return to the original sources and carry out a thorough and impartial investigation. – One that is not merely historical and critical in name and in theory, but one that is historical and critical in application and *in practice*.

However, instead of critically examining Steiner's writings and the events in his life from this year Zander simply rejects this historical indication without properly investigating it. Steiner's early writings on art, theatre and aesthetics are all left unexamined, the experiences with Hartmann, the art historian Herman Grimm, and the writings and destiny of Nietzsche are not considered in relation to the dramas, while the 1889 trips to Weimar, Berlin, the Wartburg castle and Hermannstadt are not followed up. This is a pity, because by pointing out the parallels between the destinies of the philosophers Jakob Frohschammer and Gideon Spicker (Zander, 2007, p. 1039), or the possibility of the Vienna writer Victor Capesius (Zander, 2007, p. 1038, footnote 108) being a model for Professor Capesius, Zander seemed to be on more fruitful research paths. This is for the simple reason that he had at least seriously considered Steiner's proposition that all the characters in the dramas were based on real-life people. Instead of pursuing these paths further, Zander allows his intellectual preconceptions and a distrust of the materials to dictate the direction of his research, believing that the mystery dramas must somehow have their genesis in Steiner's later Berlin period and contemporary theatre traditions such as those of Max Reinhardt or Maurice Maeterlinck (Zander, 2007 pp. 1047-1059; Zander, 2011, pp. 190-191). As a result, he moves further away from the original sources and is unable to find any solid starting point for the above question as to whether Steiner is a character in the mystery dramas.

Posing Questions from New Standpoints

For Steiner, one of the hallmarks of a good researcher is not just the ability to pose questions, but of making serious efforts to answer them. And if the answer is not insightful, or if the solution is not satisfying, then perhaps the problem lies in the nature of the question itself: i.e., the question might be wrongly posed – an issue already alluded to in his 1892 book *Wahrheit und Wissenschaft*. For Steiner, many solutions to scientific problems had not been discovered earlier because the problems had not been correctly formulated: "However, if the questions in a science are erroneously posed, then one has to surely doubt in advance the correctness of the solutions. [...] In short, the success of scientific undertakings crucially depends on whether

one is able to correctly formulate the problems.” (Steiner, 1892, p. 6). How can one learn to pose fruitful questions in research? In Steiner’s opinion, one method is to try and view a subject from fresh standpoints and then to pose questions in accordance with this new vantage point. Entirely different language and terminology might be required to capture the resulting answers, but that is only natural and appropriate for a new perspective. (For more details on these methods of Steiner, see Wood, 2012 & 2013). In his *Romantic Encyclopaedia* Novalis proposes a similar methodology for solving research problems: “All good researchers – physicians, observers and thinkers proceed like Copernicus. – They turn the data and methods around, to see whether or not they fit better this way.” (Novalis, 2007, p. 92).

In addition, one has to be open-minded and not subjectively exclude other possibilities. For example, in Steiner research it appears that many researchers start from the assumption that there is a break in Steiner’s worldview around 1900, with his later spiritual works often viewed at odds with his earlier philosophical and literary ones. In contrast, Steiner himself always made the opposite claim – that there is no rupture in his worldview and that all his works are interrelated. However, in order to be scientific and objective, neither assumption should be made at the beginning of an investigation. That is to say, initially one should neither assume rupture nor continuity in Steiner’s works but both options should be left open, because to do anything else would be to approach them with an intellectual prejudice and preconception. Our approach will follow this methodology of examining the arguments within his different works, both before and after 1900, to especially consider the question of *consistency*. Only after the research is completed will a judgment be made about possible interrelatedness or rupture in Steiner’s views.

Could these techniques of posing questions from different standpoints, and of not approaching the topic with preconceptions, work for the problem of whether Steiner is a character in the mystery dramas? It might, but as just mentioned, to be objective one would also have to leave open a further possibility – that Steiner is *not* a character in the dramas. For all the characters could be based on other people.

Character Name as a Pseudonym?

Instead of simply asking: “What character could Steiner be in the dramas?” – a question that has been unfruitful for over one hundred years now, one could try to approach the problem from a new standpoint. One could reformulate the question in the following way: What would it mean for Steiner to have portrayed himself as a character in the dramas? It would mean that he had chosen to depict elements of his biography behind another name, one that is not his own. That is, Steiner would have employed a technique similar to that of a literary pseudonym. Of course, a character name in a drama is not exactly the same as a pseudonym, for the latter is usually used to designate the nom de plume of an author. Nevertheless, by choosing a character name that is not identical to his real name, it would be similar in the sense of *hiding his identity* behind a literary creation. The opening question could now be rephrased as follows: has Steiner ever previously used a pseudonym? If so, in which context and for what reason?

Before answering these questions, it is worth remarking that the decision to use a pseudonym is not unusual, especially within the tradition of spiritual science. Steiner places his mystery plays in the Rosicrucian tradition by subtitling the first drama “*Ein Rosenkreuzermysterium*” (A Rosicrucian Mystery). One should recall that the name of the founder of this spiritual movement – Christian Rosenkreutz – is likewise a pseudonym, as Steiner himself pointed out in a public lecture: “What arises as a certain fundamental mood from the different communications, can be summarized by saying that Christian Rosenkreutz – that is to be sure not his true name, but is in fact the name under which he has become known – [...]” (Steiner, 1983b, p. 176). Moreover, the above-mentioned name of ‘Novalis’ is also a well-known pseudonym, it is the pen name of the poet-philosopher Friedrich von Hardenberg (1772-1801). It is not irrelevant to mention the example of Hardenberg/Novalis in connection with the mystery dramas, because as part of the stage setting for the third drama of 1912, *Der Hüter der Schwelle* (The Guardian of the Threshold), Steiner had a painting of Novalis hang alongside the portraits of Elijah, John the Baptist and Raphael. (Steiner, 1986, p. 147). It was a striking visual reminder that the new dramas of Steiner not only concerned initiation but were also artistic presentations of the fact of reincarnation. As Steiner had already remarked a year before with

respect to the second mystery drama: “*Die Prüfung der Seele* (The Soul’s Probation) is especially an attempt to present the idea of reincarnation in its workings within the soul-life of the human being in a realistic manner.” (Steiner, 1989, p. 192).

With regard to Steiner’s own oeuvre, we can now ask: in all his works, taking into account both his earlier and later writings, did Steiner ever use a literary pseudonym to conceal his identity? As soon as we adopt this new standpoint, and pose the question in these terms, we immediately see that it becomes more fruitful. For Steiner appears to have used pseudonyms two times in his life to conceal his identity, and as we shall see, both are related to the mystery dramas. The first time was in a review from 1884, and the second time in a 1904 essay.

Steiner’s Review of K. J. Schröder’s *Goethe and Love*

The first text from 1884 is a small review that appeared in the newspaper *Deutsche Zeitung* in Vienna on the 24th December 1884. – It is one of the earliest texts ever published by Steiner. The full title of his review is: “Goethe und die Liebe und Goethes Dramen. Von A.Z.” (Steiner, 2004b, pp. 133-138). As one can see, here the twenty-three year old Steiner did not sign his own name, but used the pseudonym “Von A.Z.” (From A.Z.). His text is a review of a number of Karl Julius Schröder’s writings, including the small book *Goethe and Love* (*Goethe und die Liebe*) and the first two volumes of Schröder’s edition of Goethe’s dramas for the Kürschner edition. Here we are directed to the work of both Karl Julius Schröder and Goethe, and specifically to the field of drama. One might imagine that there is nothing unusual about Steiner employing a pseudonym here, and that it happens to deal with drama is merely a coincidence. For after all, Steiner was a student of Schröder, and perhaps did not want to appear biased in a review of his teacher’s work. That could be the case. Yet why did Steiner choose the apparently banal pseudonym “Von A.Z.”? What is perhaps banal to us would have been immediately understood by Karl Julius Schröder, and even deeply appreciated. Why? Because A.Z. was one of the most important pseudonyms of his father Tobias Gottfried Schröder. With the father Schröder we encounter the phenomenon of pseudonyms in terms of a tragic destiny. As an author T. G. Schröder had to publish nearly all his works under different literary names. Many of his writings became famous, but T.G. Schröder himself “only remained unknown, because he could not use his own name on account of the prevailing censorship situation.” (Steiner, 1984a, p. 92). This fact is already mentioned by the young Steiner in his very first extant letter of January 13, 1881. He firstly describes how thankful he is to his destiny for meeting Karl Julius Schröder, then explains to his correspondent how Tobias Gottfried’s main pseudonym of Chr. Oeser is an anagram of the name ‘Schröder’. The real significance of the name can be understood by rearranging the letters:

I thank God and a favourable destiny that I have become acquainted with a man here in Vienna, who – after Goethe of course – may claim to be the best Faust expert there is; a man I highly value and esteem as a teacher, scholar, poet, and human being. His name is Karl Julius Schröder, the son of Chr. Öser [...] Take the name – it is a pseudonym – Chr. Öser, and place the S before the Ö – put it right at the start – and you end up with SCHröder. (Steiner, 1985a, p. 15).

In addition to the many works published under the name of Chr. Oeser, Tobias Gottfried published one important work under the pseudonym ‘A.Z.’ – it was none other than his chief dramatic work: *Leben und Thaten Emerich Tököly’s und seiner Streitgenossen. Ein historisches Drama von A.Z.* (The Life and Deeds of Emerich Tököly and his Disputing Parties. A Historical Drama from A.Z.; T.G. Schröder, 1839). The significance of the signature “A.Z.” is explained by Steiner in a 1915 public lecture in Berlin: “Christian Oeser – indeed, who is Christian Oeser? Christian Oeser is the same man who published for example a drama in Pressburg in 1839 – and no one had any idea who the author was – *Leben und Taten des Emerich Tököly*, ‘from A. Z.’; that is to say, from A to Z, so that you have all the letters of the alphabet between A and Z.” (Steiner, 2000b, p. 126). Thus, Steiner himself understood the pseudonym A.Z. to refer to the entire alphabet.

One might imagine that in his review Steiner chose this same pseudonym for purely sentimental reasons, i.e. as some kind of homage to Chr. Oeser. However, an examination of the books mentioned in the 1884 review, especially Karl Julius Schröder’s *Goethe and Love*, points in an altogether different direction. For Schröder’s book also deals with the question of pseudonyms, or more precisely: the act of hiding one’s real

identity in a text *behind that of a poetic character name*. In the second part of *Goethe and Love* entitled “Goethe and Marianne Willemer”, Schröer presents the mystery of the authorship of certain poems in Goethe’s *West-Eastern Divan* (1819). The writer Herman Grimm was eventually able to demonstrate in 1869 that a number of the poems in the *Divan* had actually been written by Goethe’s friend Marianne Willemer, whose identity in the text had been hidden behind the character name of “Suleika”. However, scholars had also been puzzled why the first and third lines in the following stanza from the poem “Hatem” did not rhyme:

Du beschämst wie Morgenröte
 Jener Gipfel ernste Wand,
 Und noch einmal fühlet Hatem
 Frühlingshauch und Sommerbrand.

(You put to shame, like the morning dawn
 That earnest cliff and peak,
 And once again feels Hatem
 The breath of spring and summer heat.)

(Goethe, 1989, p. 74)

It was the discovery of the Goethe scholar Karl Simrock to have shown that if one replaces the name of the poet Hatem with that of the poet Goethe, we finally get a rhyming solution to the mystery of the poem: for *Goethe* rhymes with *Morgenröte* (morning dawn). (K. J. Schröer, 1884, pp. 31-33; cf. K. J. Schröer, 2000, pp. 57-61.) Apart from its rhyming quality, is there perhaps another reason why Goethe chose the word ‘Morgenröte’ in this passage of the poem? *Morgenröte im Aufgang* or *Aurora* is of course the title of Jacob Böhme’s most well-known work. For Steiner, the title of Böhme’s book is a spiritual-scientific reference to the birth of one’s higher self. (Steiner, 1983a, pp. 501-502). – “Morgenröte” is none other than a designation for initiation, and it is a term Goethe additionally uses in a number of key passages in the *Faust* poem. (Goethe, 1907, p. 40; cf. Steiner, 1979, p. 24). Thus, just as Steiner used a pseudonym for his review of *Goethe and Love*, K.J. Schröer’s book shows that Goethe too had hidden his identity behind that of the pseudonym or character name “Hatem”, which in turn is related to the process of death and rebirth in initiation. It is exactly in the *Divan* that Goethe portrays this experience in some of his most famous lines:

Und so lang du das nicht hast,
 Dieses: Stirb und werde!
 Bist du nur ein trüber Gast,
 Auf der dunklen Erde.

(And as long as you do not have
 This: dying and becoming!
 You are but a gloomy guest
 Upon this dark earth roaming.)

(Goethe, 1989, p. 19)

Aristotle and Mystery Drama

The second example of Rudolf Steiner’s use of a pseudonym is in an essay from the year 1904. What is the topic of this essay? – It is entitled: “Aristoteles über das Mysteriendrama” (Aristotle on Mystery Drama;

Steiner, 1987, pp. 150-157), Steiner's only detailed written piece on the topic of mystery drama, from the perspective of the Greek philosopher Aristotle. Initially he did not sign this text with his customary signature of "Dr. R. Steiner", but used the pseudonym "Dr. K. Tinter". Steiner subsequently used his own name in later reprints of this text. Helmut Zander also notes Steiner's use of this pseudonym, but does not investigate its significance. (Zander, 2007, p. 1046, footnote 171). This essay outlines the origins of mystery drama in Western culture, particularly with regard to the Dionysian mysteries of ancient Greece. From this essay alone one should see the historical necessity in Steiner research of not only examining nineteenth and twentieth century models of drama, but the nature of drama in ancient Greece. (Christian Clement also sees the necessity of treating this topic. See Clement, 2007, pp. 131-138). One of the most striking elements of Steiner's 1904 essay is his emphasis on the relationship between *the mystery dramas and biography*. Mystery drama is not just to be viewed as a poor reflection of life, but as a concrete means for expressing inner laws and the harrowing experiences undergone by the soul in initiation. In this sense the art of drama is actually much more realistic or "truer" than ordinary biography. For Steiner, if one wished to give an accurate portrayal of the initiation of an individual person, one of the best literary means would not be ordinary historical or biographical prose, but the medium of drama:

The Greek philosopher Aristotle said of drama that it is truer than a mere historical account; for whereas the latter only reproduces what has happened by chance during the course of time, the former depicts the actions of human beings, as they should and must be in accordance with their inner reasons. And Goethe calls artistic creations revelations of the secret laws of nature, which would have remained eternally hidden without them. (Steiner, 1987, p. 150).

According to Steiner, the content of the ancient Greek mystery dramas depicted two specific events. On the one hand they showed the tragic destiny of Demeter and her daughter Persephone, while on the other they depicted the death and rebirth of Dionysos. At this point one could believe that there is absolutely no connection between Steiner's uses of pseudonyms in these two texts written twenty years apart. However, examining the topic from *the perspective of Steiner's presentations on reincarnation*, one sees that there is a deeper underlying connection between these two texts.

In his last complete karma lecture of 23rd September 1924, Steiner unveiled the link between Karl Julius Schröer and the mystery dramas. Steiner informed his listeners that some of the features ("Züge") of his teacher Schröer were to be found in the drama character of Professor Capesius. In this same lecture Steiner revealed his findings on Schröer's karmic connection with both the 10th century dramatist Hroswitha and the ancient Greek philosopher Plato. He explained that the truth of this fact can be ascertained by concentrating on the notion of Platonic love in Schröer's writings, especially the small volume he had reviewed in 1884: *Goethe and Love*. (Steiner, 1991, pp. 162-163). However, one must not stay at this one lecture from 1924, but bring Steiner's findings into connection with his August 1911 lectures on the second mystery drama *Die Prüfung der Seele*. There he presents his results on an earlier incarnation of Plato. Who is the earlier incarnation of Plato? According to Steiner, none other than Dionysos the younger, reborn from the heart of Dionysos Zagreus after the latter's death, the dramatic events depicted in the ancient Greek mysteries and which are described in Steiner's 1904 essay.

Naturally, our aim here is not to investigate the correctness of Steiner's findings on reincarnation; rather, as stated above, our concern is with the *consistency* of Steiner's different presentations. Here we can see that regarding the use of pseudonyms and the question of Plato and reincarnation, there is a remarkable unity and internal consistency between Steiner's earliest letters and published texts of the 1880s, the mystery dramas and their accompanying essays and lectures from 1904-1913, and the late lectures on karma and reincarnation of 1924. And finally, it is not without interest to note that even Steiner's first extant letter of January 1881 on the father and son Schröer concludes with a reference to this same ancient Greek philosopher, when the nineteen-year old Steiner tells a friend: "But you have also studied Plato! – And most probably his *Republic*! Study it again when you get the chance; perhaps you will change some of your views." (Steiner, 1985a, p. 16).

The Question of Steiner's Rosicrucianism

What about Steiner's use of the pseudonym in the essay "Aristoteles on Mystery Drama" – is there perhaps any significance to the name "Dr. K. Tinter"? Leaving aside the title of "Dr.", one could indeed inquire why he chose to use "K. Tinter" instead of "R. Steiner". For the time being we can only suggest a hypothesis. Like with the name "Chr. Oeser", perhaps the pseudonym "K. Tinter" is simply an anagram. That is to say, if we rearrange the letters and take the final 'r' from the name Tinter and place it before the 'K', we get: "R. K. Tinte". In line with the subtitle to the first drama as a "*Rosenkreuzermysterium*", and in accordance with Steiner's use of the Rosicrucian letters in the seal of the first drama "E.D.N.J.C.M.P.S.S.R." (Latin: "Ex Deo Nascimur, In Christo Morimur, Per Spiritum Sanctum Reviviscimus", in English: "Out of God we are born, in Christ we die, through the Holy Spirit we are reborn"), could the letters "R.K." stand for the word *Rosenkreuzer*? The pseudonym would then be an indication that this 1904 text on Aristotle and mystery drama is written with "*Rosenkreuzer Tinte*", i.e. with *Rosicrucian ink*. As with the first pseudonym "From A.Z." and its relation to the entire alphabet, this second pseudonym seems to be pointing to the *spiritual tradition* in which to situate Steiner's written works. All this gives rise to the questions: what is the true nature of Steiner's relation to Rosicrucianism? – And could it be the mystery dramas themselves that furnish important material for answering this question?

Of course, Steiner's earlier use of these two pseudonyms does not definitely tell us that he has hidden himself behind a character in the mystery dramas. Nevertheless, it could be an indication to more fully investigate this possibility. If this turns out to be the case, the consequences would be considerable for Steiner research. For in addition to his long autobiographical lecture of February 1913 and his written autobiographical text *Mein Lebensgang*, one would now have a third autobiographical document – an artistic depiction of Steiner's individual path of initiation.

One might ask why Steiner would even contemplate concealing his identity behind a drama character. A possible response could be given from the perspective of Steiner's apparent adherence to certain Rosicrucian tenets. For example, in a 1912 lecture entitled "The Dawn (*Morgenröte*) of Modern Occultism" Steiner stated that the Rosicrucian inspiration is given in every century, but the bearer of the impulse cannot be directly or "externally named". (Steiner, 1995, p. 233). Hence, a character name in a drama could be one way to indirectly or *internally* refer to the bearer of this inspiration. In favour of this interpretation is the fact that the first two dramas of 1910 and 1911 are said to have taken place "through" (*durch*) Rudolf Steiner. Steiner's employment here of the preposition "durch" has caused bemusement and puzzlement among researchers. However, one should see that it belongs to a long and distinguished spiritual tradition. The above-mentioned text of Böhme, *Aurora, oder Morgenröte im Aufgang*, is similarly expressed in the most celebrated early edition as given *durch* Jakob Böhme. (Böhme, 1730). Moreover, the German idealistic philosopher Fichte's text, *Die Anweisung zum seligen Leben*, was likewise presented to the public *durch* Johann Gottlieb Fichte. (J.G. Fichte, 1806; a second well-known Fichte text from 1808 also uses this preposition in its title: *Reden an die deutsche Nation durch Johann Gottlieb Fichte*). The title of Böhme's text is echoed in Steiner's book 1901 *Die Mystik im Aufgange des neuzeitlichen Geisteslebens* (and it also contains a chapter on Böhme), while recent research has shown, for instance, the profound parallels between Fichte's *Anweisung* and Steiner's 1902 *Christentum als mystische Tatsache*. (Traub, 2011, pp. 958-971). In his autobiography Steiner repeatedly describes the writing of this book on Christianity as a personal "Prüfung der Seele" (Steiner 2000a, 363-366), i.e. using the same words as the title of the second mystery drama of 1911, which as we saw is an artistic portrayal of the reality of reincarnation. This is especially attempted in the medieval scenes six to nine of this second drama, which are set in the years 1300-1333. This period is another precise historical indication from Steiner, yet this time given directly in the dramas themselves. The early fourteenth century is the epoch of the Christian mystics Meister Eckhart, Johannes Tauler and Heinrich Suso; and like Böhme, they are all discussed at length in Steiner's *Mystik* book. Accordingly, might all of the above texts be related to the mystery dramas? It could be the task of historical-critical Steiner research to further investigate interconnections of these kinds.

However, the question of whether Steiner himself is a character in the dramas still remains. What would be the best *starting point* for solving this self-titled "Rosicrucian mystery"? Schiller once said of the solution to Goethe's enigmatic *Märchen (Fairy Tale)*: "The key lies in the Tale itself" (in Fischer 1925, p. 171). That

is to say, the true solution is not external to the *Fairy Tale*, but to be found internal to it, *immanently* within it. Exactly the same immanent approach is adopted by Steiner in his essay on the text *The Chymical Wedding of Christian Rosenkreutz Anno 1459*: “Untroubled by everything that has already been written about this book [...] What the book seeks to say must be drawn from out of the book itself.” (Steiner, 1984b, p. 332). Naturally, one should not solely remain within a single body of work. Although in an immanent study the starting-point should be within the work itself, during the actual process of critically testing an author’s claims one must continually *move out* beyond a work and compare them with the views and works of other historical and cultural figures, just as we attempted to do in this essay with Steiner’s statements and the writings of Karl Julius Schröer and Tobias Gottfried Schröer. The first mystery drama is a metamorphosis of Goethe’s *Fairy Tale*, and the drama’s subtitle explicitly places it in the Rosicrucian tradition. (Concerning this relationship, see Höhne, 2006, pp. 124-131). Thus, in order to solve the problem of Steiner as a character, instead of beginning with the secondary literature, or handed-down second and third-hand private conversations, another scientific principle would be to start examining this issue using an immanent starting point within Steiner’s own oeuvre. For example, why not start with his statement that the seeds of the first drama lie in the year 1889? Again, in a scientific study it is absolutely not a question of believing or disbelieving Steiner’s words here, but of objectively investigating their historical veracity.

Conclusion

There is currently much talk about the future of the anthroposophical movement. However, in line with the following words of Goethe, one will never clearly understand its future, until one has properly understood its past, for both are reciprocally intertwined: “Wer das Vergangene kannte, der wüßte das Künftige; beides Schließt an heute sich rein, als ein Vollendetes, an.” (Whoever knows the past, knows the future; both are purely and perfectly joined in the present; Goethe, 1816, p. 424). This movement has nothing to fear from a historical-critical examination of Steiner’s works. On the contrary, as this essay has attempted to show in relation to Steiner’s use of pseudonyms, an employment of this method might even open up more fruitful perspectives. And not least, this seems to be precisely what Steiner himself had hoped that researchers would do. Not for them to blindly accept his statements on authority, or to lurch into the other extreme of rejecting his claims in advance, but for scholars to *genuinely* subject his works to the most exacting historical and critical analysis:

However, I request you not to believe me concerning these things, but to test them against everything you know in the course of history, even more, against everything that you can experience. I am completely calm about this fact: that the more precisely you examine these things, the more precisely you will find them confirmed. In the age of intellectualism I am not appealing to your belief in authority, but to your intellectual examination. (Steiner, 1995, p. 55).

References:

- Böhme, J. (1730). *Aurora, oder Morgenröthe im Aufgang durch Jacob Böhmen*, in: *Theosophia Relevata*, volume 1, edited by Johann Georg Gichtel. S.I.
- Clement, C. (2007). *Die Geburt des modernen Mysteriendramas aus dem Geiste Weimars. Zur Aktualität Goethes und Schillers in der Dramaturgie Rudolf Steiners*. Berlin: Logos Verlag
- Fichte, J.G. (1806). *Die Anweisung zum seeligen Leben, oder auch die Religionslehre. Durch Johann Gottlieb Fichte*. Berlin: Im Verlag der Realschulbuchhandlung.
- Fichte, J.G. (1808). *Reden an die deutsche Nation durch Johann Gottlieb Fichte*. Berlin: In der Realschulbuchhandlung.
- Fischer, T. (1925). *Goethes Märchen*. Leipzig: Reclam.
- Goethe, J.W. (1816). "Weissagungen des Bakis" (no. 16), *Gedichte*, in: *Goethes Werke I*. Vienna/Stuttgart: Cotta.
- Goethe, J.W. (1907). *Faust I*, edited by K. J. Schröer. Leipzig: O. R. Reisland.
- Goethe, J.W. (1989). *West-östlicher Divan*. Munich: Beck.
- Höhne, A. G. (2006). *Spiegelmetaphorik in Rudolf Steiners „Vier Mysteriendramen“*. *Textsemantische Untersuchungen*. Tübingen & Basel: A. Francke Verlag.
- Novalis. (2007). *Notes for a Romantic Encyclopaedia: Das Allgemeine Brouillon*, ed. and trans. D. W. Wood. Albany, N.Y.: State University of New York Press.
- Schröer, K. J. (1884). *Goethe und die Liebe*. Heilbronn: Gbr. Henninger.
- Schröer, K. J. (2000). *Goethe and Love*, ed. and trans. D. W. Wood. New York: Mercury Press.
- Schröer, T. G. (1839). *Leben und Thaten Emerich Tököly's und seiner Streitgenossen. Ein historisches Drama von A.Z.* Leipzig: Verlag von Wilhelm Einhorn.
- Steiner, R. (1884). *Der Ring*. *Karlsruher Wochenschrift*.
- Steiner, R. (1889). *Goethe als Vater einer neuen Aesthetik*. Vienna: Verlag der 'Deutschen Worte', Engelbert Pernerstorfer.
- Steiner, R. (1892). *Wahrheit und Wissenschaft*. Weimar: Herm. Weissbach.
- Steiner, R. (1979). *Goethes Geistesart* (GA 22), 6th ed. Dornach, Switzerland: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1983a). *Die Welträtsel und die Anthroposophie* (GA 54), 2nd ed. Dornach, Switzerland: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1983b). *Die Erkenntnis des Übersinnlichen in unserer Zeit und deren Bedeutung für das heutige Leben* (GA 55). 2nd ed. Dornach, Switzerland: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1984a). *Vom Menschenrätsel* (GA 20), 5th ed. Dornach, Switzerland: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1984b). *Philosophie und Anthroposophie. Gesammelte Aufsätze 1904-1923*. (GA 35) 2nd ed. Dornach, Switzerland: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1985a). *Briefe Band I: 1881-1890*. (GA 38), 3rd ed. Dornach, Switzerland: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1985b). *Wie erwirbt man sich Verständnis für die geistige Welt?* (GA 154), 2nd ed. Dornach, Switzerland: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1986). *Von der Initiation. Von Ewigkeit und Augenblick. Von Geisteslicht und Lebensdunkel*. (GA 138), 4th ed. Dornach, Switzerland: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1987). *Lucifer-Gnosis 1903-1908* (GA 34), 2nd ed. Dornach, Switzerland: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1989). *Die Mission der neuen Geistesoffenbarung* (GA 127), 2nd ed. Dornach, Switzerland: Rudolf Steiner Verlag.

- Steiner, R. (1991). *Esoterische Betrachtungen karmischer Zusammenhänge*, vol. 4 (GA 238), 6th ed. Dornach, Switzerland: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1992). *Wege und Ziele des geistigen Menschen* (GA 125), 2nd ed. Dornach, Switzerland: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1995). *Das esoterische Christentum und die geistige Führung der Menschheit* (GA 130), 3rd ed. Dornach, Switzerland: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (2000a). *Mein Lebensgang* (GA 28), 9th ed. Dornach, Switzerland: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (2000b). *Aus dem mitteleuropäischen Geistesleben* (GA 65), 2nd ed. Dornach, Switzerland: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (2004a). *Gesammelte Aufsätze zur Dramaturgie 1889-1900*. (GA 29) 3rd ed. Dornach, Switzerland: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (2004b). *Gesammelte Aufsätze zur Literatur 1884-1902* (GA 32), 3rd ed. Dornach, Switzerland: Rudolf Steiner Verlag.
- Traub, H. (2011). *Philosophie und Anthroposophie. Die philosophische Weltanschauung Rudolf Steiners – Grundlegung und Kritik*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Wood, D. W. (2010/2011). Rudolf Steiner and Professor (Josef) Capesius. In: *New View* (London), 53-63.
- Wood, D. W. (2011/2012). Frau Balde and the Library. In: *New View* (London), 58-70.
- Wood, D. W. (2012). Über Geist und Buchstabe in der Philosophie Rudolf Steiners. Zu Hartmut Traubs Steiner-Studie I. Von Fichte zu Steiner. In: *Die Drei* 12, 29-39.
- Wood, D. W. (2013). Über Geist und Buchstabe in der Philosophie Rudolf Steiners. Zu Hartmut Traubs Steiner-Studie II. Die philosophischen Wurzeln der Anthroposophie. In: *Die Drei* 01, 47-59.
- Zander, Helmut. (2007). *Anthroposophie in Deutschland*, 2 vols. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Zander, Helmut. (2011). *Rudolf Steiner: Die Biografie*. Munich: Piper.

Entwurf eines sozialanthropologischen Strukturmodells pädagogischen Erkennens und Handelns

Johannes Wagemann

*Universität Witten/Herdecke, Deutschland
Fakultät für Kulturreflexion*

ZUSAMMENFASSUNG. Wie ist das Verhältnis praxisrelevanter Konzepte der Waldorfpädagogik zu Steiners Anthroposophie zu bestimmen? Zu dieser Frage werden zunächst zwei polare Positionen und ein anfänglich vermittelnder Ansatz dargestellt. Anknüpfend an diesen und an vorangegangene Arbeiten wird eine hermeneutische Vorgehensweise skizziert, die einen Weg weisen kann von bereits etablierten Methoden und ihren Ergebnissen zur strukturellen Rekonstruktion esoterischer Aspekte aus Steiners pädagogischer Anthropologie. Ausgehend vom Prinzip des problemorientierten Unterrichts und unter Einbeziehung der Objektiven Hermeneutik erfolgt eine Bestandsaufnahme schulpädagogischer Krisentypen. Zur genaueren Analyse dieser Krisen und entsprechender Bewältigungsprozesse werden der genetische Strukturalismus Oevermanns und Witzemanns Strukturphänomenologie verglichen sowie ihre Differenzen und Gemeinsamkeiten herausgestellt. Die letzteren erlauben die Formulierung eines integrativen Modells pädagogisch-sozialer Strukturbildung, welches das Paradigma von Krise und Routine in einen zyklischen Prozesszusammenhang einbettet. Von hier aus lassen sich erste Bezüge zur Waldorfpädagogik herstellen: 1) Selbsterziehung von Lehrer und Schüler als symmetrischer Strukturkern, 2) Partielle Gebundenheit von Eigenaktivität zur leiblichen Entwicklung als asymmetrischer Beziehungsaspekt. Eine weitere Konkretisierung des strukturgenetischen Modells ergibt sich anhand der diagnostischen und therapeutischen Leitmotive des Verfahrens „Wege zur Qualität“. Hierdurch lässt sich insbesondere die prozessuale Verwobenheit rollenhafter und auf die ganze Person bezogener Beziehungsanteile begründen. Schließlich werden unter Bezugnahme auf das Rhythmusmotiv aus Steiners „Allgemeiner Menschenkunde“ pädagogische Interpretationen der menschlichen Wesensgliederung sowie des Reinkarnationskonzepts vorgenommen.

Schlüsselwörter: Strukturphänomenologische Rekonstruktion, schulpädagogische Krisentypen, Objektive Hermeneutik, Krise und Routine, Krisenbewältigung/Strukturgenese, rekonstruktive/meditative Methodik, Selbsterziehung/Leibesentwicklung, Beziehungsbildung, Gestaltungsfelder, rollenförmig/ganze Person, pädagogische Zyklen, Konstitutionsebenen.

ABSTRACT. How could the relationship between practice-related concepts of Waldorf education and Steiner's Anthroposophy be determined? In order to deal with this question, two opposite positions and an initially mediative approach are first described. Following up on this and on former publications, a hermeneutical method is outlined which can provide a path from already established methods and subsequent results towards a structural reconstruction of esoteric aspects of Steiner's pedagogical anthropology. Starting from the principle of problem-oriented teaching and including objective hermeneutics, an inventory of different types of pedagogical crises at school is carried out. For a more detailed analysis of these types of crises and related coping skills, the concepts of Genetic Structuralism (U. Oevermann) and Structure-Phenomenology (H. Witzemann) are compared in respect of their differences and similarities. The latter allow the formulation of an integrative model of educational and social structure generation which could embed the 'paradigm of crisis and routine' (Oevermann) into a cyclic process. Therefrom, initial relations to Waldorf education may be derived: 1) Self-

education of teacher and students as a symmetrical structural core, 2) Partial binding of individual activity resources to the physical development of pupils as an asymmetrical aspect of relation. A further specification of the structure-genetic model is based on the diagnostic and therapeutic guiding principles of the procedure 'Ways to Quality'. This could give reason to the procedural intertwining of role-based aspects of relationship as well as those related to the whole person. Finally, pedagogical interpretations of the human constitutional layers and the concept of reincarnation are carried out referring to the issue of rhythm in Steiner's 'General Anthropology'.

Keywords: structure-phenomenological reconstruction, types of pedagogical crises at school, objective hermeneutics, crisis and routine, coping/structure generation, reconstructive/meditative methodology, self-education/physical development, bonding, formative fields, role-based vs. whole person, pedagogical cycles, layers of constitution.

Methodischer Auftakt

Nach wie vor scheint eine empfindliche Erklärungslücke zwischen der großen Beliebtheit von Waldorfpädagogik und ihren Bezügen zur Anthroposophie Rudolf Steiners zu klaffen. Wie ist das Verhältnis zwischen der vielerorts geschätzten Praxis von Waldorfpädagogik und der esoterischen Menschenkunde ihres Begründers zu beurteilen? Hier teilt sich die Meinung der Experten und reicht von der dringenden Empfehlung, die Waldorfschule sollte sich endlich vom ideologischen Ballast der Anthroposophie befreien, bis hin zu der Vermutung – wenn nicht sogar Überzeugung –, dass Anthroposophie gerade die unverzichtbare Basis von Waldorfpädagogik und damit auch ihr impliziter Erfolgsfaktor sei. Dem entsprechend lassen sich verschiedene Forschungsansätze zur Waldorfpädagogik unterscheiden: Einerseits werden waldorfpädagogische Aspekte unter Ausklammerung anthroposophischer Bezüge in erziehungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Kontexten untersucht¹. Dazu entgegengesetzt liegt die Haltung, anthroposophische Inhalte in einer möglichst unverkürzten, oft unmittelbar von Steiners Wortlaut ausgehenden Form für die waldorfpädagogische Praxis geltend zu machen und dort, wo es sich anbietet, durch philosophiegeschichtliche Bezüge und Befunde des wissenschaftlichen Mainstream zu plausibilisieren².

Beide Ansätze lassen sich unter bestimmten Gesichtspunkten rechtfertigen; beide bringen aber auch spezifische Gefahren mit sich. Das »von außen« herantretende Vorgehen legt an Waldorfpädagogik die gleichen Maßstäbe wie an die pädagogische Praxis jeder anderen Schulform und zeigt, dass in dieser Hinsicht ein Diskurs möglich ist und verschiedene Aspekte von Waldorfpädagogik dabei nicht einmal schlecht abschneiden müssen. Unabhängig von einer positiven oder negativen Bewertung bleibt jedoch ungeklärt, inwieweit die hier zumeist im Hintergrund bleibenden, den Blick aber gleichwohl leitenden (erziehungswissenschaftlichen, didaktischen und Bildungs-) Theorien die pädagogischen Phänomene und Prozesse adäquat und vollständig zu erschließen vermögen – oder sie zum Teil auch auf eine reduktionistische Folie projizieren (vgl. Paschen, 1990). Auf der anderen Seite bietet der Ansatz, intrinsische Zusammenhänge zwischen Anthroposophie und waldorfpädagogischer Praxis zu untersuchen, die Perspektive einer holistischen sowie auch dem Selbstverständnis vieler Waldorfpädagogen entsprechenden Begründung. Hier liegt die Gefahr freilich darin, die behandelten anthroposophischen Inhalte, auch wenn sie noch so sorgsam kontextualisiert wurden, so doch ohne empirische Absicherung als faktisch vorauszusetzen und leichtfertig als „theoretisches Fundament“ zu betrachten, aus dem Schlussfolgerungen für die Praxis zu ziehen wären (Kiersch, 2011, S. 440) – was der methodischen Grundhaltung moderner Wissenschaftlichkeit zuwiderläuft (Schieren, 2011).

In Abhebung von diesem Dilemma ergibt sich ein weiterer Forschungsansatz aus dem Bestreben, weder nur den aktuellen »Praxis-Output« noch den historischen »Steiner-Input« zu fokussieren, sondern zwischen beiden Positionen zu vermitteln. Exemplarisch ist hier eine Untersuchung von Christian Rittelmeyer über „Die Temperamente in der Waldorfpädagogik“ zu nennen, in der zunächst klargestellt wird, dass

„man Steiners pädagogische Erörterung der Temperamente nicht einfach in der Tradition klassischer Temperament-Lehren sehen kann, da sie in einem *neuartigen anthropologischen Zusammenhang* stehen.“

1. z. B. das Klassenlehrerprinzip in Helsper et al., 2007

2. Z. B. Kiersch (2011)

(Rittelmeyer, 2010, S. 62)

Diesem „anthropologischen Zusammenhang“ versucht sich Rittelmeyer aber *ungestützt durch Steiners Aussagen* auf dem Wege eines analytisch-rekonstruktiven Vorgehens zu nähern. Durch eine Kombination der drei (weitgehend) unabhängigen Temperamentdimensionen *Emotionalität, Aktivität* und *Sozialibilität* rekonstruiert Rittelmeyer Steiners Temperamente-System und zeigt damit, dass sich ein waldorfpädagogisches Kernkonzept als kompatibel zu den Ergebnissen psychologischer Forschung erweisen kann. Bewegt sich dieser mehrdimensionale Ansatz auf der Beschreibungs- und Deutungsebene personalen Alltagsbewusstseins, so bietet er gleichwohl die Möglichkeit, in einer Erweiterung der genannten Dimensionen Bezüge zur Prozessualität mentaler Strukturbildung und ihrem anthropologischen Bedingungssystem herzustellen – und von dort aus auch esoterische Aspekte des anthroposophischen Explanandums zu rekonstruieren. Wie eine solche Rekonstruktion prinzipiell mit Hilfe der Strukturphänomenologie Herbert Witzemanns bewerkstelligt werden kann, wurde vom Autor unlängst am Beispiel *Meditationsforschung* gezeigt (Wagemann, 2011).

Auch ohne dieser Aufgabe für das erwähnte Beispiel hier nachzugehen, kann das methodische Prinzip eines derart vermittelnden Ansatzes in drei Schritten skizziert werden:

1. Rationale Rekonstruktion eines esoterischen bzw. anthroposophischen Konzepts im Rahmen herkömmlicher Methodik und Theoriebildung.
2. Strukturphänomenologische Interpretation dieser Rekonstruktion zur Erschließung der esoterischen Eigenlogik auf der Beschreibungsebene mentaler Prozessualität.
3. Konzeptioneller und terminologischer Rückbezug zum esoterischen bzw. anthroposophischen Explanandum.

Im ersten Schritt kann sich dieser Ansatz zunächst auf anthroposophische Inhalte beziehen, versucht diese aber nicht unmittelbar zu rechtfertigen bzw. zu instrumentalisieren (wie etwa im Zuge einer assoziativen Kontextualisierung). Stattdessen wird der Umweg beschritten, sich ohne jeden Geltungsanspruch bezüglich dieser Inhalte ihrem strukturellen Gehalt mit Hilfe herkömmlicher Methoden und Konzepte anzunähern (wie in Rittelmeyer, 2010). Im zweiten Schritt kann dieses Zwischenergebnis durch eine strukturphänomenologische Hermeneutik auf bestimmte Aspekte oder Phasen anthropologischer, insbesondere mentaler Prozesse zurückgeführt werden. Aufgrund der strukturellen Isomorphie zwischen Strukturphänomenologie und Anthroposophie kann von hier aus schließlich die Eigenlogik des zu explizierenden anthroposophischen Inhalts erschlossen werden³. Im letzten Schritt kann das anthroposophische Explanandum strukturphänomenologisch rekonstruiert werden, was hauptsächlich in einer (Rück-) Übersetzung in das anthroposophische Vokabular besteht. Mittels der *Brückenfunktion der Strukturphänomenologie* werden dadurch schließlich auch Bezüge zu den herkömmlichen Befunden und Theorien aus dem ersten Schritt hergestellt.

Auch wenn der damit umrissene Ansatz im Vergleich zu den beiden durch ihn zu vermittelnden Positionen ungleich komplexer erscheint, so stellt er doch im Grunde nichts anderes dar als eine transdisziplinäre Variante des hermeneutischen Zirkels (vgl. Schleiermacher, 1977): Ein im wissenschaftlichen Diskurs zu explizierendes Konzept wird zunächst in Teilaspekte, z. B. empirisch untersuchbare Merkmalsdimensionen, zerlegt – und zwar so, dass diese als Komponenten einer konstitutionslogischen Struktur höherer Allgemeinheit begriffen werden können⁴. Durch Einbettung in den strukturphänomenologisch erweiterten Deutungshorizont kann derart das Ausgangskonzept rekonstruiert werden, ohne seine Geltung voraussetzen zu müssen. – Ergänzend ist noch zu bemerken, dass der erste Schritt dieser Methode nicht unbedingt explizit von einem anthroposophischen Inhalt ausgehen muss. Vielmehr ist es ebenso möglich, unabhängig von einem anthroposophischen »Input« relevant erscheinende Konzepte und Ergebnisse einer akademischen Fachdisziplin unter der Fragestellung zu

3. Diese Perspektive lässt auch den inneren Zusammenhang des Früh- und Spätwerkes Steiners in einem neuen Licht erscheinen (Witzemann, 1993).

4. Dieses Vorgehen entspricht im Prinzip der Forschungslogik der Physik. Es besteht darin, „zunächst disparate oder inkonsistente Vorstellungen, die je für sich etabliert sind, in einen gemeinsamen Kontext zu stellen. Das dabei angewandte Vorgehen ist also [...] dadurch gekennzeichnet, dass ein höherer Grad von Allgemeinheit der Theorie angestrebt wird.“ (Atmanspacher, 2007, S. 3)

untersuchen, inwieweit sie bereits strukturphänomenologisch erschließbare Merkmale aufweisen. Geht man nicht sofort von einem bestimmten anthroposophischen Inhalt aus, so bleiben die Stufen rationaler und strukturphänomenologischer Rekonstruktion allgemein genug, um schließlich nicht nur zu einer Aussage bezüglich Sinnstruktur und Relevanz eines anthroposophischen Zusammenhangs zu gelangen, sondern darüber hinaus auch konzeptionelle Anregungen für die herkömmliche Forschung zu geben⁵. – Dieses methodische Prinzip soll hier im Entwurf eines sozialanthropologischen Strukturmodells für pädagogisches Erkennen und Handeln erprobt werden, das einerseits waldorfpädagogische Grundzüge rekonstruiert, andererseits aber auch für die pädagogische Forschung und Unterrichtsgestaltung im öffentlichen Schulsystem von Interesse sein könnte.

Unterricht als Krisengeschäft

Wenn man kein Problem hat, dann schafft man sich eins – dieses Sprichwort verliert seinen sarkastischen Unterton im Hinblick auf die Planung von Unterricht, insbesondere aus der Perspektive einer „problemorientierten Gestaltung von Lernumgebungen“ (Kohler, 1998). In Sokrates Mäeutik kann ein frühes Beispiel dieser didaktischen Methode gesehen werden; *John Dewey* (1859-1952) gilt als ihr Wegbereiter im Sinne einer erkenntnistheoretisch motivierten Pädagogik. Dewey's Grundintention besteht darin, jede denkerische Leistung als von einer Irritation oder Ratlosigkeit, einem Zweifel oder Problem ausgehend zu betrachten:

„We may recapitulate by saying that the origin of thinking is some perplexity, confusion, or doubt. Thinking is not a case of spontaneous combustion; it does not occur just on “general principles”. There is something specific which occasions and evokes it. General appeals to a child (or to a grown-up) to think, irrespective of the existence in his own experience of some difficulty that troubles him and disturbs his equilibrium, are as futile as advice to lift himself by his boot-straps.“ (Dewey, 1909, S. 12)

Daher setzt »problembasierter« Unterricht auf eine Anregung von Lernprozessen durch eine Konfrontation der Schüler mit geeignetem Erfahrungs- oder Aufgabenmaterial und eine davon ausgehende Initiierung von Erschließungs- und Lernprozessen, seien sie eigenständig von den Schülern zu bahnen oder mehr vom Lehrer zu führen (Beinbrech, 2003). Aus der Perspektive des Entfremdungs-Begriffs, der in den 1970er Jahren nur gesellschaftskritisch gegen eine »Schwarze Pädagogik« in Stellung gebracht wurde, weist *Johannes Twardella* auf die grundsätzliche Bedeutung dieses Prinzips für Unterricht hin:

„[...] Der Schüler wird im Unterricht immer wieder mit etwas konfrontiert, das für ihn fremd ist. Dieses Fremde kann er nur verstehen, wenn er sich auf es einlässt, wenn er sich ihm also nicht verschließt, sondern – im Gegenteil – sich für es aufschließt. Damit ist er aber nicht mehr bei sich, sondern bei einem Anderen, dem Fremden, anders gesprochen: Er hat sich von sich selbst entfremdet. Dieser für Bildung notwendige Schritt kann jedoch überwunden werden, wenn die „Sache“ – eben nachdem der Schüler sich für sie geöffnet hat – sich ihrerseits für ihn erschließt. Dann vermag der Schüler sich diese anzueignen und – ein Stück weit verändert – zu sich selbst wieder zurückzukehren.“ (Twardella, 2010a, S. 323)

Sollen solche Lern- und Bildungsprozesse erfolgreich sein, so ist genau auf die pädagogisch-didaktische Eignung und Aufbereitung des Problems zu achten und zwar in doppelter Hinsicht: Einerseits darf es nicht zu trivial sein, da es ja zu einer authentischen, wenn auch sachlich begrenzten (Erst-) Verunsicherung der Schüler führen soll. Andererseits darf es nicht zu komplex sein, weil es für die Schüler sonst unlösbar ist. Diese diffizile Gratwanderung in der Planung und Durchführung von Unterricht ist wohl jedem Lehrer bekannt und auch erfahrenen Lehrern gelingt sie sicher nicht immer.

Damit rückt aber die Tatsache in den Blick, dass in der Unterrichtspraxis Probleme auftreten, die – anders als die in didaktischer Absicht konstruierten – von der Lehrperson keineswegs beabsichtigt waren. Hierzu gehört auch, dass *solche* Probleme den planungslogischen Rahmen immer wieder überschreiten können, da sie auch dort entstehen, wo die Lehrperson sie vielleicht am wenigsten erwartet. Zudem fehlt

5. Diese hybride, weil rationale und transrationale Elemente integrierende Methodik ist als Beitrag zu einer „aktuellen diskursartigen Verortung der Anthroposophie“ aufzufassen, die im Sinne einer „klaren Ebenenunterscheidung“ (Schieren, 2011, S. 105/106), zugleich aber auch ebenenübergreifenden Synoptik und Konzeptualisierung vorgeht.

dann die pädagogisch planbare Dosierung des Kriseneffekts, so dass sich dieser unter Umständen auch mit unkontrollierter Vehemenz und entsprechenden Folgen auswirken kann. Das kann zum Beispiel heißen, dass sich die Lehrperson im plötzlichen Wechsel vom didaktischen »Krisen-Induktor« zum empathischen »Krisen-Rezeptor« selbst einer Herausforderung ausgesetzt sieht, die nach einer schnellen und angemessenen Reaktion verlangt – oder aber, dass sie die schülerseitige Krise gar nicht bemerkt und übergeht. Zum retrospektiven Aufweis und Verständnis solcher, zum Teil subtilen Brüche im Unterrichtsverlauf hat sich die *Methode der Objektiven Hermeneutik* als besonders geeignet erwiesen, da sie

„gleichsam in Zeitlupe betrachtet, also Redebeitrag für Redebeitrag sich darüber verständigt, was geschieht und welche pädagogische Bedeutung das Geschehen besitzt.“ (Gruschka, 2005, S. 5)

Die Objektive Hermeneutik wurde maßgeblich von *Ulrich Oevermann* im Kontext fallrekonstruktiver Sozialforschung entwickelt (Oevermann, 1981). Diese Methode kann als ein Lösungsversuch zum Dilemma empirischer Sozialforschung verstanden werden, einerseits große Mengen an Daten verarbeiten zu müssen ohne andererseits schon eine die Daten (vor-) strukturierende Theorie voraussetzen zu wollen. Sie geht davon aus, dass

„aus den Äußerungen menschlicher Individuen die Äußerungsmotive [...] grundsätzlich erschließbar [sind], da sie gleichzeitig – aber in unterschiedlichem Grade – als Gestaltungsmerkmale der jeweiligen Äußerung auftreten.“ (Föllmer-Mancini, 2010, S. 66)

In der schrittweisen Untersuchung transkribierter Redebeiträge (Sequenzanalyse) bezieht sich dieser Ansatz also zunächst auf textförmige Ausdrucksgestalten menschlicher Handlungen, die es in ihrer Sinnstruktur zu rekonstruieren gilt. Von großer methodologischer Bedeutung ist dabei das streng chronologische Vorschreiten der Analyse, mithin das Verbot, spätere Sequenzstellen zur Deutung früherer heranzuziehen. Damit soll eine Anwendung von interpretativen Kategorien vermieden werden, die sich zwar womöglich als passend zum jeweils subjektiv gemeinten oder unterstellten Sinn herausstellen, jedoch die in der sozialen Strukturbildung tatsächlich und aktuell, insofern objektiv wirksame Gesetzmäßigkeit verstellen können. Statt die Redebeiträge einfach in subsumtionslogischer Manier zu klassifizieren – und damit die Geltungsfrage bezüglich der verwendeten Kategorien zu ignorieren –, ist ein möglichst breites Spektrum an Sinnhypothesen für die Interpretation einzelner Aussagen zu generieren. Es geht also nicht darum, schnell auf den »Punkt« zu kommen, sondern möglichst viel möglichen Sinn, das heißt auch inhaltlich konfligierende und unwahrscheinlich erscheinende Sinnhorizonte zu eröffnen (Wagner, 2001). Erst nach dem Aufspannen eines Möglichkeitsraums verwandter wie auch divergierender Interpretationsvarianten werden diese mit der isolierten Textstelle konfrontiert. Der experimentelle Zug der objektiven Hermeneutik besteht dann darin, dass

„der zu interpretierende Text und seine objektive Bedeutung die letzte, nicht hintergehbare und unabhängige Schiedsinstanz bleibt, an der sich die Geltung jeder Interpretation letztlich zu bemessen hat.“ (Oevermann, 1981, S. 6)

Das Ziel der Sequenzanalyse ist also, die zunächst latente, das heißt womöglich auch unterbewusst *wirksame* und insoweit *objektive* Sinnstruktur einer protokollierten sozialen Interaktion zu rekonstruieren.

Im Zuge der Untersuchung und Generalisierung unzähliger Fallstrukturen aus verschiedenen Bereichen hat Oevermann (im Anschluss an Peirce, Dewey und H. Mead) ein analytisches Paradigma empirischer Soziologie etabliert: Die dynamische Relation von *Krise und Routine* (Oevermann 1996, 2008). An jeder Sequenzstelle, das heißt zwischen je zwei Redebeiträgen, deutet die grundsätzliche Offenheit, wie die Interaktion weitergehen könnte, auf eine faktisch unterbestimmte Situation. Dass sich die Interaktion fortsetzt – und sei es wenigstens in Form eines Abbruchs – ist unvermeidbar, was aber keinen Anhaltspunkt für eine positive Bestimmung bzw. Begründung des jeweils nächsten Schritts liefert. Und ohne eine neue Bestimmung – bestünde diese auch nur darin, eine früher gefasste erneut zu aktualisieren – ist kein nächster Schritt möglich.

„Deshalb definiere ich die Lebenspraxis, die sich als autonome genau in diesen Krisen erst konstituiert als eine widersprüchliche Einheit von Entscheidungszwang und Begründungsverpflichtung.“ (Oevermann, 1996, S. 19)

In dieser „widersprüchlichen Einheit“, dem krisenhaften Auf-sich-gestellt-sein, lässt sich die

Fremdheitserfahrung lokalisieren, die oben als notwendige Bedingung von Bildungsprozessen benannt wurde: Der heranwachsende Mensch braucht zur Bildung einer autonomen Lebenspraxis Situationen vorübergehender Abwesenheit einer Subjekt und Objekt übergreifenden Determination, in denen er sich (je nach Alter mehr oder weniger radikal) von der Welt distanzieren kann, um sich in eigener Weise mit ihr wieder zu verbinden. Kann Bildung dergestalt als kriseninduzierter Transformationsprozess aufgefasst werden, in dem Neues entsteht, so versteht Oevermann unter Routine gerade die „permanente Stillstellung von Transformationsmöglichkeiten“ (Oevermann, 1996, S. 18), das heißt die bloße Fortschreibung bereits bestehender sozialer Verhältnisse und individueller Kompetenzenanwendung. Das Auftreten von Krisen und ihre erfolgreiche Bewältigung bedingen also die Entstehung von Routine, welche das Auftreten neuer Krisen zu vermeiden versucht – erfahrungsgemäß aber nicht verhindern kann⁶.

Vor dem Hintergrund der objektiv-hermeneutischen Methodologie und Forschungspraxis lassen sich die für Schulunterricht maßgeblichen Krisentypen und ihre Routinen unterlaufende Wirkung nun näher bestimmen:

1. Folgend auf die, je nach pädagogischer Ausrichtung nur formelle oder auch künstlerisch-rhythmische Eröffnung des Unterrichts bildet die pädagogisch-didaktisch inszenierte Krise dessen eigentlichen, gleichwohl paradoxen Anfang – paradox, weil diese Öffnung zugleich eine (wenigstens partielle) Schließung bedeutet. Denn nicht nur der problemorientierte Auftakt einer Erarbeitungsphase, sondern z. B. auch die Aufforderung, die Hausaufgaben zu zeigen oder eine neue Aufgabe in Angriff zu nehmen, kann von Schülern potenziell als Krisensituation mit dem Risiko eines Scheiterns erfahren werden. Im ersten Schritt handelt es sich also um eine von der Lehrperson ausgehende und auf die Schüler gerichtete Kriseninduktion – mit dem Ziel eine wechselseitige Erschließung von Schüler und Gegenstand anzuregen. (Twardella, 2010a)
2. Bei wenigstens einem Teil der Schüler wird dieses Ziel in der Regel verfehlt.

„Didaktik ist also nicht [...] einfach wechselseitige Erschließung, sondern führt unfreiwillig – ironisch gesprochen – zu wechselseitiger Verschließung. Das als Hilfe zum Verstehen und Lernen Gedachte erweist sich als Hindernis. Der Lehrer verdeckt mit dem Material, das er einsetzt, das, was er mit ihm zeigen will.“ (Gruschka, 2005, S. 35)

Damit wird die unbewältigte Krise von der Schülerseite auf die Lehrerseite sozusagen »zurückgespielt«. Abgesehen von der unvermeidlichen Begrenztheit didaktischer Rezepte ergeben sich auf dieser Stufe noch zwei weitere potenziell krisenbildende Faktoren. Zum einen kann bereits an dieser Stelle eine fehlende Kooperationsbereitschaft einzelner oder mehrerer Schüler einsetzen. Dann geht es also nicht in erster Linie darum, dass Schüler nicht können, sondern dass sie womöglich könnten, vor allem aber nicht wollen – womit die motivational-erzieherische Dimension von Unterricht angesprochen ist. Bleiben sowohl die didaktische als auch die erzieherische Krise *vor* dem zu lösenden Sachproblem stehen, so kann ein dritter Krisentyp gerade auch *nach* einer ersten erfolgreichen Erschließung auftreten:

„Auch wenn der Stoff noch so sehr den Steuerungsbedürfnissen angepasst ist, er noch so instrumentell ausgerichtet ist, es lässt sich fast nicht verhindern, dass sowohl das Schülerinteresse [...] an der Sache [...], als auch der gleichsam hinter dem Unterrichtsstoff stehende fachliche Gehalt und das mit ihm verbundene Erkenntnisproblem thematisch werden.“ (Gruschka, 2005, S. 38)

Im Unterrichtsverlauf stößt ein Schüler plötzlich an eine Grenze seines Vorverständnisses von der Sache und versucht, einen neuen Begriff zu bilden – was ihm aber zunächst nicht gelingt (Twardella, 2010b). Da an dieser Stelle eine Transformation des Ich-Welt-Verhältnisses ansteht, kann hier individuell zugespitzt von einer Bildungskrise gesprochen werden. – Insgesamt handelt es sich auf dieser zweiten Stufe um die lehrerseitige Krise, dass die Schüler die erste, pädagogisch intendierte Krise nicht erfolgreich bewältigen können oder wollen oder dass unmittelbar eine auf den Sachinhalt

6. Wird der Begriff der Krise in dieser strukturgenetisch elementaren Weise aufgefasst, so verliert er seine im herkömmlichen Sprachgebrauch verhaftete negative Wertzuschreibung und kann analog zu anderen funktionalen Termini wie z. B. Differenz, Distanz, Potenzialunterschied und Dekomposition verwendet werden.

zielende Bildungskrise aufbricht.

3. Zunächst ist nun die Frage, inwieweit der Lehrer die schülerseitigen Krisen überhaupt bemerkt. Selbst mit profunder Berufserfahrung kann er nicht alle Krisen aller Schüler vollständig registrieren (dies auch in Abhängigkeit von der Klassengröße). Aber auch wenn der Lehrer Krisen bemerkt, ist damit noch nicht gesagt, ob und wie er auf sie reagiert. Jedes Nicht-Bemerken und Nicht-Reagieren des Lehrers auf schülerseitige Krisen birgt aber die Gefahr, dass sich diese Krisen vertiefen und dadurch schließlich negative Folgen in Form habitueller und gesundheitlicher Dispositionierung nach sich ziehen können. Ferner ist neben dem Nicht-Bemerken und Nicht-Reagieren auch der Fall des Falsch-Reagierens zu berücksichtigen – »falsch« allein in dem Sinn, dass die Reaktion keinen Beitrag zu einer Krisenlösung leisten konnte⁷. Insbesondere im Rahmen von Schüler-Lehrer-Dialogen können die genannten Formen von Lehrerverhalten ein Gefühl des »Auflaufens« oder »Kaltgestellt-Werdens« auf Schülerseite hervorrufen. Damit wird die ungelöste Krise wieder auf die Schülerseite zurückgewendet.
4. Nach außen hin reagieren Schüler auf ein Nicht-Reagieren des Lehrers – aus welchem Grund es auch immer erfolgt – ganz unterschiedlich. Die einen fordern ihr Recht ein, indem sie mit Nachdruck ihr Verständnisproblem bekunden. Andere kündigen die vielleicht ohnehin schon labile Kooperation mit dem Lehrer auf und beginnen, den Unterricht zu stören. Nicht wenige werden sich einfach still verhalten und resignativ zurückziehen. Und manchmal gibt es auch Schüler, die das entstandene Sach- oder Kommunikationsproblem durchschauen und ihre Hilfe anbieten – womit in jedem Fall wieder der Lehrer am Zug ist.

Diese skizzenhafte Übersicht betrachtet alltägliches Unterrichtsgeschehen unter dem verengten Fokus der unbewältigten Krise. Sie macht deutlich, wie im Wechselspiel zwischen Lehrer- und Schülerseite eine Art »Krisenspirale« entstehen kann, die zu momentanen Beeinträchtigungen des Unterrichtsverlaufes, mittelfristig zu Konflikten und auf lange Sicht auch zu habituellen Prägungen bei Schülern führen kann. Gleichwohl vollzieht sich Unterricht in der Regel dessen ungeachtet weiter:

„Selbst während eines objektiv krisenhaften Verlaufs [...] bleibt die Strategie des Unterrichtens stabil. Man könnte sagen, gerade in der Situation der Prozesskrise bewähren sich Routinen.“ (Gruschka, 2005, S. 21)

Dass diese Routinen aber nicht notwendig den eigentlichen Zielen von Unterricht dienen – allein schon, wenn man diese nur als das Erreichen stoffbezogener Lernziele ansetzt –, liegt auf der Hand: Denn auf Routinen, die Krisen überdecken, statt sie zu lösen, in denen also nichts Neues, sondern nur die verfestigende Einspurung eines bestimmten Lern- und Reproduktionsverhaltens praktiziert wird, kann kein tragfähiges bildungsphilosophisches Konzept errichtet werden. Daher ist zu untersuchen, inwieweit im Gefüge von Krise und Routine noch andere Faktoren relevant werden können – oder schon unbemerkt wirksam sind.

Krisenbewältigung und konzeptioneller Abgleich

Von der Krise zu handeln, erfordert auch, nach ihrem konstitutionslogischen Gegenstück zu fragen. Dies kann aber nicht die Routine sein, denn sie steht zur Krise im Verhältnis einer

„asymmetrische[n], unidirektionale[n] Ablaufdynamik, in der immer eine Krise emergiert, die eine Krisenlösung evoziert, die ihrerseits langfristig sich bewährt (oder scheidert) und in eine veralltäglichte Routine übergeht, die als Rationalität gilt, bis die nächste Krise sie erschüttert.“ (Oevermann, 2001, S. 209/210).

Zwischen Krise und Routine steht also notwendig die *Krisenlösung*, weshalb die Routine, gleichwohl selbst prozesshaft, so doch im Verhältnis zum Übergang von der ungelösten zur gelösten Krise als dessen Derivat zu werten ist. Daher bezeichnet Oevermann die Routine auch als „abgeleiteten Grenzfall“ (Oevermann, 2001, S. 209). Oberflächlich gesehen wechseln sich Krise und Routine als erschütternde und verfestigende Phasen fortwährend ab; auf einer tieferen Ebene setzt dieser Wechsel aber die Prozesse der Krisenbewältigung und der erneuten Krisenentstehung voraus. Wurde von der Krise gesagt, dass sie

7. „Die Intervention scheitert, weil die Bildungskrise [...] nicht wirklich verstanden, sie nicht hinreichend gedeutet wurde.“ (Twardella, 2010b, S. 89)

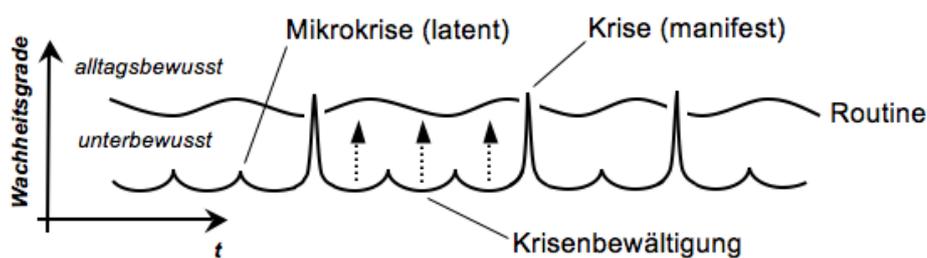
aus der Perspektive von Alltagsbewusstsein bzw. -praxis unplanbar und unvermeidlich auftritt, so kann ein Gleiches von ihrer Bewältigung nicht behauptet werden. Denn zum einen besteht ein zentrales Moment von Bildungsprozessen ja gerade in der vorsätzlichen und planvollen Arbeit an Problemlösungen bzw. der Kultivierung von Krisenbewältigung; zum anderen ist nicht nur im Kontext von Schulunterricht bekannt, dass sich Lösungen, trotz redlichen Bemühens, nicht immer einstellen müssen. Wenn sie aber gelingen, leisten sie gerade das, was die entfremdende Krisenerfahrung zur Aufgabe erhob: Einen Zusammenhang herzustellen, wo vorher keiner war und dadurch das Fremde ein Stück weit zu Eigenem zu machen.

Bemerkenswert ist nun, dass Oevermann seinen Krisenbegriff im Sinne strukturwissenschaftlicher Generalisierung von jeglichen, nicht nur fachspezifischen, sondern insgesamt sprachlichen Prädikationen ablöst (Oevermann, 2001). Damit weist er in den verschiedenen, alltagssprachlich kommunizierbaren (Lern-, Erziehungs-, Bildungs- usw.) Krisen auf einen durchgängigen und vorsprachlichen Gestus hin, der ausschließlich den (momentanen) Mangel an Zusammenhang zum Ausdruck bringt⁸. Man könnte auch von einem strukturellen, insofern kontextunabhängigen Krisenkern sprechen, dessen Erfahrungsgehalt nur provisorisch durch denotative, nicht aber propositional durch konnotative Bezüge erreichbar ist. Dabei handelt es sich nicht bloß um einen „Grenzfall“ (Routine), sondern

„gleichsam die untere Grenze jeglicher Erfahrung. Jenseits dieser Grenze etwas anzunehmen, wäre sinnlos.“ (Oevermann, 2001, S. 216)

„Die Beobachtung blickt also in der Richtung ihrer Grenze, ihrer Selbstaufhebung und damit in der Richtung der Beobachtungs- und Bewusstlosigkeit. Diese Grenze ist in der Beobachtung jenes Element, das man als *reine Wahrnehmung* ansprechen kann, jenes (unmittelbar nur im Grenzzug) Beobachtete, das ohne allen Anteil des Denkens gegeben ist.“ (Witzenmann, 1992, S. 88)

Mit seinem radikal gefassten Krisenbegriff bewegt sich Oevermann offenbar bereits in unmittelbarer Nähe zum Konzept der „reinen Wahrnehmung“ von Steiner und Witzenmann (Wagemann, 2011b). Fasst man den krisenhaften Anlass zum Bildungsprozess, sei es im Kontext sozialer Praxis (Oevermann) oder aktueller Bewusstseinsbildung (Witzenmann), in dieser Schärfe ins Auge, so wird deutlich, dass dem von dort ausgehenden Bildungsprozess ein besonderes Gewicht zukommt: Angesichts des inhaltlichen Vakuums der Krise *neuen* Sinnzusammenhang zu gewinnen und seine Bewährung bezüglich der Krise zu prüfen. Dieses Neue, gleichwohl kontextstiftendes Element wie auch Zuwachs an autonomer Lebenspraxis, kann jedoch nicht der Routine entstammen, da die Krise das routinenhafte Umgangswissen ja gerade erschüttert. Es muss vielmehr im Zuge einer dem sprachlich fixierbaren Umgangswissen bzw. Alltagsbewusstsein vorgelagerten Dynamik entstehen, wobei zwischen latenten (unterbewusst bleibenden) und manifesten



(bewusst werdenden) Krisen zu unterscheiden ist (Oevermann, 2008, s. Abb. 1)⁹.

Abb.1: Krise, Krisenbewältigung und Routine

In der genaueren Ausleuchtung der Dynamik von Krise, Krisenbewältigung und Routine zeigen sich

8. „Das gegenwärtige X ist also etwas, das einerseits die Aufmerksamkeit eines subjektiven Geistes schon erregt hat, andererseits aber noch nicht erkannt oder noch nicht bekannt ist, so dass es in diesem Übergangszustand beunruhigend, also krisenhaft sein muss [...]“ (Oevermann, 2001, S. 212)

9. „Den Wortbedeutungen ist jedenfalls eine Operation des das Vorsprachliche umfassenden Begreifens vorgelagert, auf das sich die Bedeutungszuweisung sprachlicher Terme bezieht und nicht umgekehrt.“ (Oevermann, 2001, S. 226)

weitere Gemeinsamkeiten, aber auch Unterschiede zwischen der rekonstruktionslogischen, an Peirce's Kategorienlehre orientierten Theorie des genetischem Strukturalismus (Oevermann, 2001) und dem auf prozessualer Beobachtung beruhenden Konzept der Strukturphänomenologie (Witzenmann, 1983). Indem Oevermann davon ausgeht, dass mit dem ersten Gewahren der Krise zugleich

„auch die Qualitäten bzw. Bestimmungen der ästhetischen Erfahrung [...] – nach heutiger neurowissenschaftlicher Erkenntnis – als elementare Prädikate ihrerseits über den neuronalen Wahrnehmungsapparat vermittelt sind“ (Oevermann, 2001, S. 240),

scheint er die Radikalität seines Krisenbegriffs wieder ein Stück weit zurück zu nehmen. Gegenüber diesem inkonsequenten Versuch, ausgehend vom Krisenanlass eine „direkteste Verbindung zum Sein auf[zun]ehmen“ (Oevermann, 2001, S. 240), weist Witzenmann darauf hin, dass in der Erfahrung reiner Zusammenhanglosigkeit nur ein *seinsloser Zustand* vorliegen kann¹⁰. Vor allem aber beruht die Annahme einer „neuronalen, sprachfreien Prädizierung von Gegenständen“ (Wagner, 2001, S. 182) auf einer unzulässigen Vermischung kategorialer Beschreibungsniveaus – wohingegen eine konstitutionslogisch und phänomenal bereinigte Analyse des Sinnes-Nervensystems das funktionale Prinzip der neuronalen Dekomposition nahelegt (Wagemann, 2010).

Aus dieser Differenz resultieren auch unterschiedliche Akzentuierungen in Bezug auf die Krisenbewältigung. Oevermann betont mit der von der krisenhaften Einzelheit (bei Peirce: Erstheit) ausgehenden „Aufstufung“ zur „höchsten Synthesis“ (bei Peirce: Drittheit) vor allem eine „von »unten« nach »oben«“ verlaufende Prozessualität (Oevermann, 2001, S. 226/227). Da die Krisenbewältigung damit bereits abgeschlossen und im Übergang zur Routine begriffen ist, spielt der in entgegengesetzter Richtung, gleichsam von »oben« nach »unten« verlaufende Prozess („Abschichtung“) in Oevermanns Konzeption erst im Rahmen einer „Rekonstruktion der unterlegten materialen Voraussetzungen“ eine explizite Rolle (Oevermann, 2001, S. 236; s. a. Zehentreiter, 2001). Dagegen unterscheidet Witzenmann bereits in der synthetischen Dynamik aus krisenhaftem Wahrnehmungsrohstoff und krisenlösendem Begriff (Grundstruktur) zwei gegenläufige und gleichermaßen konstitutive Prozessanteile. Denn das Gelingen einer Krisenlösung ist nicht nur bedingt durch die universalisierende Einbettung („Aufstufung“) der krisenhaften Einzelheit, sondern auch durch die individualisierende Festlegung einer sinnstrukturellen Variationsbreite auf den Einzelfall (Witzenmann, 1983). Allein die Durchdringung dieser beiden Prozessströme gewährleistet das Gleichgewicht aus bezugsfähiger Expansion und gestalthafter Kontraktion, das jeder uns bewusst werdenden Struktur eignet.

Insofern stellt die Vernachlässigung der Bidirektionalität bezüglich der Strukturgenese eine weitere Inkonsequenz in Oevermanns Konzeption dar, nicht zuletzt auch, weil diese Bidirektionalität im retrospektiven bzw. rekonstruktiven Rahmen durchaus berücksichtigt wird¹¹. Wie oben dargestellt, pendelt die rekonstruktive Methodik zwischen einer sich bezüglich der zu erschließenden Textstelle abwendenden und sich ihr wieder zuwendenden Haltung:

1. Entfaltung eines möglichst weiten und vorurteilsfreien Möglichkeitsspektrums,
2. Experimentelle Zuspitzung des eröffneten Hypothesenraums auf die individuelle Fallstruktur.

Wenn dieses Vorgehen tatsächlich (unter Einhaltung der methodischen Randbedingungen) zum Aufweis einer objektiven, das heißt die Verhältnisse faktisch regelnden Sinnstruktur führt, so liegt die Annahme nahe, dass damit nicht nur etwas über dieses Resultat, sondern implizit auch über die Prozessualität der Strukturbildung ausgesagt wird –, nämlich dass sich bereits in ihr sowohl eine universalisierende „Aufstufung“, als auch eine individualisierende „Abschichtung“ ereignet (vgl. Oevermann, 2001, S. 226). Mit anderen Worten ist der Erfolg der rekonstruktiven Methodik, die ja selbst Strukturbildungen zeitigt, als Indiz dafür zu werten, dass die Bildung der jeweils rekonstruierten Fallstruktur im Prinzip ebenfalls auf diesem prozessualen Muster beruht. Umgekehrt ist zu vermuten, dass sich die bewusst praktizierte Rekonstruktionsmethodik an der unterbewussten Strukturbildungsdynamik des menschlichen Bewusstseins

10. „Denn das «ist», das «Sein», ist stets Verbindung und Einordnung: das Isolierte «ist» nicht, es fällt aus dem Sein heraus. Ist doch die Wirklichkeit [...] das wiedergewonnene «Sein» des Entwirklichten.“ (Witzenmann, 1989, S. 27)

11. In inhaltlicher, auf den Bildungsprozess bezogener Hinsicht – als wechselseitige Erschließung von Subjekt und Sache – klingt das Motiv der Bidirektionalität auch schon in dem obigen Zitat von Twardella an (Twardella, 2010a, S. 323).

(also anthropomorphisierend) orientiert.

Die bidirektionale Charakteristik von Strukturbildung bekräftigt, dass nicht die Routine, sondern die krisenlösende Sinnstruktur das konstitutionslogische Gegenstück zur Krise darstellt. Das hat aber Konsequenzen für die Konzeptualisierung von sinnstrukturellem Zusammenhang. Denn wer – wie Witzmann und auch Oevermann – die Krise als radikal negative Phänomenalität auffasst, muss, um nicht in ein kontrastives Begründungsdefizit zu geraten, der krisenlösenden Strukturkomponente eine ebenso radikal fundierende Rolle zuerkennen. Oevermann betont immerhin an verschiedenen Stellen, dass

„Bedeutungsstrukturen empirische Wirklichkeiten darstellen, die als solche grundsätzlich der sinnlichen Wahrnehmbarkeit entzogen sind“ (Oevermann, 1996, S. 15)

und hebt die

„eigenlogische Realitätsebene von objektiven Sinnstrukturen“ (Oevermann, 2008, S. 17)

hervor. Während Witzmann aber von einem – nicht nur epistemologisch, sondern auch ontologisch – *realitätskonstitutiven Universalienkonzept* ausgeht, das überzeitliche und zeitliche Zustandsformen von Sinnzusammenhang in eine dynamische Beziehung bringt (Witzmann, 1994), scheint Oevermann die Realität von Sinnstrukturen letztlich noch an die materielle Existenz entsprechender Text- oder Protokollunterlagen zu binden (Wagner, 2001, S. 46) – und beschränkt sich damit auf einen *methodologischen Realismus* (hierzu kritisch: Föllmer-Mancini, 2010, S. 67). Vorbehaltlich einer genaueren Klärung von Oevermanns wissenschaftstheoretischer Position vereint beide Konzepte jedenfalls der Anspruch, durch den Aufweis der strukturgegenetischen Rolle und Relevanz von Sinnstrukturen die Dichotomie von Idealismus und Materialismus zu überwinden.

Liegen mit den Charakteristiken von Krise und Krisenlösung bereits zwei Aspekte vor, die trotz der erwähnten Differenzen einen funktionalen Abgleich bzw. Anschluss der Konzepte von Oevermann und Witzmann erlauben, so lässt sich mit der *Routine* ein drittes aufweisen. Denn in beiden Konzepten kann der Übergang von der (in der Regel) unterbewusst zwischen Krise und Krisenlösung verlaufenden Strukturgenese zum Alltagsbewusstsein bzw. zur Umgangspraxis durch Routinisierung beschrieben werden:

„In der Praxis bemerken wir diese krisenhafte Entscheidungsstruktur nur in seltenen Fällen, weil wir in der Regel die Entscheidung schon immer durch eingespielte Routinen vorweg getroffen haben. Aber diese Routinen sind ursprünglich einmal entwickelt worden als Lösungen einer Krise, die sich bewährt haben und im Bewährungsprozess sich zu Routinen veralltäglichten. Nur im praktischen Grenzfall, wenn Überzeugungen und Routinen überraschend scheitern, oder wenn von vornherein etwas Neues gesucht werden muss [...], wird uns die Entscheidungssituation und -ungewissheit als solche bewusst.“ (Oevermann, 2002, S. 9)

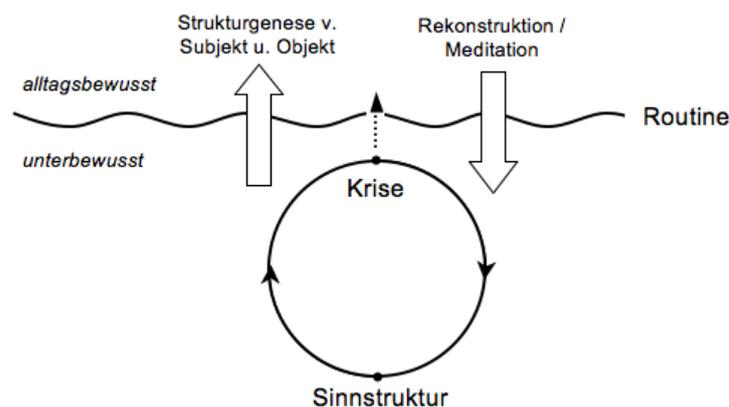
Das explizite Durchleben von Krisen und ihrem Lösungsprozess kann demnach aus der Perspektive des Alltagsbewusstseins als ein Ausnahmezustand betrachtet werden, der durch die Bewährung einer Krisenlösung alsbald wieder in den Normalzustand der Routine übergeht. Witzmann formuliert ein entsprechendes Verhältnis zwischen der Strukturgenese („Grundstruktur“) und ihrem Resultat:

„Haben wir [...] an der Wirklichkeit dadurch erzeugenden Anteil, dass wir ständig (wenn auch meist unterbewusst) wahrnehmbare [krisenhafte, J.W.] und begriffliche [krisenlösende, J.W.] Elemente miteinander verbinden, dann muss das Ergebnis dieser Verbindung eine andere Beschaffenheit aufweisen. Das gegenständliche Ergebnis, das aus der Bildung der Grundstruktur hervorgeht, muss ein erinnerungsartiges sein. Denn es ist ja ein Bewusstseinsinhalt, der sich auf etwas Vergangenes bezieht. Diese Beziehung kann aber nur dann richtig beurteilt werden, wenn wir nicht nur das Ergebnis des Grundvorgangs, sondern auch diesen selbst beobachten können. Da er zumeist unterbewusst verläuft, ist uns seine Beobachtung ungewohnt. Sie kann nur in einem Ausnahmezustand stattfinden.“ (Witzmann, 1983, S. 103)

So gesehen stellt die Routine, sei sie ausgerichtet auf unser gewohntes »Sehen« (epistemisch) oder »Tun« (praktisch), eine erinnerungsartige Remineszenz an den jeweils vergangenen Akt einer mentalen Strukturbildung dar. Witzmann spricht auch von einer auf die Strukturgenese „aufgelagerten Erinnerungsschicht“ (Witzmann, 1983, S. 59). Für den pädagogischen Kontext ist nun von Bedeutung, dass gerade hier, im Übergang zwischen der Strukturgenese und ihrem Resultat, Einsichten in die Bildung des

Subjekts und seiner Fähigkeiten gewonnen werden können. Denn in diesem routinisierenden (Oevermann) bzw. erinnerungsbildenden (Witzenmann) Übergang entstehen bleibende und damit individuell handhabbare, die Person als autonomes Erkenntnis- und Handlungszentrum konstituierende Kompetenzen. Sowohl Oevermann als auch Witzenmann sprechen hier von *Dispositionen*, wenn auch mit unterschiedlicher Schwerpunktsetzung. Während Oevermann die inhaltliche Einbettung der subjektiven Dispositionen in den Kontext der objektiven Fallstruktur betont (Oevermann, 1996, S. 14), hebt Witzenmanns Konzeption vor allem auf ihre formal-strukturelle Bildung im Wechselspiel zwischen krisenhaften und krisenlösenden Faktoren ab (Witzenmann, 1983, S. 63). Ein weiterer Unterschied, der schon in den beiden längeren Zitaten anklingt, besteht in der Einschätzung der Dispositionen bzw. ihrer Bildung im Hinblick auf ihre Bewusstmachbarkeit. Während Witzenmann bei entsprechender Schulung einer systematisch-meditativen Selbstbeobachtung durchaus die Möglichkeit eines bewussten Zugangs zur aktuellen Prozessualität der Strukturgenese und ihrer Ergebnisbildung einräumt („Ausnahmestand“), hält Oevermann einen Zugriff auf diese Ebene für „kategorial ausgeschlossen“ und sieht die einzige Option ihrer Erforschung in der rekonstruktiven Methodik (Oevermann, 1996, S. 16).

An dieser Stelle ist ein erstes Fazit der Gegenüberstellung von Objektiver Hermeneutik und Strukturphänomenologie zu ziehen. Sie hat soweit deutlich gemacht, dass trotz verschiedener, keinesfalls zu nivellierender Differenzen, eine Isomorphie der Ansätze bezüglich der strukturgenetischen Relationen von



Krise (reiner Wahrnehmung), Sinnstruktur (reinem Begriff), Krisenlösung (Vereinigung von Begriff und Wahrnehmung) und Routine (Bildung von Dispositionen, Auflagerung der Erinnerungsschicht) besteht. Diese gemeinsamen Aspekte sollen in einer an Abb. 1 anknüpfenden Grafik veranschaulicht werden:

Abb.2: Objektive Hermeneutik und Strukturphänomenologie

Hierbei ist der periodische Wechsel zwischen aufeinander folgenden Krisenpunkten und Krisenlösungen zu einer zyklischen Dynamik zusammengezogen (vgl. Abb. 1 sowie auch Wagemann, 2011b). So können die Aspekte der strukturgenetischen Bidirektionalität und der methodologischen Unterscheidung von Strukturgenese und Strukturforschung in einem die Ansätze übergreifenden Modell integriert werden – womit die ersten beiden Schritte des eingangs dargelegten Programms vollzogen sind: Der erste beinhaltete eine Bestandsaufnahme typischer Unterrichtskrisen vor dem Hintergrund der Objektiven Hermeneutik und ihres krisenphilosophischen Hintergrunds (Schritt 1: Rationale Rekonstruktion); der zweite ihren konzeptionellen Abgleich mit der Strukturphänomenologie Witzenmanns (Schritt 2: Strukturphänomenologische Interpretation). Im noch ausstehenden dritten Schritt sind einige Bezüge dieses integrativen Modells zu zentralen Aspekten der Waldorfpädagogik, zu entsprechenden Leitmotiven pädagogischer Qualität (anhand des Verfahrens „Wege zur Qualität“, Hermannstorfer, 1999, 2000) sowie zu Steiners „Allgemeiner Menschenkunde“ (Steiner, 1924) zu entwickeln.

Strukturbildung und Bildungsprozess

Im Rückblick auf die oben dargestellte Krisencharakteristik von Unterricht soll dieser Schritt begonnen werden. Es wurde gezeigt, wie sich in der Interaktion zwischen Lehrer und Schülern typische Konstellationen und Dynamiken von Krisen ergeben können:

1. Die durch den Lehrer didaktisch induzierte Krise (L→S),
2. das Nicht-Bewältigen-Können oder -Wollen dieser Krise durch Schüler (S→L),
3. das Nicht- oder Falsch-Reagieren des Lehrers auf das Nicht-Bewältigen-Können oder -Wollen der Schüler (L→S),
4. die Reaktion der Schüler auf das Nicht- oder Falsch-Reagieren des Lehrers (S→L).

In diesem krisenhaften »Schlagabtausch« lassen sich die 1. und die 2. sowie auch die 3. und die 4. Stufe jeweils zusammenfassen. Thematisch beziehen sich die ersten beiden mehr auf den Unterrichtsstoff, während sich die letzten beiden vorrangig an der sozialen Interaktion bzw. Kommunikation entzünden. Und formal gesehen stellen beide Paare jeweils eine vollständige Interaktionssequenz zwischen Lehrer und Schüler(n) dar. Ein Aspekt des im vorhergehenden Abschnitt entwickelten Strukturmodells besteht nun darin, dass es aufgrund seiner *Kontextunabhängigkeit* sowohl die sachlich-stoffliche als auch die sozial-kommunikative Krisenkonstellation umfasst, sowie auch aufgrund seiner *anthropologischen Allgemeinheit* sowohl den Lehrer als auch die Schüler einbezieht. Damit klingt bereits das zentrale Motiv von Waldorfpädagogik an, Schüler und Lehrer, Lernen und Sozialbeziehung in einem gemeinsamen Entwicklungszusammenhang zu sehen¹². Dieses Motiv beruht auf der Einsicht, dass es – wie die typischen Krisen verdeutlichen – zur Initiierung von Bildungsprozessen nicht ausreicht, wenn der Lehrer seinen Unterricht im Selbstverständnis eines nur äußerlich agierenden Sach- und Lernverwalters betreibt¹³. Bildung im Sinne einer Kultivierung von sachlich-sozialer Krisenlösung erfordert vielmehr, dass er sich bewusst mit seiner eigenen Krisenoffenheit und seinen darauf bezogenen Bewältigungskompetenzen einzubringen vermag. Erst das Zulassen (statt Überspielen) von Krisen auf Lehrerseite und der (hoffentlich erfolgreiche) Umgang mit ihnen lässt den Lehrer zu einer authentischen Orientierungs- und Anregungsinstanz für Schüler werden. Indem er faktisch und wahrnehmbar mit seiner beruflichen Aufgabe so umgeht, wie er es von den Schülern in Bezug auf die ihre erwartet – Krisen zulassen und bearbeiten –, schafft er eine zur Begrüßung analoge, sie weiterführende Reziprozität, die einen gleichermaßen sachbezogenen wie auch sozialisatorisch relevanten Entwicklungsraum eröffnet (vgl. Twardella, 2004). Steiner formuliert das folgendermaßen:

„Jede Erziehung ist Selbsterziehung, und wir sind eigentlich als Lehrer und Erzieher nur die Umgebung des sich selbst erziehenden Kindes. Wir müssen die günstigste Umgebung abgeben, damit an uns das Kind sich so erzieht, wie es sich durch sein inneres Schicksal erziehen muss.“ (Steiner, 1923, S. 131)

Mit dieser entwicklungsbezogenen Reziprozität ist ein symmetrischer, das heißt anthropologisch universeller Anteil in der Lehrer-Schüler-Beziehung aufgewiesen, der als „zweckfreier Tausch“ (Oevermann, 1996, S. 5) vor allen fachbezogenen Unterrichtszielen stehen und deren Realisierung begleiten sollte¹⁴. Oevermann bezeichnet diesen „Tausch“ auch als

„Strukturkern von Sozialität [...], über den nur das zweckorientierte, Interessen realisierende gesellschaftliche Leben von Vertragsbeziehungen vielfältigster Art sich schichtet, so dass er immer mehr verdeckt wird.“ (Oevermann, 1996, S. 5)

Neben diesem symmetrischen Beziehungsanteil ergibt sich durch die unterschiedliche ontogenetische Stellung von Schüler und Lehrer im pädagogischen Arbeitsbündnis das für Entwicklung ebenfalls notwendige

12. „Individuelle Lern- und Entwicklungskompetenz kann nur durch die Kompetenz des Lehrenden geweckt werden. Denn nicht allein die – altergemäß ausgewählten – Lerninhalte stimulieren die menschliche Entwicklung im Kind, sondern auch die Person des zielvermittelnden Erziehers. Seine eigene Entwicklung als Lernender wirkt motivierend auf den Heranwachsenden.“ (Schneider, 2008, S. 45)

13. Twardella spricht in diesem Kontext auch von „Amtsinhaber“ und „Autoritätsperson“. (Twardella, 2004, S. ?)

14. Michael Tomasello weist aus evolutionärer Perspektive auf den spezifisch menschlichen Charakter einer kooperativen *Entwicklung in Beziehung* hin (Tomasello, 2011).

Moment der Asymmetrie¹⁵. Diese lässt sich für den Lehrer vordergründig anhand seines fachlich-didaktischen und lernpsychologischen Wissensvorsprungs gegenüber den Schülern definieren, liegt im Kern aber gerade in der gesteigerten Möglichkeit eines Erwachsenen, einen bewussten Zugang zur Dynamik von Krise und Krisenlösung herstellen zu können. Das bedeutet, dass der Lehrer über seine fachlichen Kompetenzen hinaus ein reflexives und kreatives Verhältnis zur pädagogisch-sozialen Strukturgenese (dem „Strukturkern“) zu kultivieren hat.

Aspekte einer methodischen Erschließung der pädagogisch-sozialen Strukturgenese lassen sich an der Synopse aus Objektiver Hermeneutik und Strukturphänomenologie ablesen. Ein erster Schritt besteht darin, nicht nur dafür empfänglich zu sein, dass eine krisenhafte Situation entsteht bzw. entstanden ist, sondern auch zu erkennen, worin genau sie besteht. Zu einer sicheren *Krisendiagnostik* bedarf es zunächst der Fähigkeit zur Beobachtung, in welcher sozialen Interaktionsfolge (L→S / S→L) die Krise virulent wird. Hierzu können die beiden »von oben nach unten« gerichteten, rekonstruktiven und meditativen Erkenntnismethoden eingesetzt werden (vgl. Abb. 2). Im Rahmen eines rekonstruktiven Vorgehens können, wie angedeutet, über Strukturgeneralisierung Begriffe und Konzepte zur Krisendiagnostik gebildet werden. Jeweils aktuell und adäquat anwenden können wird man solche Kategorien bzw. Begriffe als praktizierender Lehrer aber nur, wenn man sich eine entsprechende Achtsamkeit erarbeitet hat. Auf das verwobene Verhältnis pädagogischen Erkennens und Handelns hat z. B. *Max van Manen* mit seinem an Herbart anknüpfenden Konzept einer „pedagogical sensitivity“ hingewiesen (Van Manen, 2008). Eine meditative Vertiefung dieser Intention im Sinne der Waldorfpädagogik kann sich mittels der vielfältigen Übungsanregungen Steiners ergeben (z. B. Steiner 1910), die im Kontext aktueller Meditationsforschung auch als Formen der Differenzierung und Integration einer fokussierenden und einer öffnenden Aufmerksamkeitsaktivität begriffen und praktiziert werden können (focused attention / open monitoring, Wagemann, 2011a). Tatsächlich lassen sich diese elementaren mentalen Aktivitätsformen in retrospektiver Orientierung auch in der Methodik der Objektiven Hermeneutik nachweisen, was im vorhergehenden Abschnitt angedeutet wurde. So gesehen lässt sich das retrospektiv-rekonstruktive Vorgehen auch als vorbereitendes Training zur Steigerung der aktuellen Achtsamkeit bzw. Beobachtungskompetenz auffassen¹⁶.

Zur angemessenen Diagnose von Krisen und zu ihrer Lösung reichen die vier genannten Kategorien jedoch nicht aus. Denn von der Krise erfassen sie nur die aus den »Fluten« der Routine emporragenden »Spitzen des Eisbergs« (vgl. Abb. 1). Worauf die Krise im Einzelfall zurückzuführen und wie sie erfolgversprechend zu bearbeiten sei, ist nur im konkreten Bezug auf die an bestimmten Stellen gestörte Strukturgenese zu erfassen. Erst nach adäquater Identifikation solcher »Störstellen« erscheint ihre Bearbeitung mit potenziell krisenlösenden Leitmotiven sinnvoll. Aus den bisherigen Ausführungen folgt, dass sich solche Motive nicht allein in Form fachlich-methodisch-didaktischer Kompetenzen ausbuchstabieren lassen. Vielmehr sind hier auch solche Gesichtspunkte einzubringen, die das Unterrichtsgeschehen grundsätzlich auf die Bildung freiheitlicher Lebenspraxis orientieren können. Um hier der Gefahr einer unreflektierten und unbegründeten, im negativen Sinne weltanschaulichen Normativität zu entgehen – ein Vorwurf, welcher der Waldorfpädagogik

15. vgl. Wagemann, 2011c. Michael M. Roth (2008) spricht in diesem Kontext von einem „starke[n] Kompetenzgefälle“ (S. 60) –, womit freilich noch nicht ausgemacht ist, ob dieses Gefälle nur ein einseitiges (vom Lehrer zum Schüler hin abfallendes) oder nicht vielleicht unter Gesichtspunkten wie Vorurteilslosigkeit, Empathie und spontaner Kreativität ein zweiseitiges (also auch vom Schüler zum Lehrer hin abfallendes) ist.

16. Insbesondere an der von Steiner eingeführten *Rückschau-Übung* lässt sich dies zeigen (vgl. Steiner, 1910, S. 338/339): Einerseits hangelt man sich rückwärts von Erinnerungsfragment zu Erinnerungsfragment, von einzelner Ereignis zu einzelner Ereignis (bestimmter Ort, Zeit, Ding, Person, Absicht, Gefühl, Gedanke → focused attention). Andererseits kommt in rückwärtiger Orientierung der »Möglichkeitsraum« in den Blick, aus dem heraus sich die spezifischen Einzelereignisse realisiert haben. Auf der bloßen Ereignisebene gibt es keine logische Begründung für das sukzessive Auftreten der Ereignisse. Dieser Mangel lenkt den Blick immer wieder auf die Ebene der Intentionen und bedingenden Kontexte, die jeweils zu einem Ereignis geführt haben. Im Unterschied zu den diskontinuierlichen und abgeschlossenen Erinnerungsfragmenten hat die darüber liegende Bedingungs-ebene (»Möglichkeitsraum«) einen zunehmend kontinuierlichen und offenen Charakter (→ open monitoring) – gerade weil hier noch nichts (endgültig) festgelegt ist, sondern sich erst von dort aus, wie aus einem offenen Horizont heraus, kristallisiert. Ferner wird in der Rückschau-Übung der Wechsel von der Innenperspektive des unreflektierten Subjekts zur Außenperspektive des (sich selbst beobachtenden) Beobachters praktiziert: „[...] I grow more self-conscious and I become aware of the students looking at me and judging me. Then I experience a kind of split sense of self – a self as observed and objectified by others and a self trying to deal with this situation.“ (Van Manen, 2008, S. 11/12)

oft gemacht worden ist¹⁷ –, kann wiederum auf das synoptische Modell von Strukturgenese zurückgegriffen werden. Wurde oben auf seine Kontextunabhängigkeit und anthropologische Allgemeinheit abgehoben, so ist nun von der *Polarität zwischen Krise und Sinnstruktur* auszugehen. Insoweit Strukturbildung als vermittelnde Synthese dieser Polarität verstanden werden kann, ist nun noch einmal genauer zu fragen, wie sich dieser Vorgang vollzieht. In Konsequenz der objektiv-hermeneutischen Auffassung muss eine Sinnstruktur bereits in der Strukturgenese faktisch wirksam gewesen sein –, sonst könnte für sie rückblickend kein objektiver Status beansprucht werden. Aus strukturphänomenologischer Perspektive ist gleichfalls eine universelle Sinnstruktur zur Bildung gegenständlicher (Subjekt-Objekt) und sozialer (Subjekt-Subjekt) Strukturen in Rechnung zu stellen –, nur mit dem Unterschied, dass sich der bidirektionale Pendelschlag bereits während der Aktualgenese ereignet. Insgesamt vollzieht sich die vollständige Vermittlung von Sinnstruktur und Krise also in zwei gegenläufigen, je nach Ansatz nahezu simultanen (Witzenmann) oder zeitlich versetzten (Oevermann) Bewegungen: *Lösung* (Universalisierung) der Krise; *Spezifizierung* (Individualisierung) der Sinnstruktur.

Damit kann die Dynamik der Krisenlösung durch eine zweite, zu der ersten von Krise und Sinnstruktur sozusagen *orthogonale Polarität* charakterisiert werden, die gegenüber den unvermittelten Strukturkomponenten durch deren Übergangsphasen aufgespannt wird (Abb. 3). Von zentraler pädagogischer Bedeutung ist, dass gerade dieser vermittelnde Übergang den Bildungsprozess des Individuums ausmacht. Denn wenngleich die Resultate der Synthese von Krise und Sinnstruktur personunabhängig beschreibbar sind, so ereignet sich der synthetische Prozess doch nicht ohne eine *Eigenaktivität des Individuums*¹⁸. Diese Aktivität initiiert und begleitet die Vermittlung von Krise und Sinnstruktur und artikuliert sich dadurch als phänopraktischer Ausgangspunkt der von Steiner in Bezug auf Schüler wie auch Lehrer angesprochenen Selbsterziehung. Deren asymmetrischer Aspekt ergibt sich daraus, dass diese Aktivität in Kindheit und Adoleszenz eine konstitutive Rolle in der leiblichen Entwicklung und Reifung spielt, insofern jeweils noch partiell gebunden und daher erst schrittweise an die intellektuellen, emotionalen, moralischen und reflexiven Herausforderungen der Erwachsenenwelt heranzuführen ist (Steiner, 1907). Das heißt, dass mit dem krisenbewältigenden und insofern selbsterzieherischen Potenzial dieser Aktivität in allen biografischen Phasen zu rechnen ist, aber eben in unterschiedlicher Form. Welche *entwicklungsspezifischen Aufgaben* jeweils anstehen und welche *Ressourcen der Lösungsfähigkeit* jeweils verfügbar sind, ist im Rahmen von (pädagogischer) Anthropologie, Psychologie und Biografieforschung zu untersuchen. Dass eine positiv erlebte biografische Entwicklung von vielen Menschen im aktiven Bewährungsgeschehen zwischen Krise und Sinngebung (statt etwa ohne Krisen) gesehen wird, scheint jedenfalls außer Frage zu stehen (Kolarik, 2010).

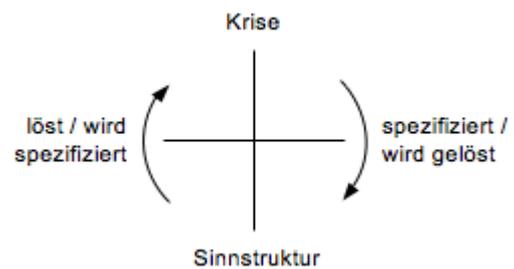


Abb. 3: Strukturkomponenten und Übergänge

Leitmotive pädagogischer Qualität

Ausgehend von diesen Überlegungen lässt sich das skizzierte Modell pädagogisch-sozialer Strukturbildung weiter konkretisieren. Da die Untersuchung zum „Strukturkern von Sozialität“ (Oevermann) geführt hat, ist nun zu fragen, ob und wie sich dieser Strukturkern innerhalb sozialer Prozesse gemäß seiner strukturgenetischen Eigenlogik entfalten lässt. Eine Antwort darauf bietet das von Udo Herrmannstorfer entwickelte Konzept „Wege zur Qualität“ (Herrmannstorfer, 1999a), das den Begriff der „Beziehungsdienstleistung“ in seinen

17. Z. B. Prange, 1985

18. Insbesondere im Kontext der in den letzten Jahren weiterentwickelten Introspektions- und Meditationsforschung beginnen auch akademische Psychologen anzuerkennen, dass diese Aktivität prinzipiell *bewusstseinsfähig* und *fähigkeitsbildend* ist (siehe z. B. Petimengin & Bitbol, 2009; Wagemann, 2011a).

Mittelpunkt stellt¹⁹. Im Gegensatz zu an industrieller Qualitätssicherung orientierten Verfahren der Normierung und Standardisierung sozialer Leistungsfähigkeit versucht „Wege zur Qualität“ Begegnungs- und Gestaltungsräume für eigenaktive Individuen zu erschließen (vgl. Hermannstorfer, 1999b; Maeder, 2001). Denn anders als in industrieller Produktion, bei der es um die effiziente Verformung toter Materialien geht, wird soziale Wirklichkeit durch die individuelle Mitwirkung der Beteiligten und die durch sie aktuell erlebte Beziehungsqualität konstituiert (grundlegend hierzu: Ross, 1996)²⁰. Zur Bildung hierfür geeigneter Gestaltungsräume expliziert „Wege zur Qualität“ einen Zusammenhang von Gestaltungsfeldern und -bewegungen, die als realitätskonstitutive Sinnstrukturen kreative Krisenlösungen ermöglichen (Abb. 4)²¹. Die von mir schon an anderer Stelle angedeutete Möglichkeit, dieses Konzept strukturphänomenologisch und dadurch auch anthropologisch zu fundieren ist nun zunächst ein Stück weit auszuführen (Wagemann, 2010). Dieser Schritt erlaubt es dann umgekehrt – im Hinblick auf die Kontextunabhängigkeit von Strukturgenese – die bisher im Rahmen institutioneller Qualitätsentwicklung angewendeten Diagnose- und Gestaltungsmotive auf die Pädagogik auszudehnen.

Ein entscheidender Aspekt zur strukturphänomenologischen Fundierung des Verfahrens „Wege zur Qualität“ – welches es zugleich von anderen, Kompetenzfelder bloß additiv kombinierenden Ansätzen unterscheidet – besteht in der detaillierten Beziehbarkeit seiner Felder auf die prozessualen Phasen der mentalen und sozialen Strukturgenese. Ausgehend von der doppelten Polarität innerhalb des zwischen Sinnstruktur und Krise vermittelnden Übergangs soll dies exemplarisch verdeutlicht werden (vgl. Abb. 4). „Gegenwartsgemäß“ ist ein „Handeln“, das in seiner unmittelbar erlebten, womöglich auch nachträglich rekonstruierten Sinnhaftigkeit zur Bewältigung einer Krise beizutragen vermag bzw. vermochte. Dieses Kriterium erfordert, dass dem Handeln eine möglichst bewusste Vergegenwärtigung der Situation voranzugehen und – zur Überprüfung der Angemessenheit des Handelns – auch nachzufolgen hat. Es bedarf also nicht nur des Zugangs zu einer ethischen Sinnstruktur (Handlungsbegriff), sondern auch einer epistemischen (Erkenntnisbegriff, vgl. Steiner, 1894). Gemeint ist eine reflexive Praxis, die sich einen bewussten und aktuellen Zugang zu den sie leitenden Sinnstrukturen zu erschließen vermag –, statt sich nur auf in der Vergangenheit gebildete (Vor-) Urteile, Rezepte und Routinen zu verlassen oder in die Zukunft zielenden programmatischen Absichten starr zu folgen. Der individuelle Zugang zu den begrifflichen Erkenntnis- und Gestaltungsinhalten ist aber durch mentale Aktivität bedingt, genauer



Abb. 4: Wege zur Qualität / Gestaltungsfelder
(<http://www.wegezurqualitaet.info/index.php?id=567>)

19. „[...] Grundkompetenz des Lehrers: Beziehungsfähigkeit. Diese ist eine wesentliche Voraussetzung für jedwedes Gelingen von Unterricht. Lernen geschieht in Beziehungen, in Beziehung, im Kontext. [...] Die Qualität von Beziehungsfähigkeit ist unserer Meinung nach – unabhängig von jedem Konzept – ein wesentliches Element jetziger und zukünftiger Lehrerbildung wie auch ein zentraler Ausgangspunkt für die Qualitätsentwicklung an Waldorfschulen.“ (Greshake-Ebding & Kellerman, 2012, S. 57)

20. „Je mehr berufliche Leistungsprozesse Menschen selbst zum Gegenstand haben, umso weniger kann die notwendige Qualität der Leistungen durch normative oder formal-systematische Organisationsverfahren gewährleistet werden. Der von Wege zur Qualität zugrunde gelegte Begriff der „Beziehungsdienstleistung“ berücksichtigt, dass diejenigen Menschen, für die die Leistungen bestimmt sind, als eigenständige Subjekte maßgebend am Entstehungsprozess der Handlungen und ihrer Wirkungen beteiligt sind.“ Hermannstorfer, <http://www.wegezurqualitaet.info/index.php?id=68>

21. Ende der 1990er Jahre wurde dieses Konzept anhand einer phänomenalen Analyse sozialer Prozessformen in Heilpädagogik und Sozialtherapie als Qualitätsentwicklungsverfahren ausgearbeitet (Hermannstorfer, U., Stiftung „Wege zur Qualität“, 1998). Mittlerweile wird es europaweit in über 300 Institutionen differenziert nach Branchen (Erziehung, Bildung, Hochschule, Therapie, Gesundheit) angewendet und ist international zertifizierbar (vgl. <http://www.confidentia.info/>).

gesagt durch deren Fähigkeit zur Eröffnung sinnstruktureller Möglichkeitsräume. Diese Aktivität als die individuelle Seite der Intuitionsfähigkeit (Steiner, 1894) bzw. Abduktionsfähigkeit (Peirce, 1983) entspricht – auf die institutionelle Ebene übertragen – dem „Finanziellen Ausgleich“ im Sinne einer Ermöglichung, das heißt einer notwendigen, aber nicht hinreichenden Bedingung zur Konstituierung von Sinnzusammenhang. Finanzielle Mittel, z. B. in Form von Gehalt, gewährleisten die individuellen Lebensbedingungen eines „Gegenwartsgemäßen Handelns“ in beruflicher Praxis, ohne dessen inhaltliche Seite dadurch zu determinieren. Sie stellen vielmehr, analog zur mentalen Aktivität im Intuitionsgeschehen, notwendige Ressourcen dar, die selbst einer inhaltlichen Rück- (Zweck-) Bestimmung bedürfen (Witzenmann, 1983).

Komplementär zur Eröffnung eines universellen Möglichkeitsraums aus individuellen Ressourcen vollzieht sich dessen schrittweise Einschränkung und Beschließung in der Realisation einer „Aufgabenstellung“ (vgl. Abb. 4). Unter Aufgabenstellung kann z. B. der in einem Leitbild zum Ausdruck gebrachte Gründungsimpuls einer Institution verstanden werden, ferner auch jeder kleinste, im Alltag zu bewältigende Arbeitsgang. Der Umgang mit einer Aufgabenstellung bedarf sowohl der *Orientierbarkeit* von Sinnstrukturen als auch ihrer *Anpassbarkeit* in Bezug auf krisenhafte, also zu bearbeitende Situationen. Das bedeutet einerseits, dass die situativ konkret anstehende Not – die Diskrepanz zwischen der Aufgabenstellung und ihrer ausstehenden Erfüllung – überhaupt nur im Fokus einer aufmerksamkeitslenkenden Sinnstruktur sichtbar und damit bearbeitbar wird, andererseits dass in der epistemischen Erschließung wie auch praktischen Bewältigung der Krise das sinnstrukturelle Möglichkeitspotenzial auf einen Einzelfall hin verengt und fixiert wird. Hier ereignet sich eine momentane „Stillstellung der Transformationsmöglichkeiten“, die zur Routine werden kann (in „permanenter“ Fortsetzung), aber nicht muss (Oevermann, 1996, S. 18). Im »Auf-den-Punkt-kommen« beruflicher Praxis scheiden sich also die Wege: Entweder hin zu einer ein einmal erreichtes Fähigkeitsniveau fortschreibenden Routine oder zu einem erneuten, mitunter schmerzlichen Aufwachen an den noch krisenhaften weil unbearbeiteten Aspekten einer Aufgabe und der Bildung entsprechender neuer Fähigkeiten. Von „Freiheit“ (vgl. Abb. 4) kann hier insofern gesprochen werden, als sich in dieser Phase die Formen der Freiheit *zur* Eröffnung von Möglichkeiten (Universalisierung) und *zur* Gestaltung aus Möglichkeiten (Individualisierung) auf die Freiheit *von* determinierenden Zusammenhängen zuspitzen. Erinnernd an die radikale Konzeption der Krise (Witzenmann / Oevermann) ist diese momentane „Freiheit von“ Sinnzusammenhang als Grenzerfahrung zu werten, die eine notwendige, aber nicht hinreichende Bedingung zur Bildung einer autonomen Lebenspraxis darstellt. Im institutionellen Kontext kann die Entwicklung einer diese Aspekte integrierenden Freiheit *in* Gemeinschaft durch die Formulierung und den Umgang mit Aufgabenbeschreibungen praktiziert werden, die nach »innen« hin zu gestaltende Freiräume, nach »außen« die Grenzen und Schnittstellen zu anderen Aufgabenbereichen und ihren Trägern beinhalten.

Damit ist skizzenhaft angedeutet, wie sich die Themenfelder von „Wege zur Qualität“ in den prozessualen Zusammenhang der Strukturgenese einbetten lassen. Als charakteristische Wegmarken menschlicher Aktivität zwischen Krise und Krisenlösung dienen sie sowohl als diagnostische Okulare für Stellen, an denen diese Aktivität gestört ist, wie auch als Gestaltungsinstrumente, mit denen Störungen bearbeitet werden können²². Ist „Wege zur Qualität“ schon aufgrund dieser Einbettung kein produkt- sondern ein prozessorientiertes Verfahren (vgl. Hermannstorfer, 1999b), so lassen sich die einzelnen Felder ihrerseits in gegliederte Mikroprozesse (mit entsprechenden Prozessstufen) ausdifferenzieren, welche die Bildung sozialer Strukturen unter feldspezifischen Gesichtspunkten erschließen –, worauf hier aus Platzgründen nicht näher eingegangen werden kann. Für den Zusammenhang dieser Ausführungen ist aber wesentlich, dass die dargestellten Leitmotive weder aus produktbezogener Normierung noch weltanschaulicher Normativität, sondern aus dem systematischen Rückbezug menschlicher Bewusstseinsaktivität auf sich selbst hervorgehen. Diese kontextunabhängige Reflexivität begründet die Relevanz dieser Felder für pädagogische Prozesse – differenzierbar nach Lehrer- und nach Schülerperspektive.

Aus Lehrerperspektive lässt sich die Aufgabenstellung (Feld 1) z. B. in der entwicklungsfördernden

22. „In der Regel sind nicht alle Gestaltungsfelder gleich stark entwickelt. Es bedarf der regelmäßigen rückblickenden Wachheit, um zu bemerken, an welcher Stelle gearbeitet werden muss. Es zeigt sich auch, dass nicht jedem Menschen alle 12 Gesichtspunkte in ausgewogener Mischung zur Verfügung stehen, so dass innerhalb einer Gruppe ausgeglichen werden muss und kann.“ (Hermannstorfer, 2000, S. 4)

Begleitung von Lern-, Erziehungs- und Bildungsprozessen der Schüler bestimmen. Aufbauend auf dieses allgemeine, in seiner Unbestimmtheit noch wenig aussagekräftige Leitmotiv ist es wichtig, sich den strukturell durchgängigen Aufgabencharakter *aller* sich hieraus ergebenden pädagogischen Tätigkeiten des Lehrers bewusst zu machen: Entwicklungsnotwendigkeiten und -krisen im Lichte pädagogischer Sinnstrukturen aufzuspüren und zu bearbeiten (vgl. Oevermann, 2008, S. 61) –, wozu natürlich auch, bildungsphilosophisch aber keineswegs hinreichend, das Erreichen stoffbezogener Lernziele gehört²³. Bei der Umsetzung dieser Aufgaben hat die Lehrperson ein hohes Maß an Eigenverantwortung (Feld 2) zu entwickeln, denn (abgesehen von Team-Teaching) ist sie im Unterricht auf sich allein gestellt und kann sich angesichts der analysierten Krisendynamik nur bedingt auf institutionell entlastende Routinen stützen (z. B. in Form von Hinweisen auf die Schulordnung oder bevorstehende Prüfungen). Vielmehr kommt hier die schon erwähnte Bedeutung einer berufsspezifischen Selbsterziehung zum Tragen, die entsprechend zum polar gegenüberliegenden Feld zu einer Verantwortung aus pädagogischer Situations- und Selbsterkenntnis (Feld 8) – statt nur aus Dienstpflicht – führen kann. In dieser Orientierung stellt das fachbezogene *Können* des Lehrers (Feld 3) ein Vehikel dar, mittels dessen die pädagogischen Entwicklungsaufgaben in Auseinandersetzung mit einem geeigneten Lernstoff zu verfolgen sind. Wiederum unter dem Gesichtspunkt der Selbsterziehung korrespondiert dieses Feld mit dem ihm gegenüberliegenden der *individuellen Entwicklung* des Lehrers (Feld 9) in Bezug auf seine reflexiv-meditativen Kompetenzen überfachlicher Krisenoffenheit und Krisenbewältigung (was einer sehr grundsätzlich aufgefassten Persönlichkeitsbildung entspricht). Damit rückt die Betrachtung unmittelbar an die in der Aufgabenstellung anvisierte pädagogische Bewährungssituation heran, die den Lehrer in ihrer Krisenhaftigkeit mit der momentanen Freiheit von stützenden Determinationen konfrontiert – und damit seine Freiheitsfähigkeiten zur Aktualisierung und praktischen Umsetzung von Sinnstrukturen herausfordert.

Stellen die bewusstgemachte Aufgabenstellung, eine eigenverantwortliche Haltung und das fachliche Können des Lehrers vorbereitende, bezüglich der Bewährungssituation in der Vergangenheit liegende Aspekte dar, so weisen die folgenden Felder in die Zukunft einer erfolgten Bewährung. Denn für den Lehrer bedeutet Vertrauen (Feld 5) hier zunächst das Selbstvertrauen, das er insbesondere in schwierigen Situationen bezüglich seiner Krisenlösungskompetenz benötigt²⁴, aber natürlich auch das Vertrauen in das grundsätzliche Lernen- und Sich-Entwickeln-Wollen und -Können der Schüler. Solch eine Zuversicht bildet den nötigen »Vorschusskredit«, den man sich selbst und anderen gewähren muss, um die zur Eröffnung sinnstruktureller Möglichkeiten erforderliche Aktivität entfalten zu können –, statt sich durch Resignation oder Erfolgsdruck zu demotivieren und damit anfällig für einen kurzschlussartigen Rückgriff auf (mehr oder weniger) inadäquate Routinen zu werden. Ergänzt werden kann dieses Selbstvertrauen durch die Vergegenwärtigung, dass man als Lehrer kein Übermensch, sondern selbst auch Teil einer symmetrisch konstituierten sozialen Interaktion ist, mithin in Krisen nicht immer gleich mit einer Patentlösung aufwarten muss – aber Bereitschaft zu einer einvernehmlichen Lösung zeigen kann (Individualität und Gemeinschaft, Feld 11). Hier steht der Lehrer auch vor der Möglichkeit, sich *bewusst* für eine bewährte Routine zu entscheiden, die beide Seiten, Lehrer und Schüler, momentan entlastet und daher womöglich angemessen erscheint. In der planvollen und reflexiven Ausübung bekannter Abläufe und Rhythmen liegt also ein Schutz (Feld 6), der wie eine unausgesprochene Vereinbarung wirken und dadurch schwierige Situationen retten, produktive ermöglichen kann²⁵. Hierher gehört auch die Wachheit des Lehrers für drohende oder bereits erfolgte körperliche und seelische Verletzungen der Schüler – insbesondere auch durch ihn selbst – und das Ergreifen in seinen Möglichkeiten und Befugnissen liegender Schutzmaßnahmen²⁶. Solche Maßnahmen sollten es immer ermöglichen, Betroffene zu Beteiligten werden zu lassen, also die Mobilisierung eigener Aktivitätsressourcen anzuregen.

23. Zur regelmäßigen pädagogischen Leitbildarbeit dienen an Waldorfschulen z. B. die wöchentlichen Lehrerkonferenzen.

24. „[...] tact spontaneously emerges as a certain type of active (but ungrounded) confidence in dealing with ever-changing social situations.“ (Van Manen, 2008, S. 16)

25. Gerade der rhythmische Teil des Hauptunterrichts an Waldorfschulen dient der Eröffnung eines solchen Schutzraums, aus dem die Herausforderung der pädagogisch induzierten Krise nicht in individueller Isolation und Leistungskonkurrenz, sondern eingebettet in ein Gemeinschaftsgefühl erfahren werden kann. Mit fortschreitender Entwicklung der Schüler können diese zunehmend in die Gestaltung und Reflexion solcher Rhythmen und »guten Gewohnheiten« einbezogen werden.

26. Ein relativ harmloses Beispiel ist das übertriebene, einen einzelnen Schüler vor der Klasse bloßstellende Loben individueller Leistungen (Van Manen, 2008, S. 3). Wozu schulischer Unterricht nicht oder nur sehr bedingt beitragen kann, ist die Bewältigung schwerer Lebenskrisen von Schülern. Hier können Lehrer in Kooperation mit den Erziehungsberechtigten meist nur vermittelnd helfen, nicht aber selbst therapeutisch wirken (Föllner-Mancini, 2010; vgl. a. Helsper et al., 2007, S. 531).

Die beiden Beispiele zum Thema Schutz machen deutlich, dass es die so aufgefasste Aufgabenstellung des Lehrers erfordert, ihn in erster Linie nicht als beliebig austauschbaren Funktionsträger, sondern als mit seiner ganzen Person agierende Anregungs-, Begleitungs- und Orientierungsinstanz zu sehen. Das bekräftigt die sozialbiografische Relevanz von Schulunterricht und lässt diesen ein Stück weit zum gemeinsamen Schicksal (Feld 12) von Lehrern und Schülern werden, was in der Waldorfpädagogik einen Ausdruck vor allem im Klassenlehrer-Konzept (Klasse 1 bis 8) findet²⁷.

Im skizzenhaften Durchgang durch einige Leitmotive aus Lehrerperspektive dürfte bereits deutlich geworden sein, dass diese Motive auch zur Analyse und Mitgestaltung von Unterricht aus Schülerperspektive dienen können. Veränderte Ausprägungen oder Gewichtungen ergeben sich durch die asymmetrischen Aspekte der Schüler-Lehrer-Beziehung, z. B. alters- bzw. phasenspezifische Formen des Erlebens und Denkens, Verhaltens und Handelns. Wiederum aus Platzgründen kann hierauf nicht näher eingegangen werden; dafür soll aber ein ebenfalls angeklungener Aspekt noch etwas weiter verfolgt werden. Anhand der Felder Eigenverantwortung (2), Können (3), Vertrauen (5) und Schutz (6) wurde auf die Korrespondenz mit den ihnen polar gegenüberliegenden Feldern (8, 9, 11, 12) gewiesen. Zusammenfassend ist nun festzustellen, dass analog zur Grundpolarität zwischen Krise (Freiheit, Feld 4) und Sinnstruktur (Gegenwartsgemäßes Handeln, Feld 10) die oberen Felder mehr die spezifischen, situativ isolier- und definierbaren und die unteren Felder mehr die holistischen, über einzelne Situationen hinausgehenden und schwerer instrumentell zu fassenden Aspekte einer gleichen Thematik zum Ausdruck bringen. Dieses Verhältnis entspricht der in der Professionalisierungsdebatte diskutierten Polarität zwischen rollenhafter und die ganze Person einbeziehender (diffuser) sozialer Praxis, zu der verschiedene Positionen bezogen werden. Während sich z. B. Andreas Wernet für eine „Pädagogik der Permissivität“ ausspricht, die nur ein gelegentliches und ausnahmsweises Abweichen von der eigentlich strikt rollenhaft zu haltenden Lehrer-Schüler-Beziehung zulässt (Wernet, 2003), vertritt Johannes Twardella (im Anschluss an Oevermann) die Auffassung,

„dass in der Lehrer-Schüler-Interaktion die beiden Dimensionen von Rollenhaftigkeit bzw. Spezifität und Diffusität enthalten sind.“ (Twardella, 2006, S. 180)

Die Frage nach der notwendigen Vermittlung dieser beiden Dimensionen beantwortet er dahingehend,

„dass „Vermittlung“ nicht heißen kann, dass der Lehrer die Distanz zu den Schülern aufgibt. Zum schulischen Lernprozess gehört, dass die Schüler lernen, eine Rolle zu übernehmen – und das können sie freilich nur, wenn die Lehrer ihrerseits konsequent rollenförmig handeln. Daraus kann allerdings nicht der Schluss gezogen werden, die Interaktion zwischen Lehrer und Schüler beruhe nicht auf einem Arbeitsbündnis, das zwischen den Beteiligten als ganze Personen eingegangen wird. Vielmehr hat die Analyse der Interaktionssequenz in aller Deutlichkeit gezeigt, dass das Arbeitsbündnis zwischen Lehrer und Schüler von basaler Bedeutung für das pädagogische Handeln ist und der Lehrer – insbesondere in Krisensituationen – vor der Aufgabe steht, dieses wieder herzustellen, zu „kitten“ und zu bekräftigen. Das kann er nur, wenn er nicht allein rollenförmig handelt, sondern auch seine „ganze Person“ mit einbringt.“ (Twardella, 2006, S. 180)

Im Rückbezug der spezifischen und holistischen Leitmotive von „Wege zur Qualität“ zur Prozessualität der Krisenbewältigung wird diese Position nicht nur bestätigt, sondern auch strukturgenetisch fundiert. Die beiden Dimensionen „Rolle“ und „Ganze Person“ werden demnach nicht in Form von situativ zu wählenden Optionen vermittelt, sondern durchdringen sich fortwährend und unwillkürlich. Dabei ist gerade die prozessuale Form der Durchdringung, das heißt der symmetrische Beziehungsanteil und damit das auf Reziprozität beruhende Arbeitsbündnis von „basaler Bedeutung“, während der Herausforderung, in bestimmte Rollen hinein- (und aus ihnen auch wieder heraus-) wachsen zu können in der Auseinandersetzung mit den routinetafeln Derivaten²⁸ der Strukturgenese zu begegnen ist. Natürlich kann der Lehrer einen der beiden

27. „Die pädagogische Semantik durchdringt die Breite des Sozialen und erfasst – eine Ausweitung des Temporalen – nicht mehr nur das soziale Konstrukt Kind, sondern zunehmend den gesamten Lebenslauf mit allen Welt- und Selbstbezügen.“ (Helsper et al, 2007, S. 484; passend hierzu auch der Ausdruck „Autoritäts-Geschichten“, S. 491)

28. Aus sozialästhetischer Perspektive entspricht die Polarität von „Ganze Person“ und „Rolle“ jener von „Gestalten oder Verwalten“, auf die Witzmann (1986) und Oevermann (1996) in ähnlicher Weise aufmerksam gemacht haben. Hier ein Statement von Oevermann: „Für wissenschaftliches Handeln, also die Forschung, ist geradezu konstitutiv oder sollte es sein, selbst die bewährtesten Routinen der Praxis noch in Frage zu stellen und zu problematisieren, also von der Routine in den Status der Krise zu überführen. Das Verwaltungshandeln steht dem diametral gegenüber. Es muss die Krise gewohnheitsmäßig in Routine überführen.“ (Oevermann, 1996, S. 18)

Beziehungsanteile (bewusst oder unbewusst) betonen, abschaffen kann er den jeweils anderen aber nicht.

Somit können die Felder von „Wege zur Qualität“ als Leitmotive pädagogischer Praxis im Spannungsfeld zwischen Diffusität und Spezifität aufgefasst werden, die zudem eine multiperspektivische Schnittstelle zwischen Lehrer- und Schülersicht bieten²⁹. Für den Lehrer gehen diese Felder hinsichtlich seiner Einbettung in ein Kollegium in ihre ursprünglich intendierte Anwendung, die Entwicklung von institutioneller Zusammenarbeitsqualität über. Bezogen auf das Kerngeschäft des Lehrers eröffnen sie neue Wege zur Planung, aktuellen Gestaltung und Reflexion von pädagogischen Prozessen sowie auch zu ihrer bildungsphilosophisch fundierten Evaluation.

Zyklen pädagogischer Entwicklung

Damit kehren die Ausführungen zu ihrem Anfang zurück: dem fraglichen Verhältnis waldorfpädagogischer Praxis zur Anthroposophie Steiners. Eine mögliche Antwortperspektive wurde insbesondere durch drei im Kontext pädagogischer Strukturbildung begründete Aspekte vorbereitet:

1. Eine Gestaltung der Lehrer-Schüler-Beziehung, die an ihrer Oberfläche rollenförmige Anteile einübt und ausagiert, diese in Orientierung auf eine tiefere, konstitutive Ebene aber stets in einen die ganze Person bzw. den ganzen Menschen einbeziehenden Bildungs- und Entwicklungszusammenhang zu integrieren sucht.
2. Die radikal emanzipatorische Auffassung von menschlicher Erziehung als Selbsterziehung mit der daraus folgenden Konsequenz, dass der Lehrer eine bewusste Selbsterziehung zu praktizieren habe, um eine geeignete Entwicklungsumgebung für die noch graduell unterbewusste Selbsterziehung der Schüler herzustellen.
3. Eigenaktivität als pädagogisch-anthropologische Grundfunktion bzw. Instanz des (Selbst-) Bildungsprozesses, die in zwei Formen auftritt (öffnend-universalisierend / fokussierend-individualisierend) und deren unterbewusste Ausübung durch mentales Training bzw. in meditativer Entwicklung (zunächst nur des Lehrers) schrittweise bewusst gemacht werden kann.

Entscheidend ist nun, dass der gemeinsame Bezugspunkt dieser Aspekte weder in abstrakter Bildungstheorie noch einem vermeintlichen „absolute[n] Wissen“ (Prange, 1985, S. 170) zu suchen ist, sondern in der empirisch aufweisbaren Struktur der zyklischen Krisenbewältigung – wobei empirisch hier

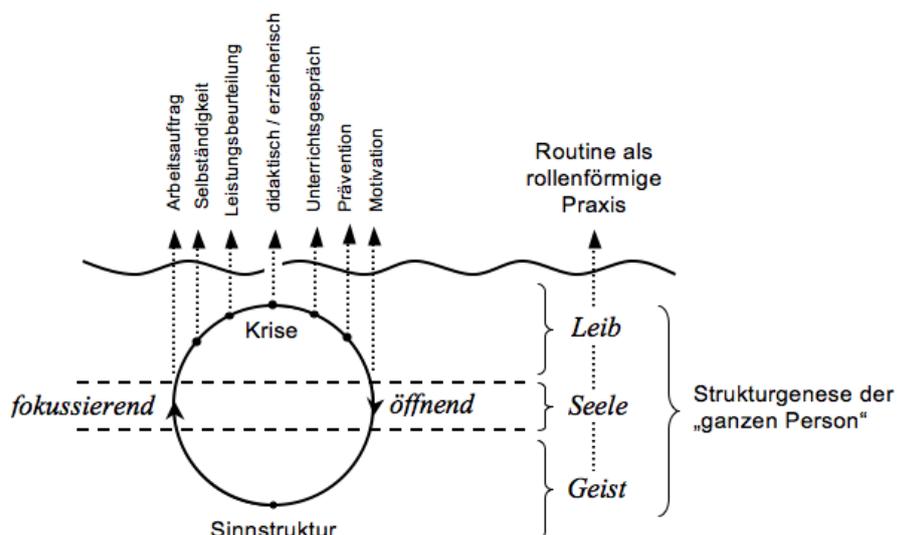


Abb. 5: Anthroposophische Interpretation des Strukturmodells

29. Vgl. hierzu das auf den ersten Blick verwandte erscheinende „Feld modernisierter pädagogischer Kommunikation“ von Helsper et al, 2007 (S. 485), das jedoch im Unterschied zu dem hier entwickelten Modell abstrakt und statisch bleibt.

sowohl im Sinne objektiv-hermeneutischer (bzgl. 1.) als auch strukturphänomenologisch-meditativer Methodik (bzgl. 2. Und 3.) gemeint ist. Dies ist insofern von Bedeutung, als Steiner seine „Allgemeine Menschenkunde“ (Steiner, 1919) anhand verschiedener ontogenetisch relevanter Entwicklungszyklen eröffnet. Bevor diese Zyklen und Rhythmen näher betrachtet werden, ist noch eine weitere Konsequenz aus dem bisher entwickelten Strukturmodell zu ziehen. Dessen Entwicklung begann bei der durch Krise und Routine bestimmten Sequenzierbarkeit von Alltagsbewusstsein und Umgangspraxis und stieß von dort aus zur konstitutiven, zwischen Krise und Sinnstruktur vermittelnden Dynamik der Strukturgenese vor. Schließlich ergab sich eine Untergliederung der konstitutiven Schicht anhand von zwei Indizien: dem Aufweis der initiierenden und vermittelnden Eigenaktivität des Individuums (fokussierend / öffnend) und der funktionalen Unterscheidung zwischen den oberen und den unteren Feldern von „Wege zur Qualität“ mit ihren Bezügen zu spezifischen und diffusen Anteilen sozialer Praxis. Daraus folgt eine Gliederung des strukturgenetischen Zyklus in drei funktionale Zonen, deren Zusammenhang in anthropologisch-anthroposophischer Hinsicht als Leib-Seele-Geist-Trichotomie interpretiert werden kann – und die auch eine zentrale Rolle in der Konzeption der „Allgemeinen Menschenkunde“ spielt (Abb. 5; vgl. Wagemann, 2011b/c). Im Sinne methodischer Redlichkeit ist allerdings zu betonen, dass hiermit keine ontologische, sondern zunächst nur eine funktionale Begründung dieser anthropologischen Konstitutionsschichten gegeben ist, die Steiner als „Wesensglieder“ bezeichnet (Steiner, 1919, S. 25)³⁰.

Die vertikale Schichtung innerhalb des Strukturmodells lässt sich somit auf die menschliche Konstitution beziehen, deren vollständiger Prozesszusammenhang („ganze Person“) in der Bildung von Alltagsbewusstsein auf die Routinen einer rollenförmigen Praxis projiziert bzw. reduziert wird³¹. Insofern erstreckt sich die zwischen Krise und Routine oszillierende Alltagspraxis in der hier horizontal dargestellten Dimension einer sozialen Raumzeit³², in welche die spezifischen, z. B. auch physischen Aspekte der „ganzen Person“ hineinragen, die zugleich aber deren diffus-holistische, das heißt überräumlich und überzeitlich konstitutive, in Steiners Sinne seelisch-geistige Anteile verdeckt. Im pädagogischen Kontext, z. B. in Bezug auf Schulunterricht, äußert sich dieses Verhältnis in der Abbildung strukturgenetischer Phasen auf isolierte didaktische, erzieherische und bildungsrelevante Einzelaspekte (s. Abb. 5)³³. Beide Dimensionen, die anthropologisch-anthroposophische und die räumlich-zeitliche werden durch den zyklischen Prozess der Strukturgenese integriert bzw. gehen aus diesem hervor.

Dieses transkategoriale Verbindungsmoment macht plausibel, warum Steiner die pädagogische Relevanz zyklisch-rhythmischer Prozesse zum Ausgangspunkt der Waldorfpädagogik macht. Denn diese Relevanz besteht darin, dass der Erwerb einzelner, routinierter und dadurch operationalisierbarer Kompetenzen erstens für Bildung nicht ausreicht, zweitens dem Heranwachsenden nicht von außen aufgezwungen werden sollte, sondern ihm vielmehr durch eine entwicklungsgemäße und dynamische Verhältnisbildung zwischen den konstitutiven Schichten zu ermöglichen ist:

„Hier in dem Kind ist noch unverbunden Seelengeist oder Geistseele mit Leibeskörper oder Körperleib. Die

30. Ansätze zu einer ontologischen Begründung dieser konstitutiven Gliederung liegen z. B. in Hartmann, 1954 und Wagemann, 2010, 2011b/c vor.

31. Als Bedingung dieser Projektion bzw. Reduktion lässt sich die spezifizierende Funktion der menschlichen Leiblichkeit bestimmen. Diese zeigt sich insbesondere in der hochkomplexen Prägnanz des Sinnes-Nervensystems, stellt aber z. B. auch hinsichtlich der Geschlechtlichkeit und allgemeinen Gesundheitsdisposition eine Bedingung zur Möglichkeit von Individualisierung dar. Die andere anthropologisch relevante Grundfunktion der Leiblichkeit, Dekomposition zu bewirken und damit eine Ausgangssituation krisenhafter Diskontinuität und Indetermination zu etablieren, wurde oben bereits erwähnt. Eine beide Funktionen im Zusammenhang entwickelnde Darstellung liegt in Wagemann, 2010 vor.

32. „Dass im lebenspraktisch erfahrenen Hier und Jetzt Raum und Zeit unterschiedslos ineinander fallen, ist also letztlich eine Funktion der objektiven spezifischen Sequentialität sprachlich vermittelter Sozialität. Sequentialität ist gewissermaßen das gemeinsame Dritte von Raum und Zeit in der objektiven Struktur von Sozialität.“ (Overmann, 2008, S. 31)

33. Claus-Peter Röh bezieht dieses dynamische Verhältnis auf die inhaltliche Dimension von Unterricht: „Dieses Vergehen und Entstehen im Unterrichtenden selbst ist eng verflochten mit einem Sterben und Geborenwerden, das auch die Schüler täglich mit den Inhalten und Themen erleben. Wenn sich ein junger Mensch so tief mit einem Inhalt verbinden kann, dass er in diesem und dieser in ihm ganz auflebt, erfasst er auf diesem »Weg des Willens« die Lebendigkeit des Themas. Er verbindet sich mit erfrischenden, aufbauenden Kräften, indem er als »ganzer Mensch« seelisch aktiv und tätig ist. – Tritt er dagegen Schritt für Schritt aus dem »vollen Leben« zurück und beginnt das Thema im vorstellenden Denken zu betrachten, so kann er die äußere Form, den Begriff, die Zusammenhänge mit anderen Erscheinungen und am Ende vielleicht das Gesetz des Themas erfassen. Die Aufbaukräfte des Willens aber sterben auf diesem Weg des Reflektierens bis zur Gerinnung in Begriffe und Gesetze.“ (Röh, 2012, S. 11/12)

Aufgabe der Erziehung, im geistigen Sinn erfasst, bedeutet das In-Einklang-Versetzen des Seelengeistes mit dem Körperleib oder dem Leibeskörper. Die müssen miteinander in Harmonie kommen, müssen aufeinander gestimmt werden, denn die passen, gewissermaßen, indem das Kind hereingeboren wird in die physische Welt, noch nicht zusammen.“ (Steiner, 1919, S. 23/24)

Neben der Atmung als pädagogisch zu harmonisierenden Prozess hebt Steiner den Wechsel von Wachen und Schlafen hervor. Damit meint er weder das quantitative Verhältnis von Wach- und Schlafzeiten des Kindes noch die äußerlich wahrnehmbaren Begleiterscheinungen und Übergänge dieser Zustände. Vielmehr geht es ihm um die ontogenetische Perspektive, eine wechselseitige, dynamische und sich entwicklungsgemäß steigende Durchdringung der konstitutiven Bereiche³⁴ zu veranlassen:

„Wir können [...] die Zeit, die der Mensch auf dem physischen Plan verbringt, so ausnützen, dass er gerade das, was wir mit ihm tun, allmählich hineintragen kann in die geistige Welt und dass durch dieses Hineintragen wiederum in die physische Welt zurückfließen kann die Kraft, die er mitnehmen kann aus der geistigen Welt, um dann im physischen Dasein ein rechter Mensch zu sein.“ (Steiner, 1919, S. 26)

Zur genaueren Interpretation dieser Aussage ist hier zunächst die strukturelle Verwandtschaft zwischen der Aktualgenese von Bewusstsein und dem Wechsel von Schlafen und Wachen aufzuzeigen. Denn die krisenlösende Potenzialität von Kontinuitäten, Zusammenhängen und Sinnstrukturen durchleben wir normalerweise unbemerkt und unbefragt; ihre Notwendigkeit und Relevanz für Alltagspraxis und -bewusstsein wird uns meist erst im Erfahren von Lücken, Inkohärenzen und Krisen bewusst. Am Widerstand der Krise wachen wir auf, während wir unsere prozessuale Verbundenheit mit Sinnstrukturen «verschlafen». Umgekehrt lässt sich der Wechsel von Schlafen und Wachen als zwischen Sinnstruktur und Krise pendelnder Rhythmus begreifen. Denn die in der Aktualgenese von Bewusstsein abgestuften Wachheits- bzw. Bewusstheitsgrade, die aufgrund ihres schnellen Wechsels und ihrer Verdeckung durch die Routinen des Alltagsbewusstseins kaum bemerkt werden, erscheinen im Rhythmus von Schlafen und Wachen temporal auseinandergezogen. Um eine entwicklungsgemäße Wechselbeziehung der konstitutiven Schichten zu fördern, gilt es daher, im Wachzustand jene Ressourcen der Eigenaktivität anzusprechen und anzuregen, die Krisenhaftes, das heißt im besten Sinne Fragwürdiges, in Lösungszusammenhänge einzubetten vermögen. Dass Schlaf keineswegs ein inaktiver Zustand ist, wird schon durch die allnächtliche „offline Nachverarbeitung“ neuronaler Erregungsmuster im Gehirn nahegelegt (Spitzer, 2002, S. 133). Ausschlaggebend sind aber die entsprechenden lernpsychologischen Befunde, welche die Wirksamkeit von Schlaf zur Förderung problemlösender Fähigkeiten nachweisen (Born, 2004). Ohne die Ablenkung durch sensorische Reize, wachbewusste Vorstellungen, Affekte und Willensregungen kann sich offenbar die unterbewusste, auch tagsüber in der Aktualgenese periodisch durchlaufene Verbindung mentaler Aktivität mit potenziell krisenlösenden Sinnstrukturen vollständiger und nachhaltiger vollziehen. Wird der Unterricht dementsprechend, z. B. nach epochalem Prinzip und pädagogischem Dreischritt aufgebaut, können die Schüler am nächsten Morgen mit den »schlafend antizipierten«, insoweit noch latenten Sinnsstrukturen wieder an die am Vortag aufgeworfenen Problemfragen, das heißt die didaktisch induzierten (sowie auch anderen) Krisen herantreten und sie zu lösen versuchen (vgl. Grebe-Ellis, 2008).

Das für die Aktualgenese von Bewusstsein wie auch den Wechsel zwischen Wachen und Schlafen hier anfänglich entfaltete Rhythmus- bzw. Zyklusmotiv lässt sich somit auf verschiedene für menschliche Entwicklung relevante Prozesse beziehen. Als ein zentraler Aspekt von Waldorfpädagogik ist dabei die Verzahnung leiblich-seelisch-geistiger Rhythmen mit pädagogischen Prozessen zu betonen – mit dem Ziel, entwicklungsfördernde Resonanzen zu ermöglichen. Damit kann die oben noch sehr allgemein formulierte Aufgabenstellung des Lehrers konkretisiert werden: Ausgehend von der aktuellen Beobachtung und Diagnose von Entwicklungsphasen, -krisen und -notwendigkeiten den Schülern zur Findung und Stabilisierung phasengerechter, krisenlösender und fähigkeitsbildender Rhythmen und Zyklen zu verhelfen (vgl. Schad, 2004). – Neben den genannten Rhythmen und Zyklen behandelt Steiner auch die ontogenetisch-biografische Dimension aus zyklischer Perspektive, nämlich im Kontext seines Reinkarnationskonzepts. Wenngleich die Frage, ob es Reinkarnation tatsächlich gebe, zur Zeit kaum wissenschaftlich diskutabel zu sein scheint, lässt sich doch der Grundtenor von Steiners Konzept – eine sich in- und exkarnierende

34. „Körperleib“ und „Geistseele“, Steiner, 1919, S. 25

Seele, die sich in sukzessiven Lebensläufen weiterentwickelt – im Modell zyklischer Strukturgenese bzw. Krisenbewältigung durchaus wiederfinden (vgl. Abb. 5). Hierfür wären wiederum die phasenspezifischen Durchdringungsrelationen zwischen Eigenaktivität (Seele) und Strukturkomponenten (Krise, Sinnstruktur) bzw. entsprechenden Konstitutionsschichten (Leib, Geist) ins Auge zu fassen – »nur« mit der Besonderheit, dass diese Schichten im Durchlaufen der unteren Felder zeitweise in eine größere Distanz zueinander zu treten hätten. Aber auch schon im Hinblick auf den Bereich der oberen Felder – das entspräche einem sich zwischen Geburt und Tod erstreckenden Lebenslauf – wird die pädagogische Relevanz der Reinkarnationsidee deutlich: Sie besteht darin, das Kind von Anfang an als vollständigen Menschen ansehen zu können, dessen Unterschied zum Erwachsenen nicht etwa defizitär (Stichwort *Mängelwesen*), sondern dadurch zu begründen ist, dass sich seine Konstitutionsschichten (Wesensglieder) in einem noch relativ unverbundenen Verhältnis zueinander befinden. Was das Kind in seiner Entwicklung zu leisten hat, ist seinen eigenaktiven Zugang (Seele bzw. Ich) zu Sinnstrukturen (Geist) mit der biologischen Entwicklung seiner Leiblichkeit, deren grenzziehenden Aspekten und ihrer Überwindbarkeit schrittweise in Verbindung und Einklang zu bringen. Pädagogisch macht es Sinn, die treibende und vermittelnde Kraft in diesem Prozess als ein *sich inkarnierendes Ich* anzusprechen und entsprechend zu fördern³⁵ – statt sie auf ein Konstrukt aus (wodurch?) gebündelten Teilkompetenzen zu reduzieren oder als statisch „verkörpertes Selbst“ zu abstrahieren (Sommer, 2010). Das Ich in der pädagogischen Anthropologie Steiners kann als die individuelle, in Kindheit und Jugend noch latente Sinnstruktur begriffen werden, deren eigentümliches Potenzial zur Selbstbestimmung und Selbstaufklärung sowie seine diesbezügliche Entfaltung zentralthematisch für eine moderne Pädagogik sein können – ohne damit in einen Widerspruch zu wissenschaftlicher Methodologie und den Erfordernissen des pädagogischen Alltagsgeschäfts treten zu müssen.

Anmerkung: Für Hinweise und Anregungen zu „Wege zur Qualität“ danke ich Dr. Michael Ross.

35. „Der Begriff der Reinkarnation, wie ihn Steiner entwickelt hat, bietet aus meiner Sicht einen persönlichkeits-theoretischen Ansatz, der es möglich macht, die Autonomie des Menschseins konsequent zu Ende zu denken. [...] Damit sage ich nicht, dass es Reinkarnation gibt. Ich sage nur, dass Reinkarnation ein Erklärungsmodell ist, das einen Vorteil hat gegenüber vielen anderen Erklärungsmodellen, weil die Selbstgebung der Person im Zentrum bleibt.“ (Schieren, 2010); vgl. a. Müller-Wiedenmann, 1973.

Literatur

- Atmanspacher, H. (2007). *Zur Praxis theoretischer Arbeit in den Wissenschaften*. In: Yousefi, H. et al. (eds.) *Wege zur Wissenschaft*, Nordhausen: Bautz, S. 255-266. Zugriff 2/2012: <http://www.igpp.de/english/tda/pdf/theorie.pdf>
- Born, J. (2004). *Warum wir im Schlaf unsere Probleme lösen*. Interview auf www.schlafkampagne.de, Zugriff 4/2012: <http://schlafkampagne.de/magazin/Warum-wir-im-Schlaf-unsere-Probleme-loesen-4.php>
- Beinbrech, C. (2003). *Problemlösen im Sachunterricht der Grundschule. Eine empirische Studie zur Gestaltung von Lehr-Lernumgebungen im Hinblick auf die Förderung des Problemlöseverhaltens im Sachunterricht*. Dissertation Universität Münster.
- Dewey, J. (1909). *How we think?* New York: Heath & Co. Zugriff 2/2012: <http://www.archive.org/details/howwethink000838mbp>
- Föllner-Mancini, A. (2010). *Fallrekonstruktives Verstehen schulbiografischer Krisen. Eine empirische Studie im Spannungsfeld pädagogischer Arbeitsbündnisse*. Dissertation: Norwegian University of Life Sciences.
- Grebe-Ellis, J. (2008). *Sleep inspires insight – Erfahrungen mit Epochenunterricht*. In: Frielingsdorf, V. (Hg.), *Waldorfpädagogik kontrovers* (2012), Weinheim: Beltz Juventa, S. 58-62.
- Greshake-Ebding, C. & Kellermann, G. (2012). *Die Wahrheit beginnt zu zweit. Beziehungsfähigkeit im Zentrum des Konzepts »Duale Lehrerbildung Witten/Annen«*. Lehrerrundbrief des Bundes der Freien Waldorfschulen 2/2012, S. 56-63.
- Gruschka, A. (2005). *Auf dem Weg zu einer Theorie des Unterrichtens. Die widersprüchliche Einheit von Erziehung, Didaktik und Bildung in der allgemeinbildenden Schule*. Frankfurt a. M.: Goethe-Universität.
- Hartmann, N. (1954). *Einführung in die Philosophie*. 3. Aufl., Osnabrück: Hanckel.
- Helsper, W., Ullrich, H., Stelmaszyk, B., Höblich, D., Graßhoff, G. & Jung, D. (2007). *Autorität und Schule. Die empirische Rekonstruktion der Klassenlehrer-Schüler-Beziehung an Waldorfschulen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Herrmannstorfer, U. (2000). „*Wege zur Qualität*“: *Die Befreiung schöpferischer Kräfte*. Zugriff April 2012: <http://www.sozialimpulse.de/pdf-Dateien/Qualitaet.pdf>
- Herrmannstorfer, U. (1999a). „*Wege zur Qualität*“ – *Der Arbeitsansatz der anthroposophisch orientierten Einrichtungen der Heilpädagogik und Sozialtherapie (Schweiz)*. In: Peterander, F., Speck, O. (1999). *Qualitätsmanagement in sozialen Einrichtungen*. München: Ernst Reinhardt. S. 146-156.
- Herrmannstorfer, U. (1999b). *Die Arbeit am Menschen – ein Produktionsvorgang? Zur Charakteristik von Beziehungsdienstleistungen – ein Beitrag zur Debatte über die Qualitätssicherung*. Zugriff April 2012: http://www.wegezurqualitaet.info/fileadmin/wzq/pdf/WzQDokumente/Die_Arbeit_am_Menschen_ein_Produktionsvorgang.pdf
- Herrmannstorfer, U., Stiftung „Wege zur Qualität“ (1998 ff.). *Arbeitshandbuch „Wege zur Qualität“*. Dornach: Stiftung „Wege zur Qualität“, Rötelstrasse 11, CH-8006 Zürich.
- Kiersch, J. (2011). *Waldorfpädagogik als Erziehungskunst*. In: Uhlenhoff, R. (Hg.), *Anthroposophie in Geschichte und Gegenwart*, Berlin: BWV Wissenschaftsverlag.
- Kohler, B. (1998). *Problemorientierte Gestaltung von Lernumgebungen. Didaktische Grundorientierung von Lernertexten und ihr Einfluss auf die Bewältigung von Problemlöse- und Kenntnisaufgaben*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Kolarik, B. (2010). *Die Bedeutung der Erziehung und kritischer Lebensereignisse für den Sinn des Lebens. Research on Steiner Education 1/2, S. 117-138*.
- Maeder, C. (2001). *Der moralische Kreuzweg des „New Public Management“ in der Schweiz. sozialersinn - Zeitschrift für hermeneutische Sozialforschung, 1/2001, S. 191-204*.

- Müller-Wiedenmann, H. (1973). *Mitte der Kindheit. Das neunte bis zwölfte Lebensjahr. Eine biographische Phänomenologie der kindlichen Entwicklung*. Stuttgart: Freies Geistesleben.
- Oevermann, U. (2008). „Krise und Routine“ als analytisches Paradigma in den Sozialwissenschaften (Abschiedsvorlesung). Zugriff März 2011: http://www.ihs.de/publikationen/Ulrich-Oevermann_Abschiedsvorlesung_Universitaet-Frankfurt.pdf
- Oevermann, U. (2002). *Klinische Soziologie auf der Basis der Methodologie der objektiven Hermeneutik – Manifest der objektiv hermeneutischen Sozialforschung*. Institut für Hermeneutische Sozial- und Kulturforschung. Zugriff März 2012: <http://www.ihs.de/publikationen.htm>
- Oevermann, U. (2001). *Die Philosophie von C. S. Peirce als Philosophie der Krise*. In: Wagner, H.-J. (ed), Objektive Hermeneutik und Bildung des Subjekts. Weilerswist: Velbrück, S. 209-246.
- Oevermann, U. (1996). *Strukturelle Soziologie und Rekonstruktionsmethodologie*. Vortragsmanuskript, Frankfurt a. M., Zugriff 2/2012: <http://www.agoh.de/cms/en/downloads/overview/func-startdown/55/>
- Oevermann, U. (1981). *Fallrekonstruktion und Strukturgeneralisierung als Beitrag der objektiven Hermeneutik zur soziologisch-strukturtheoretischen Analyse*. Frankfurt a. M., Zugriff 2/2012: <http://publikationen.ub.uni-frankfurt.de/frontdoor/index/index/docId/4955>
- Paschen, H. (1990). *Lernen von der Waldorfpädagogik?* In: Frielingsdorf, V. (Hg.), *Waldorfpädagogik kontrovers* (2012), Weinheim: Beltz Juventa, S. 154-162.
- Peirce, C. (1983). *Phänomen und Logik der Zeichen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Petitmengin, C. & Bitbol, Michel (2009). The Validity of First-Person Descriptions as Authenticity and Coherence. *Journal of Consciousness Studies*, 16, 10-12, S. 364-404.
- Prange, K. (1985). *Erziehung zur Anthroposophie. Darstellung und Kritik der Waldorfpädagogik*. S. 99-11, 117-120, 168 f. In: Frielingsdorf, V. (Hg.), *Waldorfpädagogik kontrovers* (2012), Weinheim: Beltz Juventa, S.164-172.
- Rittelmeyer, C. (2010). Die Temperamente in der Waldorfpädagogik. Ein Modell zur Überprüfung ihrer Wissenschaftlichkeit. *Research on Steiner Education* 1/1, S. 60-74.
- Röh, C. (2012). Vom »Stirb und Werde« im Lernen. Vergehen und Entstehen im Unterricht. *Erziehungskunst* 2012/11, S. 10-14.
- Ross, M. (1996). *Soziale Wirklichkeitsbildung. Erkenntnistheoretische, methodologische und anthropologische Grundlagen bei Max Weber und Rudolf Steiner*. Marburg: Tectum Verlag.
- Roth, M. (2008). *Professionelle Pädagogische Handlungskompetenz*. In: Schieren, J. (ed), Was ist und wie entsteht: Unterrichtsqualität an der Waldorfschule? München: Kopaed, S. 57-84.
- Schad, W. (2004). Die Idee der Evolution in der Pädagogik. *Erziehungskunst*, 68/9, S. 931-942.
- Schieren, J. (2011). Die Wissenschaftlichkeit der Anthroposophie. *Research on Steiner Education* 2/2, S. 99-108.
- Schieren, J. (2010). Bewusstseinsethische Aufgabe.(Interview mit J. Schieren). *Das Goetheanum*, 12, 19.3.2010, S. 7-9.
- Schleiermacher, F. (1977). *Hermeneutik und Kritik*. Frank, M. (ed.), Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Schneider, P. (2008). *Schülerorientierter Unterricht*. In: Schieren, J. (ed) Was ist und wie entsteht: Unterrichtsqualität an der Waldorfschule? München: Kopaed, S. 33-56.
- Sommer, W. (2010). Oberstufenunterricht an der Waldorfschule: Kognitive Herausforderungen für das verkörperte Selbst. *Research on Steiner Education* 1/1, S. 33-48.
- Spitzer, M. (2002). *Lernen, Gehirnforschung und Schule des Lebens*. Berlin: Spektrum Akademischer Verlag.

- Steiner, R. (1923). *Die pädagogische Praxis vom Gesichtspunkte geisteswissenschaftlicher Menschenerkenntnis*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1919). *Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik. Menschenkunde und Erziehungskunst, 1. Teil*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1910). *Die Geheimwissenschaft im Umriss*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1907). *Die Erziehung des Kindes vom Gesichtspunkte der Geisteswissenschaft*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1894). *Die Philosophie der Freiheit. Grundzüge einer modernen Weltanschauung. Seelische Beobachtungsergebnisse nach naturwissenschaftlicher Methode*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Tomasello, M. (2011). *Human culture in evolutionary perspective*. In M. Gelfand (Ed.), *Advances in Culture and Psychology*. Oxford: University Press, S. 5-51. Zugriff 10/2012: <http://email.eva.mpg.de/~tomas/pdf/TomasAdvances.pdf>
- Twardella, J. (2010a). Entfremdung als Strukturmoment von Unterricht? Eine Fallstudie zur Arbeit eines Schülers an der Tafel aus der Sicht der pädagogischen Unterrichtsforschung. *Zeitschrift für Qualitative Forschung* 11/2, S. 319-343.
- Twardella, J. (2010b). Unterricht zwischen Krise und Routine. Wider eine kompetenztheoretische Verkürzung einer Theorie pädagogischer Professionalität. *Sozialer Sinn. Zeitschrift für hermeneutische Sozialforschung*, 1/2010, S. 79-93.
- Twardella, J. (2006). Rezension zu Wernet, A. (2003). Pädagogische Permissivität. Schulische Sozialisation und pädagogisches Handeln jenseits der Professionalisierungsfrage. *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*, 7/1, S. 177-180.
- Twardella, J. (2004). Rollenförmig oder als „ganze Person“ ? Ein Beitrag zur Diskussion über die Professionalisierungstheorie und die Struktur pädagogischen Handelns. *Pädagogische Korrespondenz* 33, S. 65-74.
- Van Manen, M. (2008). *Pedagogical Sensitivity and Teachers Practical Knowing-in-Action*. Peking University Education Review. Zugriff: 4/2012: <http://www.maxvanmanen.com/files/2011/04/2008-Pedagogical-Sensitivity-Teachers-Practical-Knowing-in-Action.pdf>
- Wagemann, J. (2011c). The Structure-Phenomenological Concept of Brain-Consciousness Correlation. *Mind & Matter* 9/2, S. 185-204.
- Wagemann, J. (2011a). Meditation – Untersuchungsgegenstand, Forschungsmittel und Entwicklungsweg. *Research on Steiner Education* 2/2, S. 50-65.
- Wagemann, J. (2011b). Strukturphänomenologische Anthropologie – ein transdisziplinärer Ansatz zur Korrelation von Gehirn und Bewusstsein (Teil 2). *Research on Steiner Education* 2/1, S. 34-47.
- Wagemann, J. (2010). *Gehirn und menschliches Bewusstsein – Neuromythos und Strukturphänomenologie*. Aachen: Shaker.
- Wagner, H.-J. (2001). *Objektive Hermeneutik und Bildung des Subjekts*. Weilerswist: Velbrück.
- Wernet, A. (2003). *Pädagogische Permissivität. Schulische Sozialisation und pädagogisches Handeln jenseits der Professionalisierungsfrage*. Opladen: Leske & Budrich.
- Witzenmann, H. (1993). *Frau Holle. Ein Weg zum Verständnis der Werke Rudolf Steiners*. In: Hartmann, H. & Reinl, E. (Hg.), *Das Rebenschiff*, Dornach: Gideon Spicker Verlag.
- Witzenmann, H. (1992). *Intuition und Beobachtung. Teil 1: Das Erfassen des Geistes im Erleben des Denkens*. Stuttgart: Freies Geistesleben.
- Witzenmann, H. (1989). *Sinn und Sein. Der gemeinsame Ursprung von Gestalt und Bewegung*. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.

- Witzenmann, H. (1986). *Gestalten oder Verwalten. Rudolf Steiners Sozialorganik – ein neues Zivilisationsprinzip*. 2. Aufl., Dornach: Gideon Spicker.
- Witzenmann, H. (1983). *Strukturphänomenologie. Vorbewusstes Gestaltbilden im erkennenden Wirklichkeitenthüllen. Ein neues wissenschaftstheoretisches Konzept*. Dornach: Gideon Spicker.
- Zehentreiter, F. (2001). Systematische Einführung. Die Autonomie der Kultur in Ulrich Oevermanns Modell einer Erfahrungswissenschaft der sinnstrukturierten Welt. In: Burkholz, R., Gärtner, C. & Zehentreiter, F., Materialität des Geistes. Zur Sache Kultur – im Diskurs mit Ulrich Oevermann, Weilerswist: Velbrück, S. 11-104.

Constructing 'geo'- exploring the epistemological frameworks of Steiner-Waldorf and mainstream approaches to geography

Phillip Wright

Bristol Steiner School, UK

ABSTRACT. This paper considers the two key principles underpinning the approach to geography teaching adopted in Steiner-Waldorf schools: the holistic representation of 'geo' and the narrative-based pedagogy used to construct such a knowledge of the world. Firstly, consideration is given to the social-theoretical and conceptual frameworks informing the mainstream geography curriculum. This is then compared with Steiner education's child-centred approach to geography teaching, particularly the role given to imagination. While focused on geography this paper also explores wider issues surrounding curriculum knowledge and approaches to teaching and learning based on an anthroposophical understanding of the child, the world and evolution. It is argued that both imaginative and more conceptually-framed or rational approaches to knowledge and learning need, to some extent, to be integrated for geography to engage pupils' interest and have relevance in the modern world. On the one hand, mainstream education could learn from the Waldorf emphasis on narrative, imagination and the cultivation of a sense of wonder. On the other hand, Waldorf education could benefit from a more rigorous conceptual and critical approach to knowledge as adopted by the mainstream.¹ In this sense there is scope for collaboration between the two educational discourses.

Key words: geography, curriculum, pedagogy, knowledge, Mainstream, Steiner Waldorf Education

ZUSAMMENFASSUNG. Die vorliegende Arbeit erwägt zwei wichtige Prinzipien, die die Einstellung zum Geografieunterricht in Steiner-Waldorf Schulen begründen. Von zentraler Bedeutung sind die holistische Wahrnehmung von 'Geo' sowie die erzählbasierte Pädagogik, die benutzt werden, um solch ein Wissen der Welt zu gestalten. Zuerst wird der sozialtheoretische und konzeptionelle Rahmen in Erwägung gezogen, der im etablierten Geografielehrplan benutzt wird. Dieser wird sodann mit dem Ansatz zum Geografieunterricht in den Waldorfschulen verglichen, insbesondere die *Vorstellungsbildung*, die eine wichtige Rolle im Unterricht spielt. Diese Arbeit konzentriert sich auf Geografie, erforscht aber auch weitere Themen über Lehrplanwissen und Ansätze zum Unterricht und Bildung, die ein anthropologisches Verstehen des Kindes, der Welt und der Evolution voraussetzen. Es wird argumentiert, dass sowohl fantasievolle wie auch mehr konzeptionelle oder rationale Ansätze in Bezug auf Wissen und Bildung im Geografieunterricht integriert werden müssen. So werden nicht nur die Schüler im Unterricht angeregt, sondern es wird generell das bedeutende Bildungspotenzial der Geografie unterstrichen.

Einerseits kann die etablierte Pädagogik wichtige Impulse von methodischen Ansätzen der Waldorferziehung erhalten, wie z.B. ihrer Erzähltradition, der Pflege von Phantasie und der Kultivierung eines „Staunens über die Welt“. Andererseits kann die Waldorferziehung von einem konzeptionellen und kritischen Denkansatz zum Wissen profitieren. In diesem Sinne bestehen Kooperationsmöglichkeiten zwischen den zwei Erziehungsdiskursen.

Schlüsselwörter: Geografie, Lehrplan, etablierte Pädagogik, Waldorfpädagogik, Bildungspotenzial Geografie

1. The ideas in this paper arose from the author's PhD research that explores the Waldorf approach to teaching geography.

Introduction

Although Rudolf Steiner highlighted the importance of geography in the Waldorf school curriculum - describing it as the 'mother subject' that brings a 'unity to all the other subjects' (Steiner, 1998, p.162) - relatively little attention has been given to this area of the curriculum either from within the Waldorf community or by academic research.² This is, I consider, to the detriment of both Waldorf pupils whose worldviews are, to some extent, still shaped by the geography they are taught at school, and to the Waldorf curriculum which needs to evolve to be of relevance in a fast-changing world. Moreover, given that the traditional aim of geography is to synthesize knowledge (of geology, vegetation, climate, people etc.) and develop understanding of the *whole* (space, regions, place etc.), and Waldorf education prioritizes learning from the *whole*, the subject complements the Waldorf ethos. However, while geography has been an integral part of the Waldorf curriculum for nearly a century its epistemological and conceptual framework requires renewal and development. Furthermore, and I base this view on my own experience as both a Waldorf teacher and researcher, geography is arguably one of the most challenging subjects to teach.³

As a purely academic discipline geography has traditionally invited debate and controversy (for a thorough history of this complex intellectual narrative, which is beyond the scope of this paper, see Livingstone, 2000). This is related to both the scope of the subject (the content of space and place) as well as the various paradigms or ways of understanding the world that compete within geography's epistemological framework. Geographical understanding is embedded in views on ontology, ideology, epistemology and power. Hence, questions of geographical knowledge and understanding have, essentially, also been questions of philosophy and worldview (e.g. positivism, structuralism, phenomenology, relativism etc.). Likewise, geography in the Waldorf context cannot be separated from the philosophy that underpins it. For Waldorf education to gain more credibility in the academic world the impact of this philosophy on its curriculum knowledge needs to be understood and rigorously defended. Additionally, better understanding of the intellectual position of Waldorf curriculum knowledge (and comparison with the mainstream) is needed if teacher knowledge within Steiner education is to be broadened and strengthened. Awareness of different forms of subject knowledge as well as the pedagogy and thinking activity these involve is also necessary for increasing numbers of UK Waldorf schools as they deliver both state and Waldorf curricula (i.e. GCSE/A level and main lessons).⁴ In the modern educational climate the scope for integrating different approaches to knowledge and learning therefore needs to be considered (Woods et al, 2005).

While academic research has acknowledged the benefits to learners of Waldorf's imaginative approach to subject knowledge (e.g. Nielsen, 2003; Woods et al, 2005; Ashley, 2006a, 2006b; Wright, 2011, 2013), some studies have also highlighted tensions (e.g. Jelinek & Sun, 2003; Wright, 2009). These questions have mainly arisen not from questioning the importance of imagination in learning, which arguably few educationalists would dispute, or the Waldorf principle of learning at a pace suited to the child, but from academic views of what constitutes valid subject knowledge and thinking skills in today's world. Moreover, these views highlight the epistemological gulf between academic models of the curriculum and learning, which draw clear distinctions between curriculum knowledge and pedagogy, and the non-dualistic Waldorf model, where subject knowledge is closely linked to the process of knowledge transmission or teaching method. These two different views on curriculum knowledge - one based on scientific and social-theoretical frameworks, the other on an anthroposophical understanding of the child - account for much of the epistemological gap between Waldorf education and the mainstream. To explore this I will focus on one area of the Waldorf education: formulations of 'geo' or the earth that underpin the geography curriculum and, of equal importance, the image of the child who receives this knowledge. My guiding question is: *how are the earth and the pupil envisioned in mainstream and Waldorf approaches to teaching geography and what scope is there for these different discourses to learn from each other?* To answer this question I will firstly consider the epistemological framework of the mainstream geography curriculum, followed by an evaluation of dominant

2. There are some notable exceptions to this, notably David Brierley's guides to geography teaching in Waldorf schools (Brierley, 1998, 2003).

3. The author has taught in both the state and Waldorf schools.

4. With the movement towards state funding for Waldorf schools in the UK the challenge of integrating different forms of curriculum knowledge becomes increasingly relevant.

theoretical streams in geographical thought that underpin the different approaches to the subject. Attention will then shift towards the Waldorf geography curriculum and related pedagogy. In the final sections the Waldorf approach is considered from the perspective of modern, critical knowledge theory (i.e. the social production of knowledge) with a view to how different discourses may potentially be integrated in the classroom.

Notions of 'geo' and the epistemic agency of the child

Whereas the mainstream geography curriculum is, to a large extent, shaped by the intellectual streams flowing down from academia (although not without considerable inertia and contest), the geography curriculum in Waldorf schools is closely tied to the developmental needs of the child, as understood by anthroposophy.⁵ These different epistemological frameworks account for the different types of geographical knowledge taught as well as the different roles given to the child in knowledge production. In mainstream education, following the academic model, curriculum knowledge in geography has largely been debated and determined within the arena of contesting intellectual paradigms. Although these schools of thought support different views on knowledge (e.g. positivism, social constructivism/ postmodernism, social realism etc.), and the debate is ongoing (see, for example, Fien, 1999; Firth, 2007; Butt, 2011; Curriculum Journal 22, vol. 3, 2011; Catlin and Martin, 2011), these academic formulations for knowledge, while they may be paradigmatically differentiated, share some common ground. Foremost, the general epistemological assumption is that knowledge is separate from the child: for knowledge to be valid it needs to be academically produced i.e. textually generated and conceptually defined. It then follows that assimilation of this knowledge by the pupil is a purely cognitive process. Such a view of knowledge is supported by the ontological assumption of dualism: the idea that (in brief) the 'object' world - the world perceived - is a separate reality from the individual or 'subject' who seeks to understand it. Crucially, this assumption also determines the role given to pupils in knowledge production and therefore their role as epistemic agents.

Given that the mainstream geography curriculum is driven foremost by theoretical conceptions of knowledge it is not surprising that the epistemic agency of the child has been undermined (Wright, 2013). With the contemporary curriculum debate in geography focusing largely on knowledge content significantly less attention is given to the receiver of this knowledge (the pupil) or pedagogy: these are considered separate from the knowledge question. Apart from experimentation with epistemologies more sensitive to the child's worldview, such as humanism (in the 1970s) and, more recently, relativism (e.g. Firth & Biddulph 2008, 2009a, 2009b), mainstream geography education has failed to develop an age-appropriate model of knowledge. Knowledge itself, rather than an understanding of how the child learns about the world through its own developing faculties (of focussed observation, reflection, cognition, imagination etc.) remains the overriding concern for curriculum producers.

Consequently, underpinning mainstream formulations of curriculum knowledge is essentially a linear view of the child's intellectual development. The pupil, at secondary level, is viewed primarily as a rational thinker with the capacity to analyse and assimilate conceptual knowledge in a similar way to an adult (see Lambert & Morgan, 2010). Traditionally, this has led to geography curricula fragmented into themes, modules or units, with knowledge divided into chunks of information, notably 'human' and 'physical' e.g. 'population', 'urban', 'biomes', 'rivers' etc. In this sense geographical interpretation of the world - the conceptual framework that defines the scope of geography - is theoretically determined. It therefore follows that subject knowledge has relied heavily on secondary and quantitative data (e.g. statistics, graphs etc.) or forms of knowledge that can be standardised and readily assessed.

Furthermore, other critically-orientated or more politicized proposals for curriculum knowledge, while they are driven by the emancipatory goals of social theory, struggle with the pedagogical idea of freedom *in*

5. The relationship between the mainstream school geography curriculum and academic geography has, traditionally, been complex and controversial. For details of this see Lambert & Morgan, 2010.

the process of knowledge creation.⁶ While the modern focus on the social production of knowledge may expose knowledge's various power bases (European, white, middle class, male etc.) this also, arguably, undermines the epistemological agency of the pupil. In this sense the political overrides the personal. Additionally, knowledge viewed socially as a purely linguistic or textual creation elevates the epistemological status of analysis or deconstruction above the synthesizing human faculties of perception and imagination. In such a cultural and political knowledge framework any claims regarding direct insight into the world (i.e. truth claims) remain invalid. On the contrary, the main task of geography should be to deconstruct the competing 'narratives' or 'knowledges' that tell us how the world is. Tensions between curriculum knowledges therefore highlight different epistemological and ontological viewpoints.

Hence, while relativism raises awareness of how knowledge is socially and culturally positioned, and this undoubtedly has educational value, the pupil is de-centred and marginalised in the knowledge process. This effectively undermines the most personal element of knowledge production - imagination - which has a vital impact on the way the world is interpreted and the meaning it is given. For example, emerging in recent critical texts in modern geography education is the idea that the earth's biomes, such as tropical rainforest, should be understood as inventions of the mind generated by scientific and political myth-making (Stott, 2001; Stott & Sullivan, 2003). In such extreme, abstract forms of knowledge theory there is little acknowledgement of the role that sense of wonder (inspired by descriptive narrative, images, direct perception etc.) plays in pupil engagement and learning about the world.⁷ The view that such direct forms of pupil engagement are necessary elements of geographical understanding, including conceptual learning, is considered limited.⁸

These different views on knowledge - one theoretically-driven and conceptually prescribed, the other phenomenological and embodied - inform the two different geography curricula and educational goals considered here.⁹ Each gives a different epistemological status to the child. One could go as far as to say that academic or theoretical formulations of the curriculum envisage pupils as subordinate to knowledge: the goal of geography education is for pupils to fit the knowledge rather than for knowledge to adapt to the pupil. For example, GCSE geography curricula in the UK, as noted above, present the world in discrete, conceptually-packaged blocks or themes (so-called 'units'). The scope of geographical understanding is therefore determined according to purely rational criteria that can, as the end goal, be assessed and quantified. Waldorf education, however, challenges this view. In this holistic model there is an evolutionary conception of curriculum knowledge. For geography, 'subject' and 'object' - the pupil and the world - are conceived within a non-dualistic framework as a unity, with knowledge evolving according to how the child develops and cognizes the world. Moreover, in this model the affective or qualitative element of knowledge takes precedent over

6. I make an important distinction here between different notions of freedom and progressiveness in geography education. Social-theoretical or critical frameworks of knowledge (e.g. social-constructivist, social realist, radical etc.) traditionally have a strong political agenda: to make a better or more equitable society. Phenomenological or human-centred approaches to knowledge are primarily concerned with individual freedom in knowledge creation. This raises the question of what kind of knowledge and understanding the 'freely' thinking pupil will create. This is considered further below.

7. The idea that through the faculties of perception and imagination humans can achieve direct knowledge and understanding of nature is an epistemological claim of phenomenology. However, different schools of phenomenology have different ontologies or views on reality and how this is accessed. Waldorf education is underpinned by Goethe's spiritual epistemology that perception, combined with imagination, acts as a bridge between the sense world and a metaphysical realm of universal laws that governs nature (see Welburn, 2004). In a pedagogical sense Steiner used the term 'concrete images' to refer to mental pictures that correspond closely to the physical world directly perceived. As such, he intended the geographical imagination to be both empirically valid, or 'a true seeing in space' (i.e. not mere fantasy) that encapsulates the essence of places, biomes and regions (Steiner, 1996).

8. Suchantke (2001), for example, does this successfully in his detailed descriptions of the rainforest and other natural regions. In his *Eco-geography* he works from observation of landscape, including plant and animal forms, to a conceptual understanding of the natural laws that govern biomes. In the classroom, however, there are diverse forms of media that enable pupils to build mental images and thereby 'enter' into the landscape i.e. spoken narrative, written text, film, photographs etc. The pedagogical aim is for the pictorial element of knowledge to broaden and deepen conceptual understanding.

9. These two approaches to knowledge support different views on thinking and learning. While theoretical knowledge can be viewed as a collective and formalized type of imagination, it is abstract and pre-defined. In this sense it works into the present from the past. Working pedagogically *with* the imagination, on the other hand, invests knowledge with individuality, flexibility and fluidity - traits which require inner activity and presence. However, this does not imply that theory or conceptual frameworks do not have a place in geography education, or that mental images do not require clear definition and reflection to become authentic and transferable knowledge (see below).

the theoretical or purely conceptual. It should also be noted that these different epistemological frameworks are not only confined to school curricula but are intrinsic to the wider, long-standing, intellectual tradition and debate surrounding the subject. These academic streams can be broadly described as phenomenological and theoretical.

Phenomenological and theoretical streams in geographical thought

While it is beyond the scope of this paper to discuss in detail geography's intellectual history (see Livingstone, 1992), two broad streams of thought can be identified that uphold different views on the nature and scope of the subject. These can be loosely defined as *theoretical-analytical* and *human-centred* or *phenomenological*. These meta-narratives have also had a significant impact on the curriculum debate in geography, as well as pedagogy, and the envisaged role of the pupil in knowledge production. Furthermore, they provide a useful intellectual background to help situate the different ways geographical knowledge is conceived in mainstream and Waldorf schools. Undoubtedly, the most powerful intellectual impulse within western, post-Enlightenment geography has been the quest for rationalism. However, running alongside this, as a counter-current, has been an enduring resistance to a purely rational interpretation of the world, one that allows for other dimensions of being to inhabit geographical understanding. How have these different intellectual traditions become manifest in geography's intellectual history?

Following the post-Kantian turn (away from a metaphysical or divinely-ordered worldview), geography evolved into a subject for the rational mind. Challenging the cosmographic visions of pre-modernism, where man and earth were centred in a greater, divinely-ordered universe, geography's focus shifted towards the sense world.¹⁰ Propelled initially by Darwinism, in the early nineteenth-century teleological interpretations of the earth's natural spaces (which included man) were superseded by evolutionary ones. Through crude forms of organic analogy and environmental determinism geographical thought reflected an intellectual descent into matter with a world conception based on physical and biological laws. Running through the course of geography's intellectual tradition, and led by the various impulses of natural science, social theory, information technology and data, this separation (and de-centring) of the human from the cosmos has followed various theoretically-informed paths (e.g. positivism, radicalism, relativism etc.). Two elements of rationalism have also emerged to shape modern geographical discourse: First, the academic fragmentation of knowledge - the breaking down of 'geo' - according to theoretical schemata: Second, the movement away from empiricism towards social-theoretical frameworks of understanding.¹¹ Apart from brief experimentation with pupil-centred approaches to knowledge, such as humanism, modernism's rationalist project has dominated mainstream geography education. This has led to a highly prescribed knowledge-based curriculum framed on clearly defined concepts. Moreover, such a knowledge schema is closely tied to the standardized procedure of pupil assessment (knowledge tends to be quantifiable; cognitive skills in geography, such as analyzing data, are defined in such a way that they can be easily assessed etc.). In this sense a rational approach to geography relies predominantly on the power of reasoning or analysis to achieve understanding. Not surprisingly, therefore, holistic ideas about the earth as well as organic and imagination-based learning strategies have remained at the fringes of modern educational discourse and acceptability.

However, human-centred academic discourses in geography have endured (see Short, 2003) - a stream that has its roots in the pre-modernist, non-dualistic worldview, or monism. Central to this tradition is the idea that man is embedded in the universe or, in geographical terminology, a 'cosmography'. Furthermore, and this became into an epistemological principle of phenomenology, knowledge is considered a product of the self *embodied* and *interacting* with the world through the faculties of perception, thinking, feeling and action. Human-centred discourses therefore highlight the role of individual experience in knowledge

10. Renaissance geography's non-dualistic vision of man and earth, bound by a divine order, is clearly represented in heart-shaped or 'cordiform' world maps. See chapter 2: '*A Heart-Shaped World?*' in Short (2000) and also Cosgrove (2001).

11. The epistemological concept of empiricism is complex. Whereas Alexander von Humboldt, for example, integrated rigorous observation and description of the world with his own artistic sense, scientific empiricism relies traditionally on strict scientific procedure to make knowledge claims. Critical-theoretical discourse in geography, however, takes issue with any forms of knowledge that assume neutrality (including those based on observation) or do not take into account its social origins.

production, allowing for the non-rational (feelings, intuitions, wonder etc.) to inhabit perception and enrich understanding of the world. In this sense epistemology is personal, on-going and creative, with knowledge conceived organically as inseparable from human *relationship* to the world. Moreover, it is also through this relationship that the individual is transformed (Husserl, 1960; Welburn, 2007). In geography human-centred discourses have their epistemological foundation in phenomenology and their traditional subject focus in the study of man and landscape (see Wylie, 2007). However, although phenomenology foregrounds perception and experience in knowledge production there is no unified ontology within this tradition. While there may be a universal assumption of 'essence' - a realm at the interface of perception, ideation and the metaphysical (Husserl, 1960; Merleau-Ponty, 1962) - much of geography's experiment with humanism, for example, equates *lifeworld*, or the world inhabited, with *sense world*. As such, the epistemological status of imagination in geography remains highly contested, even within the phenomenological school.

This touches on a key tension between human-centred and theoretical traditions in geography, one that also permeates the two different curricula considered here, that is, *conflicting views on imagination as a path to knowledge*. On the one hand, modern geographical discourse, largely informed by social theory and therefore critically inclined, challenges the idea that the individual can gain direct insight into (and produce knowledge of) the world. For the poststructuralist, for example, such a claim is based on the erroneous assumption of a centred, neutral 'presence' or a self that, through its own innate capacity, knows.¹² For the poststructuralist, however, what really matters is how the geographical imagination is socially and culturally produced. Furthermore, from the relativist viewpoint the holistic pretension of phenomenology, which claims knowledge of unifying principles (between man and environment, observer and the observed etc.), is invalid. Prioritizing the imaginative-metaphysical (some would say mythical) search for unity and order overlooks a world that is essentially fragmented, divided and damaged: socially, economically and politically. Synthetic geographies that seek unity, and this, to some extent, also applies to the traditional spatial definition of the *natural region*, are considered idealized, even anti-modern.¹³ Analytical and politicized geographical discourses have long since critiqued this approach as apolitical and uncritical. Nonetheless, the pre-modern cosmographic dream - the existential search for unity with the world - still endures as a universal impulse in geographical thought. Moreover, a key element of this quest for holistic knowledge, which challenges geography's purely rational, scientific reason, is the epistemological status attached to the *image* - in both its outward form as geographical representation (i.e. pictorial images of the earth) and inwardly as mental pictures or geographical imaginations (Cosgrove 2001, 2005; Olsson, 2007).¹⁴ It is this pictorial approach to subject knowledge that arguably defines Waldorf education. Attention will now turn towards the rationale for this, taking into account the close links between Waldorf curriculum knowledge, pedagogy and Steiner's understanding of child development. The following section is intended to inform, with a pedagogical evaluation to follow.

The rationale for the Waldorf geography curriculum and epistemology

Steiner-Waldorf pedagogy and curriculum are guided by anthroposophy. This includes Steiner's understanding of the child (which informs teaching method) and his guidance for the deepening of subject knowledge. Although Steiner gave relatively few detailed indications regarding the content of different curriculum subjects, encouraging teachers to work freely out of their own research (and effectively take ownership of the curriculum), a synthetic, image-rich form of subject knowledge and a teacher-led, narrative method lies at the heart of the Waldorf approach. Essentially, both subject knowledge and pedagogy are specially adapted to the child. Furthermore, this adaptation is based on Steiner's holistic understanding of the child - conceived in terms of body, soul and spirit. According to this model consciousness is embedded within, and develops out of, the child's evolving spiritual-physical organism. The Waldorf geography curriculum and

12. Class, gender and ethnicity are also conditions that potentially impact on the way a person interprets and understands the world.

13. The synthetic idea of the 'region' is central to the geography's intellectual tradition. This has its roots in Greco-Roman geography, later developed through German idealism and the geographies this philosophy generated.

14. For example, Cosgrove highlights the existential significance and enduring authority of Apollo pictures of the earth - images that transcend any philosophical relativism.

epistemological framework closely follows this understanding of the child. Two salient features of Steiner's model of the child's cognitive development, which also have a direct bearing on how the child relates to and thinks about the spatial world, need to be identified.¹⁵

First, in Waldorf education engaging the child's *imagination* carries more significance, both educationally and for long-term adult development, than direct intellectual learning. Imagination, as Steiner deduced, works in accordance with the predominant 'soul' realm of feelings during the middle period of childhood (from 7 to 14 years).¹⁶ Infused with feelings, imagination transcends verbal-analytical or rational thought and, as Steiner emphasized, allows the child to unite in a natural, living way with the mobile realm of picture-thinking.¹⁷ In this sense imagination is closer to the child's reality than pure reasoning and, in the realm of mental picture formation, the child never tires (Steiner, 1995). Furthermore, nourishing the imagination not only benefits the child's intellectual development, including conceptual learning, but the general health of the bodily organism.¹⁸ Secondly, the emergence of a *sense of self* or capacity for self-reflection (which Steiner termed the "I-in-thinking"), can cause a profound transformation in the way the child thinks about the world (see below). In Steiner education the task of geography is to bring the soul and spiritual being of the child (as it manifests in feeling and thought-life) into a healthy relationship with the spatio-physical world and its different spheres (mineral, biological, atmospheric, cultural etc.).¹⁹ This is done by building imaginative pictures of the world from which the more defined or conceptual element of knowledge can be drawn. As the child develops its cognitive thinking the conceptual framework of the curriculum thus broadens and deepens.

Based on these general principles, from class 4 onwards the content of the Waldorf geography curriculum, together with its epistemological framework, undergoes a sequence of transformations in keeping with the child's growing spatial awareness and cognitive development.²⁰ Formal lessons in geography should, according to Steiner, only begin when there arises in the child's thinking a new sense of separation from the world - an emerging dualism - generated by self-reflection and the ability to think conceptually.²¹ Geography in class 4 (9-10 years) takes as its starting point this transformation in the child's consciousness, from one previously unified with the world in fluid, dream-like imaginations to an awakening to concrete, physical reality. The external world can now be defined and understood according to primitive concepts. However, while the spatial world undergoes its first formal, abstract definition and demarcation (represented pictorially in simple hand-drawn maps that distinguish land-use in the neighbourhood) knowledge maintains strong connections with the child's inner life. This relationship is maintained in five key ways.

First, teachers use narrative (story, description, characterization etc.) to build a vivid *imaginative picture* of the neighbourhood from which the symbolic and conceptual element is elicited.²² The resulting spatial representation is also pictorial and hand-drawn. While geography has its own conceptual or interpretive schema (and can easily become a theoretical and fact-laden subject) it is more important that knowledge and understanding evolve from a sense of wonder. Moreover, to allow for the necessary errors and illusions of subjectivity, and to stimulate creative thinking, this knowledge is, as much as possible, artistically rendered.

15. Steiner presents a holistic understanding of the child as a framework for pedagogy in *The Kingdom of Childhood* (1995) and *Education of the Child in the light of Anthroposophy* (1965).

16. Steiner relates the concept of 'soul' to the inner realm of feelings, through which human relationship to the world, including thinking, is personalized. During the middle period of childhood (7 to 14 years) the soul life is considered especially active, with thinking and feeling essentially interwoven. Puberty marks the birth of the independent intellect.

17. The importance of imagination in learning has been highlighted by a number of prominent educationalists e.g. Bruner, Eisner and Dewey.

18. Steiner draws a connection between intellectualized forms of learning in childhood and metabolic illnesses in later life (Steiner, 1988).

19. Steiner associates the reflective 'I' in thinking to the highest member of the human organization or the 'spiritual body', which incarnates into the three lower members (the physical, etheric and astral bodies).

20. I describe here only the archetypal year themes of the geography curriculum (which are taught in 'main lesson' blocks of approximately four consecutive weeks each) and related pedagogy. As one might expect, in practice there is considerable variation in teachers' interpretation of the curriculum and the quality of delivery (see Wright, 2009).

21. Geography in the Steiner school has its roots (in classes 1 to 3) in stories and animations of the natural world.

22. Steiner pedagogy, as much as possible, works from the whole body (i.e. sense perception) and imagination *to* the formulation of concepts. Sleep (and forgetting) is recognized as a necessary activity between these two stages of learning.

Second, the geographical knowledge taught is an *embodied* knowledge, one that draws on sense experiences and the child's egocentric view of the world, in so doing deepening the child's natural sense of belonging.²³ Hence, the initial focus is on the immediate surrounds of the neighbourhood. *Third*, to reflect the child's natural, unified worldview knowledge is presented as an *integrated totality* of objects and activities in space (fields and farms, resources and industry etc.) rather than in conceptually separated themes. *Fourth*, in accordance with this stage of child development the worldview given is essentially *deterministic*: just as the external environment impacts on the child so nature is presented as shaping patterns of human activity.²⁴ *Fifth*, to satisfy the pupil's need to simply 'know' rather than to intellectualize through analysis and judgement, knowledge is taught on authority in the form of simple causal relationships or *naive realist* concepts (Ullrich, 1994). For example, the location of industry is explained in relation to natural resources.

Through the middle school this epistemological framework adjusts to the child's evolving consciousness. In class 5 (10-11 years), as in preceding years, geography moves beyond the pupil's experiential domain to wider expanses of terra incognita, beginning with the home nation followed by the home continent (class 6, 11-12 years). While the imaginative rendering of knowledge continues to inform pedagogy (the use of descriptive narrative to construct vivid images and characterizations of people and places etc.) there are important changes in emphasis. Class 5 focuses on the organic unity of man and nature: the adaptation of humans to the earth's life rhythms in naturally-defined regions. It is this representation of the earth as a *living* organism, with particular focus on plant life, that unites geographical knowledge with the pupil's innate sense of the earth's livingness (Steiner, 1995). In class 6, however, as the child 'begins to discriminate between what is of soul, what is living, and what is dead' there is a shift in consciousness towards the inanimate world (Steiner, 1995).²⁵ For geography, this means attention is drawn towards the physical earth (geology, relief, rivers, climate etc.) and its effect on different peoples of the home continent (living in highland-lowland, northerly-southerly latitudes etc.). Study of both geographical areas - the home nation and the home continent - begins with a broad description of the physical whole (shapes of continents, mountain ranges, rivers etc.). Moreover, this awakening to the earth's physicality signifies a further stage in the emerging dualism between subject and object, self and the world. In response, the epistemic agency of the child also changes: thinking becomes more autonomous with a new desire to rationalize and understand the world. Although the intellect is yet to be fully born, geographical description now stimulates active questioning (Wright 2009, 2011b).²⁶ As such, at this stage there is a real need for vivid, mental images of people and landscapes from which basic causal relations and physical laws can be elicited. This is why Steiner stressed the importance of 'concrete' geographical imaginations, or a 'true seeing in space', that accurately reflects patterns in physical space (real distances, accurate scale etc.). Hence, in their constructions of 'geo' teachers now have to consider both elements of geographical knowledge: the aesthetic (i.e. a sense of place) as well as the geometrical.

Further changes in curriculum knowledge and cognitive engagement take place in the approach to puberty. In classes 7 and 8 (12-14 years) the geography curriculum responds to the child's growing awareness of the impulses and complexity of its own personality by shifting attention towards the cultural realm, which is now explored in continents beyond the pupil's own. Not only does this aim to help pupils find a foothold on their own inner life, it also nurtures empathy for different races and cultures: to understand and therefore bring *the other* into the pupil's own world conception (Richter et al 2000). This geographical knowledge has two other characteristics. First, to retain a holistic imagination of the earth's unity there is a focus on indigenous peoples and their adaptation to the biome (e.g. American Indians, nomads, Eskimos etc.), who are presented as archetypes of humanity (hunters and herders etc.). Second, this knowledge is often, though not always, embedded in a European historical narrative (e.g. 'The Explorers') that reflects the year theme (The Renaissance/Age of Discovery). For this reason geographical representation can veer towards

23. A study of local geography usually includes a guided walk around the vicinity of the school.

24. In the sense that the child is still yet to make true self-determined impressions on the world (an emergent feature of adolescence).

25. In the sense of a growing consciousness of the duality between self and the external world.

26. Steiner relates the real birth of the intellect, or the emancipation of thinking from the inner world of emotions, to changes undergone during puberty.

orientalism (a potential problem explored below).²⁷ Towards puberty some adjustment to method is also needed to keep pace with pupils' emerging faculties of comprehension, self-reflection and world awareness. While knowledge construction is still predominantly teacher-led, relying heavily on descriptive narrative, pupils' own knowledge and views need to be heard and accommodated. This, and the teaching of the purely conceptual element of geography (i.e. map reading, geographical terminology etc.) requires considerable adjustments to learning method.

Finally, geography in the upper school develops a wider ecological perspective in response to the biological changes experienced during puberty. Focusing, at first, on the dense mineral realm (class 9) the geographical picture then shifts towards the rhythmical, life-creating processes of the biosphere (class 10) and the atmosphere (class 11). Based on an understanding of the adolescent withdrawing into an independent soul life, and having to adjust this subjective realm to the outer world, geography aims to sustain a sense of *belonging* to a greater living system. In the Waldorf schema there is also a significant epistemological change in response to what is, at this stage, considered the birth of the intellect. With feelings now playing a more refined role in thinking, the capacity for independent rational judgement and evaluation (based on the evidence of the senses), begins to supersede the more inward-orientated emotional cognition of childhood. However, to avoid intellectual abstraction and excessive antipathy to the world a contextual or Goethean approach to knowledge is adopted, which takes close observation as both the starting point for understanding the earth's natural laws (of biomes, landscapes, peoples etc.) and to develop ideas and concepts organically. In this sense epistemology merges with the human senses and cognition, in so doing becoming *phenomenological method*. Knowledge construction, as much as possible, now becomes pupil-centred: a 'living and plastic imagination' (Rawson and Richter, 2000, p.152). Hence, the geographical imagination has, through the whole course of childhood, undergone a profound transformation. Beginning in infancy as an inwardly mobile interplay of sense perceptions and mental picture formation it becomes, by adolescence, an intentional, self-directed consciousness and reflection of the wider world. From the immediate, embodied sense world of 'dwelling' the geographical imagination, constructed through the will-in-thinking, expands beyond the realm of lived experience to embrace the whole world of 'terra incognita'.

Questions of knowledge and learning

The two approaches to curriculum knowledge and learning considered here are underpinned by different epistemological frameworks and educational goals. While mainstream education adopts a more intellectualized, cognitive learning strategy within a clearly-defined conceptual framework, the Waldorf curriculum allows for knowledge to be adapted to suit the child, with greater attention given to the faculties of imagination and sense perception in knowledge building (Wright, 2013). Consequently, geographical knowledge exchanged in the Waldorf classroom has a more flexible and organic form, one that, to an extent, takes shape in the pedagogical transaction of imagination - a process largely orchestrated by teacher narrative within the unique context and dynamics of classroom discourse (Nielsen, 2003, Wright, 2009). Within this epistemological framework the non-rational (wonder, aesthetics etc.) plays an important role in knowledge construction. This form of engagement, together with the holistic worldview that guides the geographical imagination, combines into a powerful learning discourse that can, with the right control and delivery, convey a rich sense of the earth's places and regions.²⁸ Through such an approach geography can engage pupil interest in the world, including empathy for different cultures as well as nurturing a real sense of belonging.

However, aspects of Waldorf curriculum and pedagogy, underpinned by Steiner's esoteric and universalistic worldview, also invite controversy. This, in recent decades, has been highlighted by interest in the social production and cultural positioning of knowledge (in relation to race, class, gender, human relationship

27. By 'orientalism' is meant exotic and idealised representations of the (non-European) 'other'.

28. This depends principally on the teacher's ability to transform knowledge into an imaginative form as well as articulate and build this imagination verbally in a way that engages pupils. In this sense knowledge building and exchange in the classroom relies on what Nielsen calls 'imaginative transaction' or 'phenomenological moments' (2003, p. 14).

to nature etc.)²⁹ In particular, such relativist and critical views of knowledge raise questions concerning Waldorf's historical narrative or year theme (for example, class 7 and 'Discovery of the World') and its effect on the curriculum, including geography. From a purely academic position the problem here is Waldorf's evolutionary, epistemological framework - the idea of an incarnating (i.e. emerging), *centred* 'self' from which the pupil looks out to the world (via the senses) and forms ideas. While this spiritual epistemology grounds knowledge in the personal and metaphysical - the embodied realm of sense perception and the transcendence of imagination - the socio-political dimensions of knowledge are marginalized. Moreover, such a child-centred epistemology naturally leads over into the wider cultural and ethnocentric worldview in which the child is spatially situated. In the Waldorf context, as highlighted above, this can lead to a form of geographical knowledge that is explicitly Eurocentric, more so if knowledge of the 'Old' and 'New' worlds is bound up with the historicity and colonial tradition of the mother nation.³⁰ Furthermore, the idea of human adaptation and belonging to the biome, while this may suit anthroposophy's notion of human archetypes and holistic worldview, if handled crudely carries racial overtones of natural determinism and evolutionism (e.g. naturalistic portraits of indigenous non-Europeans living in unity with the environment: pygmies in Africa etc.).³¹ While such one-sided representation can be avoided if the (regional) geographical imagination highlights the political and divisive as well as the natural and synthetic, this knowledge issue raises further questions. *First*, should Waldorf encourage more critical thinking as well as a more rigorous conceptual framework into its imaginative schema (for example, in classes 7 and 8)? *Second*, how can critical knowledge questions like these become a part of a class teacher's thinking about the curriculum, given that many are not subject specialists? *Third*, should Waldorf education even concern itself with such academic questions of knowledge which, it could be argued, are marginal to its holistic view of the child and educational goals?³²

My own view is that these knowledge questions should be considered in a modern Waldorf curriculum. They can, to a certain extent, also be accommodated by Waldorf's main pedagogical medium: living, human interaction or classroom talk. However, it should also be noted that in the Waldorf context classroom discourse takes place within a certain teacher-pupil relationship and dynamic that determines the way knowledge is constructed, transmitted and developed. Moreover, this discursive arena is characterized by a certain tension, particularly in the older classes. On the one hand, Waldorf's narrative method (with considerably less emphasis on prescribed, textual knowledge or I.T. than the mainstream), as well as unique lesson structure, strengthens the position of the class teacher as knowledge authority.³³ On the other hand, given the emerging critical thinking of the adolescent, and developing world-awareness, there arises the need to *question* this knowledge.³⁴ As such, both the construction and scope of curriculum knowledge, as well as the cognitive activity this involves (imaginative *and* reflective/critical), depend largely on the nature of in-class, teacher-pupil exchanges. It is arguably here, in the domain of teacher narrative and classroom talk, with all the nuances of voice, emotion and meaning, that thinking and knowledge really evolve.

Integrating learning discourses?

This paper has highlighted elements of Waldorf pedagogy (narrative method, focus on imagination etc.) and child-centred curriculum knowledge that could potentially benefit mainstream education. Likewise, it

29. Relativism and deconstruction of knowledge is very much a part of the modern academic paradigm in the humanities. Here, focus is on understanding the socio-cultural production and positioning of knowledge, including truth claims.

30. This may be a problem if geographical understanding of Africa or the Americas, for example, is led from the perspective of a world 'discovered' by Europeans.

31. The historical problem of academic geography's colonial representations has received considerable attention and critique (see Said, 1994; Driver, 2001).

32. Given that Steiner education is essentially concerned with the child's long-term spiritual, emotional and physical development rather than the shifting intellectual paradigms of the epoch.

33. A key part of the main lesson is the teacher's verbal presentation of new content (based on whole-class teaching) which is then recalled on the following day. A general principle of Waldorf education is also the recognition of the pupil's spiritual need for the natural authority of the class teacher, particularly in the lower school years.

34. Although modern forms of media (internet, television etc.) undoubtedly raises children's awareness of the wider world, we should not assume that such images, passively consumed, have the same depth of meaning as mental images constructed verbally in the classroom through living human interaction.

has also been suggested that Waldorf education could gain from a more critical and reflective approach to its own curriculum and pedagogy, in line with modern academic and educational thinking. While I have focused on geography there is also a real need for discussion (based on in-class empirical research) of the teaching of *all* subject areas in Waldorf schools, perhaps more so given the freedom that teachers are allowed in their interpretation of the curriculum.³⁵ Furthermore, it could be argued that the explicit metaphysical nature, universal claims and, to some extent, didactic tone of Steiner's anthroposophical teachings present obstacles to the up-dating of the educational system that arose from it. Dialogue between Waldorf education and the wider academic community (educational, philosophical and scientific) has, as such, been relatively limited and views remain considerably polarized.³⁶ However, although still occupying a marginal position in the educational landscape, particularly in the UK, Waldorf education has much to offer the emerging debate on human-centred knowledge and learning within a post-industrial world. The crossover between the Waldorf approach (holistic, organic, collaborative etc.) and academic views of learning that promote broader understanding of the intellect and curriculum knowledge has significant potential.³⁷

Although views within the Waldorf community on the intellectual element of learning are by no means homogenous, a common public perception of Waldorf is, arguably, a lack of rigour in this domain (and how this disadvantages school leavers).³⁸ In addition, with Waldorf schools accommodating mainstream curricula (most offer GCSE, some also A level) and with more now emerging under state financial control (and therefore closer scrutiny), there is a real need to know how Waldorf pedagogy works to develop the intellect. Related to this is also a need to explore how different learning discourses could potentially support and work alongside each other. As suggested in this paper a key part of this is being able to integrate and develop key elements of thinking and learning, particularly imaginative and rational or analytical thought. How can these work together in a learning strategy?

Holistic educational methods support a broader, organic view of cognitive learning. One such strategy is to work intentionally with the interplay between rational thinking (questioning, forming concepts, making judgements, analyzing etc.) and imaginative or phenomenological engagement (see Hart 1998, 2007).³⁹ For example, narrative (as well as observations of pictures, objects etc.) can be used to create moments when the mind is absorbed in a mental image (through vivid description etc). In these moments analytical, reflective or critical thinking is intentionally suspended to allow, as much as possible, pupils' immersion in the object (or, in a geographical sense, entry into a landscape etc.). The pupil is then invited to bring a certain thought to bear on the mental picture, such as a question or judgement, which prompts intellectual interpretation. In this way the object becomes more closely defined (i.e. conceptually) or, for example, considered from another perspective or in a wider context. Through this rational, reflective process the imaginative picture itself undergoes a reshaping or metamorphosis. Moreover, new imaginations are inspired through rational thinking (questioning, discussion etc.). While this is only an indication of how a dialectical approach to thinking and learning might inform pedagogy, the potential benefits are considerable. *First*, through the construction of mental images pupils are engaged with knowledge building on a personal, affective level. This both deepens the meaning of knowledge and includes all pupils in its creation. *Second*, knowledge itself becomes a dynamic, transformative and collaborative process of building ideas rather than mere information acquisition. As such, through the fluidity and boundlessness of imagination knowledge, including its conceptual element, develops organically. *Third*, the medium through which such a dialectic is created, sustained and managed - classroom talk - is essentially human-centred. Together with 'phenomenological'

35. This is an area of practice that deserves attention. While academic writing on the Waldorf curriculum often focuses on the curriculum there is very limited empirical research on how the curriculum is interpreted and delivered in the classroom.

36. For example, even academic texts that support broader or child-centred views on education rarely explore Waldorf education in any detail, if at all. Likewise, media views on Waldorf education (including anti-Waldorf websites) are often informed by common myths, distortions and factual inaccuracies.

37. For example, the work of Heron and Reason on collaborative and organic learning strategies draws on Goethean epistemology (Heron and Reason, 1997).

38. Based my own research I would suggest there is considerable ambiguity within the Waldorf community regarding cognitive learning, particularly at the higher end of the lower school (i.e. classes 7-8).

39. While concepts and imaginations are both ways of thinking, as Steiner deduced concepts work to essentially distance the thinker from the world, in 'antipathy', whereas imagination draws the subject closer towards the reality of the world, as in 'sympathy' (Steiner, 1990).

moments of observation (of pictures, landscapes etc.) knowledge construction is therefore an embodied process, grounded in sense perception and human interaction. *Fourth*, the subjective element of knowledge is continually checked, contextualized and defined through an intellectual process involving reflection, discussion and judgement. Knowledge must ultimately be conceptually accurate, relevant and transferable.

Although, to some extent, the traditional rhythm of the Waldorf main lesson already demonstrates such a holistic approach to learning (delivering new content, then recall, application etc.), working with both imaginative and rational thinking, in a purposeful and integrated way, requires considerable skills in presenting knowledge and handling classroom discourse. Foremost, knowledge needs to be transformed by the teacher into a form that engages the pupil's imagination. Of equal importance, and depending on the age of the pupils, an inclusive 'discursive space' also needs to be created in which the teacher prompts reflection and clarifies ideas and concepts, and where pupils are encouraged to collaborate in developing knowledge further.⁴⁰ This is arguably the most challenging part of implementing such a discursive pedagogy since, during these moments, the teacher is required to elicit pupils' viewpoints, subdue his or her own voice and actively listen. To orchestrate such an organic process of knowledge building requires an ability to present, discuss, broaden and shape ideas through the management of complex narratives within the confines of space and time.

Conclusion

Geography's intellectual history has evolved through complex, and often overlapping, discourses of intellectual (i.e. theory-driven) analysis and diverse imaginations of geo. In a pedagogical sense learning geography in the school classroom mirrors these streams, depending on both imaginative and more formalized, rational engagement for curriculum knowledge to have personal meaning, wider relevance and intellectual rigour. However, in the two educational traditions considered here - mainstream and Waldorf - these aspects of knowledge have become largely polarized. On the one hand, mainstream geography has, for the most part, followed academic formulations of knowledge and defined, cognitively-framed learning goals. On the other hand, the Waldorf curriculum and pedagogy follows a child-centred approach, where imagination (and sense perception) takes precedence over formalized, conceptual learning. Taken to extremes both strategies offer unsatisfactory approaches to teaching and learning geography.

In response to this problem it has been suggested that both sectors can learn from the best practices of each other. For Waldorf educators this means exploring ways that a flexible, human-centred epistemology can engage with modern, socially relevant views of knowledge. Moreover, this can potentially be achieved within the framework of Waldorf's narrative pedagogy. If so, subject knowledge and delivery, including constructions of geo, will still retain their vital, living quality.

40. Empirical evidence suggests that even within the main lesson framework the dynamics of learning discourse are highly variable and achieve different results. While some teachers encourage free discussion and exploration of subjects other exercise much tighter control (Wright, 2009).

References

- Ashley, M. (2006a). *Authority, anarchy and anachronism on the slopes of sustainability: Steiner-Waldorf pedagogy and the development of mature judgement*. Paper presented at BERA annual conference, University of Glamorgan, 14-17th September 2006.
- Ashley, M. (2006b). *Can one teacher know enough to teach year six everything? Lessons from Steiner-Waldorf Pedagogy*. Paper presented at Annual Meeting of American Educational Research Association, Chicago.
- Brierley, D. (1998). *In the sea of life enisled: an introduction to the teaching of geography in Waldorf education*. Oslo: Antropos Akademi.
- Brierley, D. (2003). *No man is an island*. Oslo: Antropos Akademi.
- Butt, G. (ed) (2011). *Geography, education and the future*. London: Continuum. Catling, S. and Martin, F. (2011). Contesting *powerful knowledge*: the primary geography curriculum as an articulation between academic and children's (ethno-) geographies. *Curriculum Journal*, 22, (3), 317-335.
- Cosgrove, D. (2001). *Appollo's eye: a cartographic genealogy of the earth in the western imagination*. John Hopkins University Press.
- Cosgrove, D. (2005). *Geographical imagination and the authority of images*. Hettner-Lecture: Franz Steiner Verlag. *Curriculum Journal*, 22, (3), 317-335.
- Driver, F. (2001). *Geography militant*. Oxford: Blackwell.
- Fien, J. (1999). Towards a map of commitment: a socially critical approach to geographical Education. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 8, (2), 140-158.
- Firth, R. (2007). *Geography teachers, teaching and the issue of knowledge*. Nottingham: Nottingham Jubilee Press.
- Firth, R. & Biddulph, M. (2008). *Young people's geographies*. Nottingham: Nottingham Jubilee Press. Available at: <http://www.geography.org.uk/gtip/thinkpieces>
- Firth, R. & Biddulph, M. (2009a). Whose life is it anyway? Young people's geographies. In D. Mitchell (Ed.), *Living geography: exciting futures for teachers and students*. London: Optimus Education.
- Firth, R. & Biddulph, M. (2009b). Young people's geographies and school geography. *Teaching Geography*, Spring 2009, 32-34.
- Hart, T. (1998). A dialectic of knowing: integrating the intuitive and the analytic. *Encounter: Education for Meaning and Social Justice*, 11, 5-16.
- Hart, T. (2007). *From information to transformation - education for the evolution of consciousness*. New York: Peter Lang.
- Heron, J. & Reason, P. (1997). A Participatory inquiry paradigm. *Qualitative Inquiry* 3(3), 274-294.
- Husserl, E. (1960). *Cartesian meditations - an introduction to phenomenology* (The Hague).
- Jelinek, D. & Sun, L. (2003). *Does Waldorf offer a viable form of science education?* Waldorf Science Education Research Monograph.
- Lambert, D. & Morgan, J. (2010). *Teaching geography 11-18: a conceptual approach*. Maidenhead: Open University Press.
- Livingstone, D. (2000). *The geographical tradition*. Oxford: Blackwell.
- Merleau-Ponty, M. (1962). *Phenomenology of perception*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Nielsen, T. (2003). *Rudolf Steiner's pedagogy of imagination: a phenomenological case study*. Paper given at the First International Conference on Imagination in Education, Vancouver, BC, Canada, 16-19 July 2003.
- Olsson, G. (2007). *Abysmal: a critique of cartographic reason*. The University of Chicago Press.
- Rawson, M. and Richter, T. (2000). *The educational tasks and content of the Steiner-Waldorf curriculum*.

- Forest Row: Steiner School Fellowship Publications.
- Short, J. (2000). *Alternative geographies*. Pearson.
- Said, E. (1994). *Culture and imperialism*. London: Vintage.
- Steiner, R. (1965). *The education of the child in the light of anthroposophy*. London: Rudolf Steiner Press.
- Steiner, R. (1988). *Deeper insights into education*. Anthroposophic Press.
- Steiner, R. (1990). *Study of man*. London: Rudolf Steiner Press.
- Steiner, R. (1995). *The kingdom of childhood*. London: Rudolf Steiner Press.
- Steiner, R. (1996). *Education for adolescents*. London: Rudolf Steiner Press.
- Stott, P. (2001). Jungles of the mind: the invention of the "Tropical Rainforest". *History Today*, 51, (5), 38-44.
- Stott, P. & Sullivan, S. (Eds) (2003). *Political ecology, science, myth and power*. London: Arnold.
- Suchantke, A. (2001). *Eco-geography - what we see when we look at landscapes*. Hudson, NY: Lindisfarne Books.
- Ullrich, H. (1994). Rudolf Steiner - a neo-romantic thinker and reformer. *Prospects: The Quarterly Review of Comparative Education*, 24, (3/4), 555-572.
- Welburn, A. (2004). *Rudolf Steiner's philosophy*. Edinburgh: Floris Press.
- Woods, P. (Ed) (2005). *Steiner schools in England*. DfES Research Report no. 645.
- Wright, P. (2009). *Holistic philosophy and classroom practice - an investigative study of the Steiner-waldorf approach to teaching geography*. Unpublished PhD thesis, Bristol University.
- Wright, P. (2011a). What is a human-centred geography? Stretching the geographical imagination in pursuit of holism. *Geography*, 96, (3), 156-160.
- Wright, P. (2011b). Exploring the role of imagination and narrative in geography teaching. *Geographical Education*, 24, 64-71.
- Wright, P. (in press). Theory of knowledge or knowledge of the child? Challenging the epistemological assumptions of the curriculum debate on geography from an alternative viewpoint. *Oxford Review of Education*.
- Wylie, J. (2007). *Landscape*. London: Routledge.

Was macht eine gute Lehrerin, einen guten Lehrer aus? – Was kennzeichnet gute LehrerInnenbildung? Und was sollen Lehramtsstudierende speziell im erziehungswissenschaftlichen Studium lernen?

Rolf Göppel

*Pädagogische Hochschule Heidelberg, Deutschland
Institut für Erziehungswissenschaft*

VORBEMERKUNG: Im Folgenden sollen in drei mal zwanzig Thesen zentrale Qualitäten und Forderungen möglichst prägnant und klar benannt werden, auf die es im Lehrerberuf und im Lehramtsstudium ankommt. Dabei sind die nachfolgenden Thesen bewusst erfahrungsnah und schlicht formuliert. D.h. sie bewegen sich eng entlang dessen, was Schüler und Schülerinnen, Eltern, aber auch Lehrer und Lehrerinnen auf entsprechende Fragen hin typischerweise äußern und vermeiden weitgehend wissenschaftlichen Fachjargon und theoretische Abstraktionen. Natürlich könnte man die jeweils gemeinten Sachverhalte jeweils auch „kompetenztheoretisch“ formulieren, könnte etwa von „Beziehungskompetenz“, „Planungskompetenz“, „Motivationskompetenz“, „Strukturierungskompetenz“, „Reflexionskompetenz“, „Aktivierungskompetenz“, „Explikationskompetenz“, „Diagnosekompetenz“, „Beratungskompetenz“, „Interaktionskompetenz“, „Instruktionskompetenz“, „Stressbewältigungskompetenz“, „Inkompetenzkompensationskompetenz“ etc. sprechen. – Aber was wäre damit gewonnen? Zu jeder Qualität, Haltung, Fähigkeit, Kenntnis und Bemühung, die man sich von Lehrerinnen und Lehrern wünscht, lässt sich unschwer eine entsprechende „Kompetenz“ konstruieren. Dabei verleitet dieser aktuell gängige Sprachgebrauch, der ständig neue Kompetenzen als Kunstprodukte hervorzaubert, jedoch einerseits dazu, Dinge durch bloße Umformulierung irgendwie anspruchsvoller und progressiver klingen zu lassen. Gleichzeitig werden damit leicht Problemlösungs-Illusionen erzeugt: Wenn ein Lehrer immer wieder in Situationen kommt, wo er Schüler und Eltern beraten soll, dann braucht er eben möglichst viel „Beratungskompetenz“, dann ist die Sache „geritzt“. Aber, was das heißt, wie ein sinnvolles Beratungsgespräch bei welchem Problem, mit welchen Personen in welchem Kontext aussehen kann – all diese Fragen sind damit noch gar nicht berührt. Andererseits verleitet dieser Sprachgebrauch auch zur „Verdinglichung“, zur Vorstellung, als seien diese „Kompetenzen“ lauter „Dinge“, „Werkzeuge“, die man als wohlausgebildeter Lehrer in seinem „pädagogischen Rüstzeug“, in seinem „Lehrerhandwerkskasten“ hat und bei Bedarf „herauszieht“, um Dinge schließlich, die sich gezielt vermitteln (am besten in handlichen „Modulen“) und exakt quantifizieren und vermessen lassen – und als ginge es nicht um jeweils spezifische Bemühungen als Person mit je konkreten Situationen und Problemen sinnvoll umzugehen und um komplexe Ansprüche und Erwartungen, denen man sich in der alltäglichen Praxis immer wieder aufs neue stellen muss. Erzeugt wird mit dieser Rede vielfach auch eine „Einheits- und Eindeutigkeitsillusion“, die den Gegebenheiten der Realität kaum entspricht. Wenn zwei Lehrerinnen etwa recht unterschiedliche Vorstellungen davon haben, wie ein sinnvolles Beratungsgespräch aussehen könnte, weil sie andere Referenzkonzepte im Hinterkopf haben, vielleicht auch unterschiedliche Fortbildungen durchlaufen haben – welche hat dann mehr „Beratungskompetenz“? Oder gibt es unterschiedliche Arten von „Beratungskompetenz“?

Die grundsätzliche Frage ist also, ob das Handeln von Lehrerinnen und Lehrern im pädagogischen Alltag als „Anwendung diverser Kompetenzen“ angemessen beschrieben ist. Was dabei ebenfalls leicht aus dem

Blick gerät, ist, dass es beim Lehrerhandeln in vieler Hinsicht auch um den spannungsreichen Ausgleich unterschiedlicher, miteinander unvereinbarer Ansprüche, Erwartungen und Forderungen geht. Das Kompetenzmodell lässt aber solche Balancevorstellungen kaum zu. Kompetenzen lassen sich im Prinzip nur aufzählen, ergänzen, steigern und addieren, sie können aber kaum situativ miteinander in Konflikt treten. Das Spannungsreiche, Widersprüchliche, Antinomische, das das Lehrerhandeln auch kennzeichnet, wird somit im Kompetenzmodell tendenziell eliminiert. – Aber natürlich könnte man darauf erwidern, dass zu all den anderen Kompetenzen dann eben auch noch die „Ambiguitätskompetenz“ hinzutreten müsse! Des Weiteren wird in den nachfolgenden Thesen nicht explizit zwischen Grundschullehrerinnen und -lehrern und Lehrerinnen an der Sekundarstufe I unterschieden. Grundsätzlich beanspruchen die Thesen dabei durchaus Gültigkeit für beide Bereiche, gleichzeitig ist aber auch klar, dass sie im Hinblick auf das konkrete Lehrerhandeln für die unterschiedlichen Alters- und Schulstufen durchaus bisweilen Unterschiedliches bedeuten können.

Teil A: Was macht einen guten Lehrer / eine gute Lehrerin aus?

1. Ein guter Lehrer ist einer, der *Kinder und Jugendliche mag* und der einen „guten Draht“ zu ihnen hat.
2. Eine gute Lehrerin ist eine, die „*guten Unterricht*“ macht, bei der viel und nachhaltig gelernt wird und bei der möglichst wenig Langeweile aufkommt. D.h. es ist eine Lehrerin, die ihren Unterricht sorgfältig vorbereitet und gezielt auf die Lernvoraussetzungen der jeweiligen Schülergruppen abstimmt, die es versteht, die zu behandelnden Themen anregend und spannend zu gestalten, die Schüler und Schülerinnen kognitiv zu aktivieren, Lebensweltbezüge herzustellen und die didaktisch und methodisch versiert und abwechslungsreich unterrichtet.
3. Ein guter Lehrer ist einer, der *wohlorganisiert, strukturiert* und *planvoll* vorgeht, der die Stoffverteilung über das Schuljahr hinweg sinnvoll organisiert und die Etappenziele im Blick hat, es ist einer, der seine Unterrichtsarbeit sorgfältig dokumentiert und der immer wieder einen Schritt vom aktuellen Geschehen zurücktritt, die *gemachten Erfahrungen reflektiert* und auf dieser Basis neue Ideen und Impulse für die pädagogische Arbeit entwickelt.
4. Eine gute Lehrerin ist eine, die sich immer wieder darum bemüht, Schüler und Schülerinnen im Unterricht zum eigenständigen Entdecken und Experimentieren, zum Nachdenken, Nachforschen, Nachprüfen zu aktivieren und die *Belehrung möglichst häufig durch Erfahrung ersetzt*.
5. Ein guter Lehrer ist einer, der *in seinen Fächern firm* ist, der sie mit einer gewissen Leidenschaftlichkeit vertritt und entsprechende Begeisterung für die damit verbundenen Fragen und Themen vermitteln kann und der schwierige Sachverhalte und komplexe Zusammenhänge durch geeignete Beispiele, Vergleiche und Veranschaulichungen *gut erklären* kann. Es ist weiterhin einer, der ein *hohes Anspruchsniveau* hat, Schüler und Schülerinnen fachlich fordert und der doch zugleich „menschlich“ bleibt und realisiert, dass bisweilen andere Dinge im Aufmerksamkeitshorizont der Heranwachsenden eine größere Bedeutung haben als die Oberflächenberechnung des Würfels oder die Feinheiten der englischen Grammatik.
6. Eine gute Lehrerin ist eine, die über *fundierte theoretisches Wissen* verfügt, *sowohl hinsichtlich der kindlichen Entwicklungs- und Lernprozesse als auch hinsichtlich der didaktischen Herausforderungen und Probleme*, die mit der Vermittlung bestimmter Inhalte an Kinder bestimmten Alters verbunden sind und die von daher auch um die möglichen Klippen und Schwierigkeiten, die bei deren Aneignung auftauchen können, weiß.
7. Ein guter Lehrer ist einer, der einen *genauen Blick für die Lernvoraussetzungen, für die aktuellen Lernstände und für die spezifischen Lernschwierigkeiten der einzelnen Schülerinnen und Schüler* seiner Klasse hat und der in der Lage ist, im Bedarfsfall gezielte diagnostische Informationen zu erheben und für die pädagogische Förderung zu nutzen.
8. Eine gute Lehrerin ist eine, die gemäß dem finnischen Motto „keiner darf zurückbleiben“ eine

pädagogische Sorgehaltung gegenüber jedem einzelnen Schüler / jeder einzelnen Schülerin einnimmt und die in Problem- und Krisenfällen das Gespräch mit dem Schüler/der Schülerin, mit den Eltern, mit Kollegen, mit Spezialisten sucht, um den Ursachen von Lern- und Verhaltensproblemen auf den Grund zu gehen und geeignete Förderperspektiven zu entwickeln.

9. Ein guter Lehrer ist einer, der über einen *reichhaltigen und wohlstrukturierten Fundus von Übungs- und Fördermaterialien* verfügt, (bzw. in der Lage ist, solche Materialien selbst gezielt herzustellen), die er seinen Schülern und Schülerinnen zur Verfügung stellen kann, der aber auch klar begründete Vorstellungen davon hat, welche dieser Materialien für die Übung welcher kognitiver Operationen besonders geeignet sind.
10. Eine gute Lehrerin ist eine, die es schafft, eine *positive, anregende Lernatmosphäre* in ihrer Klasse aufzubauen, zu der Leistungsfreude, Angstfreiheit und Fehlertoleranz gehören, aber auch wechselseitige Hilfsbereitschaft und Gemeinschaftsgeist sowie eine freundliche, wertschätzende Umgangskultur mit eingeübten Regeln und altersangemessenen hilfreichen Ritualen.
11. Ein guter Lehrer ist einer, den die Schüler und Schülerinnen als gerecht empfinden, d.h. der sich stets um *differenzierte und hilfreiche Leistungsrückmeldung und um faire Aufgabenstellung und transparente Bewertung* bemüht.
12. Eine gute Lehrerin ist eine, die um die *Rolle der neuen Medien* in der Lebenswelt heutiger Schüler und Schülerinnen und um die dadurch veränderten Informationszugänge und Rezeptionsgewohnheiten weiß, die solche Medien deshalb kompetent und kritisch, wohlreflektiert und wohldosiert in ihrem Unterricht integriert (z.B. individuell zugeschnittene interaktive Lernprogramme oder Kommunikationsplattformen auf denen die Schüler eigene kreative Beiträge entwickeln und präsentieren können).
13. Ein guter Lehrer ist einer, der mit der Komplexität der Unterrichtssituation gekonnt umgeht, d.h. der über ein gutes „*classroom management*“ verfügt, dessen Verlaufsplanungen durchdacht, dessen Instruktionen klar, dessen Interventionen prägnant sind und bei dem es deshalb möglichst viel aktive Lernzeit und möglichst wenig Leerlauf und Konfusion und damit zusammenhängende Unruhe, Widerstände und Störmanöver seitens der Schülerinnen und Schüler gibt.
14. Eine gute Lehrerin ist eine, die die *Heterogenität der Schülerschaft* hinsichtlich der Lernvoraussetzungen, der Lerntempi und Lernmodalitäten nicht als Bedrohung und beklagenswerten Miss-Stand wahrnimmt, sondern die in der Lage ist, durch entsprechende *Differenzierung und Individualisierung*, durch Formen der Gruppenarbeit und Partnerunterstützung *für jedes Kind in der Gruppe eine anregende und befriedigende Lernsituation* zu schaffen. Es ist eine, die insbesondere sensibel dafür ist, dass sie in der Regel Schüler und Schülerinnen mit unterschiedlichen sprachlichen Voraussetzungen in ihrer Klasse hat und die deshalb den Aspekt der Sprachförderung auch in den Sachfächern immer mit bedenkt.
15. Ein guter Lehrer ist einer, der in der Lage ist, *Konflikte und Spannungen zwischen Schülern und Schülerinnen in der Klasse* so zu bearbeiten, dass diese zu bedeutsamen Lernchancen für die Betroffenen werden und zu der Grunderfahrung beitragen, dass Miteinanderauskommen trotz unterschiedlicher Ansichten und Interessen, fairer Ausgleich, Kompromiss, Verzeihen und sich wieder Vertragen in einer Gemeinschaft möglich sind.
16. Eine gute Lehrerin ist eine, die die *Kinder und Jugendliche* ihrer Klasse nicht nur als Schüler und Schülerinnen mit bestimmten Noten in bestimmten Fächern sieht, sondern auch *als Persönlichkeiten in spezifischen Entwicklungsphasen und Lebenslagen*, mit je besonderen Herkunft und Lebensläufen, mit unterschiedlichen familiären Hintergründen und kulturellen Einbindungen und mit je spezifischen persönlichen Eigentümlichkeiten, Interessen, Problemen, Stärken, Schwächen, Ängsten, Hoffnungen und Zielen...
17. Ein guter Lehrer ist einer, der seinen *Schülerinnen und Schülern stets respektvoll begegnet*, Lernbemühungen und Lernerfolge anerkennt, der sich aller geringschätzenden, kränkenden, zynischen Bemerkungen enthält, es ist einer, der nicht nur als Rollenträger sondern als *authentische Person* für die Schüler und Schülerinnen präsent ist, der für humane Werte und *faire, nichtausgrenzende Umgangsformen* einsteht und diese offensiv gegen Angriffe verteidigt.

18. Eine gute Lehrerin ist eine, die sich nicht nur als „Einzelkämpferin“ in ihrem Klassenzimmer versteht, sondern die *teamfähig und kooperativ* ist und die sich dafür einsetzt, dass sie eine gute Lehrerin an einer guten Schule ist, d.h. die sich am Prozess der *Schulentwicklung* engagiert und sich gemeinsam mit ihren Kolleginnen und Kollegen für die Gestaltung einer aktiven und lebendigen *Schulkultur* verantwortlich fühlt. Es ist weiterhin eine, die sich zu pädagogischen und bildungspolitischen Fragen *eigenständige Stand-Punkte* erarbeitet hat und diese in entsprechenden Gesprächen mit Eltern, Kollegen, Schulleitern und Schulräten begründet und selbstbewusst vertreten kann.
19. Ein guter Lehrer ist einer, der sich bewusst ist, dass „*Lehrersein*“ eine *berufsbiographische Aufgabe* ist, die mit dem zweiten Staatsexamen nicht abgeschlossen ist, der deshalb Lust und Bereitschaft mitbringt, *sich im Beruf weiterzuentwickeln und weiterzubilden*, der Evaluation und Supervision, also den kritischen Blick von außen auf das eigene Tun, mehr als Chance denn als Bedrohung begreift.
20. Eine gute Lehrerin ist eine, die sich von hoch aufgetürmten Idealvorstellungen und langen Forderungskatalogen wie dem hier vorliegenden, nicht verrückt machen lässt, die sich bewusst ist, dass Lehrer und Lehrerinnen auf viele unterschiedliche Arten „gut sein“ können, dass es keine Perfektion im Lehrerberuf geben kann und dass Kinder und Jugendliche bisweilen auch an den Macken und Mängeln ihrer Lehrerinnen und Lehrer fürs Leben bedeutsame Lernerfahrungen machen. Es ist also eine Person, die auch ein Stück *Gelassenheit* gegenüber den eigenen Schwächen und Unzulänglichkeiten aufbringt, die sich immer wieder die Grenzen der eigenen Belastungsfähigkeit und der eigenen Zuständigkeit klar macht, die aktive *Selbstsorge* betreibt, *auf ihre Gesundheit achtet*, sich bei Bedarf um Hilfe, Ausgleich und Entlastung kümmert und sich trotz ihres Engagements im Beruf um eine gute „*work-life-balance*“ bemüht.

Teil B: Was sollten Studierende im erziehungswissenschaftlichen Studium lernen?

1. Das Studium der Erziehungswissenschaft soll das *Verständnis für Kinder und Jugendliche*, die Sensibilität für ihre Wünsche und Bedürfnisse, ihre Sorgen und Nöte erhöhen und auch dazu beitragen, sich zu seiner eigenen Kindheit und Jugend in ein möglichst geklärtes Verhältnis zu setzen.
2. Die Studierenden sollen die Befähigung erwerben, *Unterricht differenziert und kriteriengeleitet zu beobachten und hinsichtlich begründeter Qualitätskriterien zu beurteilen*. Sie sollen didaktische Modelle kennen lernen und unter dem Aspekt der Fruchtbarkeit für die sinnvolle Planung und Inszenierung von Unterricht diskutieren und erproben. Sie sollen eine *Vorstellung von der Vielfalt der methodischen Möglichkeiten der Unterrichtsgestaltung* entwickeln und entsprechende Entscheidungen und Präferenzen sinnvoll begründen können.
3. Die Studierenden sollten im Studium einen *Habitus* erwerben, der einerseits durch *Verantwortlichkeit und Sorgfalt* in der Planung und Durchführung der übernommenen Aufgaben gekennzeichnet ist, andererseits aber auch durch eine *reflexive Haltung*, die die eigenen Vorstellungen, Vorgehensweisen und Erfahrungen immer wieder kritisch in den Blick nimmt.
4. Die Studierenden sollten sich im Studium mit Theorien selbständigen Lernens auseinandersetzen und einschlägige Forschungsergebnisse über die Merkmale anregender Lernumgebungen und über die *Bedingungen fruchtbarer, nachhaltiger Bildungsprozesse* kennen.
5. Die Studierenden sollten im Studium einerseits in ihren Fächern eine gewisse Expertenschaft erlangen, sie sollten darüber hinaus die grundlegende *Befähigung erwerben, komplexe Sachverhalte adressatenbezogen verständlich aufzubereiten* und anregend zu präsentieren.
6. Die Studierenden sollen im Studium *differenzierte Kenntnisse* erwerben *über die Erlebnisweisen, Motivlagen, Denkstrukturen, Lernformen und Problemlösestrategien, die für Kinder und Jugendliche in bestimmten Entwicklungsphasen typisch sind* und sie sollen diese auch beziehen auf die Frage, welche Herausforderungen und Probleme sich daraus für die Vermittlung bestimmter schulischer Inhalte ergeben.
7. Die Studierenden sollen im Studium „*diagnostische Kompetenz*“ erwerben. Sie sollten ein Wissen von der „*Entwicklungslogik*“ der Lernprozesse in bestimmten Bereichen und von den typischen Klippen und

- Hürden, die die Schüler und Schülerinnen dabei bewältigen müssen, haben. Sie sollten weiterhin bestimmte diagnostische Verfahren kennen und in ihrer Brauchbarkeit für die schulische Praxis einschätzen können.
8. Die Studierenden sollten sich im Studium mit *Konzeptionen und Begründungen eines pädagogischen Berufsethos* auseinandersetzen, eine Bewusstheit von der hohen Verantwortlichkeit des Lehrerberufs entwickeln und eine *Haltung pädagogischer Sorge* gegenüber jedem einzelnen Schüler, gegenüber jeder einzelnen Schülerin entwickeln. Sie sollten sich auch mit den *Traditionen der Erziehungs- und Bildungsphilosophie* befassen um angesichts der zeitgeistabhängigen öffentlichen Diskussionen über pädagogische Fragen einen klar begründbaren Standpunkt hinsichtlich der grundlegenden Zielperspektiven des eigenen pädagogischen Handelns zu gewinnen.
 9. Die Studierenden sollten in ihrem Studium die Befähigung erwerben den *individuellen Förderbedarf einzelner Schüler und Schülerinnen zu erkennen* und entsprechend individuell zugeschnittene sinnvolle Übungs- und Fördermaterialien auszuwählen bzw. zu gestalten.
 10. Die Studierenden sollten im erziehungswissenschaftlichen Studium *Wissen über die kommunikativen, atmosphärischen und emotionalen Voraussetzungen gelingender Lernprozesse* erwerben und sich mit Theorien zum Verständnis der sozialen Prozesse in heterogenen Gruppen ebenso auseinandersetzen wie mit Konzepten der Förderung einer positiven Lernatmosphäre.
 11. Die Studierenden sollten im Studium Wissen über die *Prinzipien fairer und transparenter Aufgabenstellung und Leistungsbewertung* erwerben und sich mit Konzepten differenzierter und hilfreicher Leistungsrückmeldung auseinandersetzen.
 12. Die Studierenden sollten im Studium Kenntnisse über die reale *Bedeutung unterschiedlicher Medien in der Lebenswirklichkeit heutiger Kinder und Jugendlicher* erwerben, sich mit modernen Konzepten der Medienpädagogik und Mediendidaktik auseinandersetzen und dabei sowohl konkrete Fertigkeiten im Umgang mit den neuen technischen Möglichkeiten der *medialen Unterstützung von Lernprozessen* erwerben als auch ein kritisches Bewusstsein über Probleme und Grenzen.
 13. Die Studierenden sollen eine Vorstellung davon erwerben, auf welche Aspekte und Prinzipien es ganz allgemein bei der *Gestaltung von Unterricht und bei der Führung einer Klasse* in besonderer Weise ankommt. Sie sollten sich mit einschlägigen Untersuchungen zum „*classroom management*“ und mit Konzepten zum *Umgang mit Störungen und Lernwiderständen* auseinandersetzen.
 14. Die Studierenden sollen sich im Studium mit *Konzepten der interkulturellen Pädagogik* und des *Unterrichts in heterogenen Lerngruppen* auseinandersetzen, sie sollen eine Sensibilität ausbilden für die Probleme, die viele Schülerinnen und Schüler nicht-deutscher Muttersprache an deutschen Schulen haben und sie sollen Kenntnisse über sinnvolle Formen der Differenzierung und Individualisierung erwerben.
 15. Die Studierenden sollen sich im Studium mit einschlägigen Konzepten der Gruppenpädagogik, der *Gewaltprävention und der fairen Regulation von Konflikten* auseinandersetzen und Regeln und *Prinzipien hilfreicher Klärungsgespräche* kennen.
 16. Die Studierenden sollen sich im Studium mit den Befunden der Forschung zu unterschiedlichen Aspekten des *Wandels der Kindheit und der heutigen Bedingungen des Aufwachsens von Kindern und Jugendlichen*, sowie mit exemplarischen Falldarstellungen von *Kindern und Jugendlichen mit besonderen Lebensgeschichten und Lebensproblemen* auseinandersetzen und dabei ein Bewusstsein sowohl für die Bandbreite der Herausforderungen, *Belastungen und Risiken* entwickeln, mit denen Kinder und Jugendliche bisweilen konfrontiert sind, als auch eine Sensibilität für die individuellen Ressourcen, Widerstände und Bewältigungsformen, mit denen sie diesen Schwierigkeiten begegnen.
 17. Die Studierenden sollen sich im Studium mit *normativen Anforderungen des Lehrerberufs, mit Konzepten der förderlichen pädagogischen Beziehung* und mit Ansprüchen einer humanen Schule auseinandersetzen. Sie sollten die Fähigkeit ausbilden, die typischen schulischen Erfahrungen aus der *subjektiven Perspektive der Kinder und Jugendlichen* nachzuvollziehen und ein *Bewusstsein von der besonderen Verantwortlichkeit des Lehrers / der Lehrerin* entwickeln.

18. Die Studierenden sollen sich im Studium mit Theorien der Schule und der *Schulentwicklung* auseinandersetzen. Sie sollen eine Vorstellung davon erwerben, *wie Schule als „sozialer Organismus“ funktioniert* und welche Aspekte und Prozesse für die Gestaltung einer förderlichen Schulkultur besonders bedeutsam sind. Sie sollen weiterhin in Auseinandersetzung mit klassischen und modernen Bildungstheorien eine *Vorstellung von den zentralen Anliegen und Ansprüchen entwickeln, die mit der Bildungsidee verknüpft sind* sowie ein reflektiertes Bewusstsein davon, dass die gegenwärtige Struktur des Bildungssystems und die *aktuelle Organisationsform der Schule nicht einfach „natürliche Gegebenheiten“, sondern das Ergebnis bildungspolitischer Entscheidungen* in einem Feld konkurrierender Ideen und Interessen sind.
19. Die Studierenden sollten sich mit *pädagogischen Professionalisierungstheorien*, mit Analysen der Ambivalenzen und Antinomien der Lehrerrolle, mit autobiographischen Reflexionen über die Freuden und Leiden des Lehrerseins, sowie mit einschlägigen Studien auseinandersetzen, die die typischen Entwicklungswege und Entwicklungshürden auf dem Weg vom „Novizen“ zum „Experten“ im pädagogischen Feld erforscht haben. Sie sollten sich dabei einerseits kritisch mit den aus der eigenen Schulzeit stammenden biographischen Prägungen und Leitvorstellungen im Hinblick auf Schule und Unterricht auseinandersetzen und sie sollten andererseits ein Bewusstsein entwickeln, *dass „Lehrersein“ eine komplexe berufsbiographische Aufgabe ist, innerhalb derer der Entwicklung eines „reflexiven Habitus“ eine besonders wichtige Rolle zukommt.*
20. Die Studierenden sollten im Studium *ein möglichst realistisches Bild vom Lehrerberuf* und von den Herausforderungen und Belastungen, die damit verbunden sind, gewinnen. Sie sollten dabei auch eine *Vorstellung von den notwendigen und sinnvollen Begrenzungen der eigenen Zuständigkeit* und von einer sinnvollen professionellen Balance von Nähe und Distanz entwickeln. In Auseinandersetzung mit den einschlägigen Studien zur Lehrergesundheit sollten sie weiterhin in der Lage sein, Strategien der Selbstsorge und der konstruktiven Belastungsverarbeitung im Lehrerberuf zu antizipieren.

Teil C: Was kennzeichnet eine gute wissenschaftliche Lehrerbildung?

VORBEMERKUNG: Die nachfolgenden Ausführungen beziehen sich weniger auf Strukturfragen der Lehrerbildung: Ob insgesamt das BA/MA Modell bessere Lehrer hervorbringen wird als das traditionelle Staatsexamensmodell, ist derzeit kaum zu beantworten. Und auch hinsichtlich der unterschiedlichen Varianten von neuen Strukturmodellen für die Lehrerbildung, die in den letzten Jahren in den einzelnen Bundesländern entwickelt wurden, kann kaum mit Gewissheit gesagt werden, welche Verteilung von Fachstudiumsanteilen und bildungswissenschaftlichen Studienanteilen auf BA- und MA-Phase die günstigste ist, welcher Grad von „Polyvalenz“ optimal ist und welche Abfolge und Organisationsform der Praktika ideal ist. Ob nun das Bielefelder Modell günstiger ist als das Bochumer, ob das Hamburger Modell kompetentere Lehrer hervorbringt als das Rheinland-Pfälzische, oder ganz aktuell das Berliner Modell (Baumert et al., 2012), ... all dies ist zum derzeitigen Zeitpunkt empirisch begründet nicht zu entscheiden.

Es ist von daher fraglich, ob der Begriff und die Idee des „Benchmarking“, die als Leitlinie für die Auseinandersetzung mit der Frage nach den Grundlinien einer guten wissenschaftlichen Lehrerbildung bisweilen gefordert wird, hier überhaupt einen Sinn macht. Denn dieser Begriff setzt ja klare, eindeutige Vergleichsgesichtspunkte voraus: Umsatzzahlen, Zuwachsraten, Lohnstückkosten, Gewinnspannen ... was könnte, was sollte dies im Hinblick auf die Lehrerbildung bedeuten? Welche Kriterien könnten im Rahmen der vergleichenden Analyse der Ausbildung von Lehrkräften an ihre Stelle treten?

Hier muss der intellektuellen Redlichkeit wegen zunächst der Mangel an eindeutigem empirischem Wissen konstatiert werden, der im Bereich des hochkomplexen Feldes der Lehrerbildung besteht. Auf diesen haben auch die hochrangig besetzten Kommissionen verwiesen, die in den letzten Jahren eingesetzt wurden, um Vorschläge zur Reform der Lehrerbildung zu erarbeiten. So verweist etwa die Terhart-Kommission in ihrem Abschlussbericht auf „die Tatsache, daß zu wenig detailliertes Wissen über ihren wirklichen Zustand und die tatsächlichen Wirkungen von Lehrerbildung vorhanden ist“ (ebd., S. 44).

Diese Einschätzung hat sich auch in der jüngsten, wichtigen Expertise zur Lehrerbildung, dem Bericht der sogenannten Baumert-Kommission, der 2007 erschienen ist, kaum geändert. Auch hier heißt es:

„Insgesamt belegt die Literatur eine bemerkenswerte Diskrepanz zwischen normativen Aussagen und Wirkungsbehauptungen einerseits und einem eklatanten Mangel an empirischer Evidenz andererseits. Die Lehramtsausbildung gehört zu einem sträflich vernachlässigten Feld der empirischen Bildungsforschung“ (Baumert et al., 2007, S. 13).

Und der kürzlich erschienene OECD-Bericht „Teachers Matter – Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers“, der die entsprechenden Ansätze und Anstrengungen in den verschiedenen OECD-Mitgliedsstaaten auswertet, kommt bezüglich der Forschungslage im Hinblick darauf, welche Organisationsformen, welche Inhalte und welche Methoden der Lehrerbildung die besten Ergebnisse bringen zu dem eher ernüchternden Fazit: „there is a lot of uncertainties and contradictions in the research on teacher effectiveness“ (OECD 2005, S. 101).

Da derzeit in Baden-Württemberg zwar ein Neuzuschnitt der Lehramtsstudiengänge auf dem Programm steht – für den gute Gründe sprechen – offensichtlich aber kein grundlegender Struktur- oder Systemwechsel was die Studienorte, -abschlüsse oder -organisationsformen anbelangt, werden sich auch die nachfolgenden Thesen auf den bisher gegebenen Rahmen des Lehramtsstudiums an den Pädagogischen Hochschulen des Landes Baden-Württemberg beziehen.

Dabei kann insgesamt wohl auch gesagt werden, dass an den Pädagogischen Hochschulen in Baden-Württemberg insofern ganz günstige Ausgangsbedingungen für eine „gute wissenschaftliche Lehrerbildung“ vorliegen, als einige der zentralen Kritikpunkte, die in den zahlreichen kritischen Auseinandersetzungen mit der Lage der Lehrerbildung in Deutschland, die in den letzten Jahren publiziert wurden, meist an vorderer Stelle standen, auf die Situation an den Pädagogischen Hochschulen explizit nicht zutreffen. So vor allem die oftmals beklagte Marginalisierung der Fachdidaktik und die institutionelle Nichtzuständigkeit für die Belange der Lehrerbildung im Rahmen der universitären Strukturen, die dazu führt, dass die Lehramtsstudierenden an der Universität oftmals „zwischen allen Stühlen“ sitzen und die Lehrenden in den Fachwissenschaften in der Regel wenig gewillt sind, ihr Lehrangebot auf die spezifischen Interessen und Bedürfnisse von künftigen Lehrern zuzuschneiden. An den Pädagogischen Hochschulen dagegen ist der institutionelle Hauptzweck und -auftrag „Lehrerbildung“ eindeutig und unumstritten und so werden dort von vornherein alle fachlichen Inhalte und Probleme sehr viel stärker unter dem Aspekt ihrer Lehr- und Vermittelbarkeit thematisiert.

Eine zweite Vorbemerkung ist vorzuschicken: Man könnte eine solche Antwort nun „*outcome-orientiert*“ geben. Etwas zugespitzt etwa in der Art:

„Eine gute wissenschaftliche Lehrerbildung ist eine, die bei möglichst allen Studierenden in möglichst knapper Zeit sämtliche wichtigen und wünschenswerten Kompetenzen in optimaler Ausprägung hervorbringt.“

Dies macht deutlich, dass solche, primär auf hervorzubringende Qualitäten und Kompetenzen abzielende Antworten zwar wohl klingen, aber niemandem nutzen, solange nur wünschbare Ziele proklamiert werden, aber keine plausiblen Antworten gegeben werden, wie diese zu erreichen sind.

Stattdessen werden die nachfolgenden Ausführungen eher „*input-orientiert*“ sein, indem sie benennen, was von Seiten der Hochschulen, „eingebracht“ werden muss bzw. „*prozessorientiert*“, indem sie beschreiben, welchen Aspekten und Prozessen die an den Hochschulen Lehrenden im Prozess der Gestaltung des Studiums besondere Beachtung schenken sollten. Aber natürlich liegt diesen Beschreibungen dessen, worauf es in der Lehrerbildung ankommt, durchaus eine Vorstellung zugrunde, was eine gute Lehrkraft ausmacht, die ihren anspruchsvollen Beruf engagiert, verantwortlich und qualifiziert ausübt und welche Qualitäten und Kompetenzen somit bei den Studierenden im Verlauf des Lehramtsstudiums besonders gefördert werden sollen (vgl. dazu die Thesen zu „Meilenstein“ 2, zum „guten Lehrer/zur guten Lehrerin“).

Die nachfolgenden Thesen basieren auch nicht auf einem in diesem Feld nur schwer realisierbaren „Benchmarking-Prozess“, auch nicht auf der Basis gesicherten empirischen Wissens darüber, was genau wie wirkt im Bereich der Lehrerbildung, sondern einerseits auf der kritischen Lektüre diverser

Kommissionsberichte und Expertisen zur Lage und zur Reform der Lehrerbildung, zum anderen aber auch auf langjährigen Erfahrungen in der Lehrerbildung an unterschiedlichen Hochschulen und damit verbunden auf der Basis vielfältiger Gespräche mit Kollegen und Studierenden, durchaus aber auch auf der Wahrnehmung von Mängeln und Unzulänglichkeiten im alltäglichen Hochschulbetrieb. Gleichzeitig soll der Versuch unternommen werden, Punkte zu benennen, an denen bei gutem Willen und gemeinsamem Engagement auch ohne grundlegende Struktur- und Systemreform konkrete Verbesserungen der alltäglichen Praxis möglich erscheinen. Es geht also eher um eine Idee des „Anders-Machen-im-Kleinen“ als darum, die Lehrerbildung in großen visionären Entwürfen „neu zu erfinden“.

1. Klassische Lehrveranstaltungen

Gute wissenschaftliche Lehrerbildung ist eine, die den Studierenden in Vorlesungen *systematisch geordnet, theoretisch gehaltvoll und didaktisch ansprechend bedeutsame Wissensbestände vermittelt*, die es schafft, die Studierenden in Seminaren in intensive Diskussionen über unterschiedliche Deutungs- und Handlungsmöglichkeiten im Zusammenhang mit pädagogischen Problemen zu verwickeln und sie so *herausfordert, eigene Positionen zu formulieren, zu differenzieren und zu begründen*, der es gelingt, die *Praxiserfahrungen* der Studierenden so zu *begleiten*, dass daraus bedeutsame Beobachtungs-, Reflexions- und Lernerfahrungen werden. Wenn nach Hartmut von Hentig „die entscheidende Ausstattung der neuen Lehrerin ... die Fähigkeit (ist), zu beobachten und hinzuhören“ (Hentig, 1993, S. 253), dann müssen gerade die Praktika genutzt werden, diese Fähigkeit zu üben, zu verfeinern, zu systematisieren. Weiterhin spielen in vielen Fächern die Exkursionen, die ein Stück „Feldforschung“ und unmittelbare Begegnung mit fachlich bedeutsamen Orten, Landschaftsformationen, Biotopen, Gedenkstätten, Ausstellungen, etc. ermöglichen, eine wichtige Rolle.

2. Innovative ergänzende Lehrveranstaltungsformen

Gute wissenschaftliche Lehrerbildung ist eine, die den Studierenden über diese Standardformen der Hochschullehre hinaus auch weitere attraktive Angebote macht: Übungen, bei denen *in trainingsorientierter Form* typische Gesprächs-, Interaktions- und Konfliktsituationen simuliert und bestimmte Handlungsformen und Lösungsvarianten ansatzweise durchgespielt und anschließend detailliert analysiert werden können, *biographisch-selbstreflexive Angebote*, bei denen eigene Erziehungs- und Unterrichtserfahrungen und die dadurch geprägten Muster des für normal, für selbstverständlich, für wünschenswert oder für bedrohlich Gehaltene genauer in den Blick genommen und geprüft werden können; *gruppendynamische Angebote*, bei denen typische Rollenkonstellationen und Prozesse in Gruppen erlebt, Wirkungen auf andere erprobt und Differenzen zwischen Selbst- und Fremdwahrnehmung bewusst gemacht werden können. Gute wissenschaftliche Lehrerbildung ist weiterhin eine, die den Studierenden in *konkreten Projekten*, Räume und Möglichkeiten eröffnet, länger und intensiver mit individuellen Kindern in eine *pädagogische Förderbeziehung* zu treten und die die Studierenden dabei begleitet und unterstützt, die dort gemachten Erfahrungen zu reflektieren und so *am exemplarischen Beispiel zu lernen* (vgl. Garlichs, 2000, Dietrich & Selke, 2007).

3. Qualität der Lehre, Reflexions- und Evaluationskultur

Gute wissenschaftliche Lehrerbildung ist eine, die großen Wert auf die *Qualität der Lehre* legt. Auch wenn eine Vorlesung und ein Hochschulseminar sich natürlich von einer Unterrichtsstunde an einer Grund-, Haupt- und Realschule unterscheidet, so sollte doch ein ausgeprägtes Bewusstsein davon vorhanden sein, dass neben dem was inhaltlich in den Lehrveranstaltungen über „guten, lernwirksamen Unterricht“ kommuniziert wird, auch die *hochschuldidaktische Form*, in der dies geschieht *von großer, weil modellhafter Bedeutung* ist. Gute wissenschaftliche Lehrerbildung ist deshalb auch eine, die die Frage nach der Qualität, nach der Fruchtbarkeit und nach den Schwierigkeiten und Widerständen im Zusammenhang mit Lehr- und Lernprozessen immer wieder selbstreflexiv auch auf die eigene Praxis bezieht und in diesem Sinne *Evaluation, Metareflexion, Vorlesungs- und Seminarkritik* zum selbstverständlichen Teil der akademischen Lernkultur macht. Wenn es etwa in den KMK-Standards

für die Lehrerbildung heißt, „...Absolventinnen und Absolventen nutzen Verfahren und Instrumente der internen Evaluation von Unterricht und Schule“, dann ist ein solch selbstverständlicher Umgang mit Verfahren und Instrumenten der Evaluation am ehesten dann zu erwarten, wenn er auch schon während des Studiums praktiziert wurde.

4. Qualität der Forschung und deren Relevanz für die Lehre

Gute wissenschaftliche Lehrerbildung ist eine, bei der die Lehrenden *ernsthaft am Prozess der wissenschaftlichen Forschung beteiligt* und mit Tagungsbeiträgen und Publikationen in den aktuellen Diskussionen der Scientific Community präsent sind und bei der all dies auch in die jeweilige Lehre einfließt. Dabei kommt der Lehrerbildung gerade solche Forschung zugute, die sich differenziert mit Lehr-/Lernprozessen im Kontext unterschiedlicher schulischer Felder, Fächer und Altersgruppen auseinandersetzt, die praxisnah die Erfahrungen, die mit unterschiedlichen didaktischen und methodischen Konzepten im Unterricht gemacht werden, beschreibt und auswertet, die die subjektiven Wahrnehmungen, Einschätzungen und Überzeugungen, welche Lehrer und Schüler im Hinblick auf unterschiedliche Aspekte des alltäglichen schulischen Kommunikations- und Konfliktgeschehens haben, systematisch erhebt und analysiert, bzw. die in Fallstudien längerfristige Entwicklungsprozesse von Schülerinnen und Schülern im Zusammenhang ganz gezielter individueller Förderung nachzeichnet und damit ein subtileres Verständnis bezüglich individueller Lernprobleme und deren Überwindung ermöglicht. Besondere Relevanz hat in diesem Zusammenhang natürlich auch die Lehrerbildungsforschung, die die Lern- und Entwicklungsprozesse angehender Lehrkräfte untersucht und analysiert, wie das konkrete Lehrerhandeln mit individuellen Persönlichkeitsmerkmalen, mit biographischen Erfahrungen, mit im Studium erworbenen Wissensbeständen und Kompetenzen, mit subjektiven Theorien und bedeutsamen Modellen, aber auch mit institutionellen Rahmenbedingungen und Handlungsspielräumen zusammenhängt.

5. Individuelles Profil und individuelle Verantwortlichkeit des Hochschullehrers

Gute wissenschaftliche Lehrerbildung ist eine, die nicht verkennt, dass Lehrerbildung trotz Kerncurricula und Empirie, letztlich auch sehr *stark „personengebunden“* bleibt, d.h. in hohem Maße *mit persönlichen Positionen, Sichtweisen, Deutungen, Begründungen, Wertungen der Lehrenden verbunden ist*. Deshalb besteht eine hohe Verpflichtung für die Lehrenden, ihre persönlichen Positionen plausibel zu begründen und sie nicht als absolut darzustellen, sondern sie im Spektrum unterschiedlicher Ansätze zu verorten. Gleichzeitig bedeutet dies, sich als Lehrender an einer Pädagogischen Hochschule immer wieder bewusst zu machen, dass man für die Studierenden immer auch *mit der eigenen Persönlichkeit Programm ist*: mit dem eigenen Bemühen um Wissenschaftlichkeit, mit dem eigenen diagnostischen Blick, mit der eigenen intellektuellen Neugier, mit dem Wissen- und Verstehen-Wollen und mit den ethisch-moralischen Konflikten in der pädagogischen Arbeit. Eigene Positionen, Parteilichkeiten und Konflikte in diesem Sinne offenzulegen, bedeutet dann auch, den Studierenden ein authentisches Beispiel für ihre persönlichen Lern- und Entwicklungsprozesse zu geben.

6. Gemeinsame Verantwortlichkeit der Lehrenden

Gute wissenschaftliche Lehrerbildung ist eine, bei der die Lehrenden in den einzelnen Fächern nicht einfach individuell vor sich „hinwerkeln“, sondern bei der es eine *gemeinsame Verantwortung und eine entsprechende Abstimmung und Planung* der Lehrenden im jeweiligen Bereich gibt, und dies bedeutet weiterhin, dass es neben den notwendigen formalen Absprachen und Klärungen auch immer wieder *Räume inhaltlich-fachlichen Austauschs und gemeinsamer Reflexion über die Qualität des Lehrangebots* im eigenen Fach gibt sowie eine gemeinsame Aufmerksamkeit darauf, wie das Lehrangebot des Faches bei den Adressaten und Adressatinnen „ankommt“ und inwiefern die Kenntnisse und Kompetenzen, die man dort zu vermitteln beansprucht, bei den Studierenden am Ende des Studiums auch tatsächlich vorhanden sind.

7. Heterogenität als Chance

Gute wissenschaftliche Lehrerbildung ist eine, die *Heterogenität durchaus als Chance* begreift – *auch im Hinblick auf die Lehrenden an der Hochschule*, d.h. die anerkennt, dass Hochschullehrer und

Hochschullehrerinnen auch im gleichen Fach auf der Grundlage ihres jeweiligen akademischen Werdegangs und ihrer spezifischen Forschungsinteressen dafür prädestiniert sind, diese Ausrichtung auch in ihr spezifisches Lehrangebot im Rahmen der bestehenden Prüfungsordnungen einzubringen und die dies begrüßt, solange dies nicht zu exotischen Schwerpunktsetzungen und unangemessenen „Steckenpferd-Reitereien“ führt. In diesem Sinne können Studierende bei einem Hochschullehrer oder einer Hochschullehrerin, dessen Expertise in einem bestimmten Bereich liegt, bzw. deren „Herzblut“ an einem bestimmten Thema hängt, etwas lernen, das sie so bei einem Kollegen oder einer Kollegin des gleichen Faches nicht lernen könnten.

8. Balance von gemeinsamen verbindlichen Grundlagen und der Möglichkeit individueller Schwerpunktsetzung

Gute wissenschaftliche Lehrerbildung ist eine, die sich einerseits darum bemüht, im Sinne eines „Fundamentums“, eine *gemeinsame Basis hinsichtlich der Grundfragen, Grundbegriffe und Grundprobleme eines Faches* bei den Studierenden zu sichern, die auch im Hinblick auf den weiteren Studienverlauf die Idee eines „Kerncurriculums“ zentral bedeutsamer Inhalte im Auge behält, die aber dennoch andererseits das Studium nicht komplett verschult, sondern die es den Studierenden *ermöglicht, individuellen Interessen Raum zu geben und entsprechende Schwerpunktsetzungen vorzunehmen*, ja, die die Studierenden sogar dazu auffordert und ermutigt, das *Studium bewusst auch als individuellen Bildungsgang zu gestalten*. Sie verfolgt somit auch nicht die Idee, es müssten am Ende des Studiums vollkommen gleiche „Wissensmodule“ bei allen Studierenden abrufbar sein und möglichst identische Kenntnisstände und Kompetenzausprägungen bei allen vorliegen.

9. Doppelte Fachlichkeit

Eine gute wissenschaftliche Lehrerbildung ist eine, die der Fachlichkeit der künftigen Lehrerinnen und Lehrer hohen Stellenwert zumisst, die es versteht, die Studierenden so für die Phänomene, Fragen, Theorieprobleme und Lösungsansätze der jeweils studierten Fächer aufzuschließen, dass diese die Faszinationskraft, die von der Sache ausgeht – sei dies die Ordnung im Zahlenraum oder die Brechung des Lichts, sei es die Organisation der lebenden Zelle oder die Entstehung der Alpen, sei es die antike Polis oder die expressionistische Lyrik – erleben und tatsächlich ein Stück „Expertise“ empfinden, und die doch zugleich stets im Auge behält, *dass die eigentliche berufliche Herausforderung in der Vermittlung dieses Fachwissens an Kinder und Jugendliche unterschiedlicher Entwicklungsstufen besteht und somit die didaktische Seite immer mit im Blick hat*: also die Fragen nach der Bedeutsamkeit der einzelnen Gegenstände und Themen im Welthorizont der Kinder, nach den Anknüpfungsmöglichkeiten an die intuitiven kindlichen Welterklärungen und Deutungsphantasien, nach den potentiellen Widerständen und Verständnishürden. Es ist also eine, die durch die Art und Weise, wie die fachlichen Themen im Studium „behandelt“, „erschlossen“, „erklärt“, „entdeckt“, „vertieft“ werden, zugleich Lust und Phantasie weckt, sie selbst zum Gegenstand eigenen Unterrichtens zu machen.

10. Klarheit bezüglich der Anforderungen, der Bewertungsmaßstäbe und bezüglich der eigentlichen Idee des Studierens

Gute wissenschaftliche Lehrerbildung ist eine, in der die Studierenden nicht einen großen Teil ihrer Aufmerksamkeit und ihrer Sorge darauf richten müssen, ob sie die hochkomplizierte Prüfungsordnung auch in allen Details richtig verstanden haben und ob sie im richtigen Semester beim richtigen Dozenten die richtige Veranstaltung für den Erwerb des richtigen Scheins erworben haben, eine, die deshalb den Studierenden die notwendigen studiengangsspezifischen Informationen möglichst übersichtlich und wohlgeordnet bereit stellt und bei Bedarf entsprechende Beratung organisiert. Das bedeutet auch, *dass die Kriterien und Maßstäbe für die Leistungsbeurteilungen transparent und unter den Lehrenden klar abgestimmt sein sollten*, damit als Auswahlkriterium für die besuchten Lehrveranstaltungen die Frage „wo bekomme ich mit möglichst geringem Aufwand eine möglichst gute Note“ eine möglichst geringe Rolle spielt. Es bedeutet ferner, dass die Studierenden durch die Prüfungsordnung *möglichst wenig zur „Scheinproduktion“* ermuntert werden. Etwa dadurch, dass ihnen eine Vielzahl von „Sitzscheinen“ abverlangt wird, und sie somit zu übervollen Stundenplänen und zum Besuch von übervollen

Lehrveranstaltungen gezwungen werden, bei denen dann nur ihre körperliche Präsenz, nicht aber ihre aktive und interessierte geistige Teilnahme oder gar eine häusliche Vorbereitung eingefordert werden kann. Gute wissenschaftliche Lehrerbildung ist somit eine, die an der „*Idee des Studierens*“ als einer *ernsthaften, primär von intrinsischen Motiven und persönlichen Interessen geleiteten subjektiv verantworteten geistigen Tätigkeit* und vom Hochschulseminar als einer „Diskursgemeinschaft“ festhält, diese Idee kultiviert und gegen die zunehmenden Tendenz des „Ableistens von Modulen“, der „Absolvierung notwendiger Pensen“, des „Absitzens von Pflichten Scheinen“ verteidigt.

11. Klarheit hinsichtlich der Bedeutung der Theorie für die Praxis

Gute wissenschaftliche Lehrerbildung ist eine, die uneinlösbare Erwartungen frühzeitig enttäuscht und den Studierenden *von Anfang an und offensiv klarmacht, dass pädagogische Praxis nicht einfach in der „Anwendung“ bzw. „Umsetzung“ von Theorien besteht*, sondern dass pädagogisches Handeln immer in komplexen Situationen entschieden und verantwortet werden muss, dass die Bedeutung der Theorie also nicht in der sicheren Handlungsanleitung und in der Entlastung von persönlicher Verantwortung liegt, sondern eher darin, die Aufmerksamkeit auszurichten, den Blick für die schulische Wirklichkeit zu schärfen, notwendige Fragen zu stellen, komplexe Zusammenhänge zu begreifen, mögliche Folgen und Nebenfolgen eigenen Handelns zu antizipieren und vor allem darin, das eigene Handeln vor dem Horizont immer gegebener möglicher Handlungsalternativen plausibel zu begründen. Sie ist weiterhin eine, die dafür sensibilisiert, dass es in pädagogischen Fragen selten die „eine wissenschaftliche Wahrheit“ gibt, sondern dass man es hier in der Regel mit *konkurrierenden Deutungsmustern und Theorieansätzen* zu tun hat, die Brillen vergleichbar, zu je unterschiedlichen Blicken auf die Wirklichkeit führen.

12. Auseinandersetzung mit den Studien- und Berufswahlmotiven und mit der Anforderungen und Verantwortlichkeiten des Lehrerberufs

Gute wissenschaftliche Lehrerbildung ist eine, der bewusst ist, dass die Motive für die Entscheidung, ein Lehramtsstudium aufzunehmen, bei den Studierenden durchaus unterschiedlich gelagert sind, dass sie nicht bei allen Studierenden primär mit dem klaren Wunsch, als Lehrer oder Lehrerin Kinder oder Jugendliche zu unterrichten, zu tun hat, sondern dass hier vielfach auch andere, pragmatische Motive und Verlegenheitsentscheidungen mit hineinspielen (vgl. Rauin, 2007). Von daher ist es wichtig, dass den Studierenden früh die *hohe Verantwortlichkeit ihrer Berufswahlentscheidung* deutlich gemacht wird, dass sie gerade in den Anfangssemestern mittels geeigneter Instrumente (etwa dem Fragebogen „Fit für den Lehrerberuf?“) noch einmal zur sorgfältigen Gewissensprüfung hinsichtlich ihrer Entscheidung aufgefordert werden und dass auch das ganze Studium hindurch, insbesondere im Zusammenhang mit der Praktikumsbetreuung, die Hochschule nicht einfach die Augen davor verschließt, wenn es erhebliche Zweifel daran gibt, ob bestimmte Studierende aufgrund ihrer Persönlichkeit, ihres Engagements, ihres Kommunikationsverhaltens oder ihrer Belastbarkeit, im Lehrerberuf „gut aufgehoben“ sind. Zumindest sollten hier im Interesse der Studierenden selbst, aber auch im Interesse der künftigen Schülerinnen und Schüler *intensive Beratungsgespräche* erfolgen.

13. Auseinandersetzung mit den eigenen biographischen Schulerfahrungen und Bewusstheit bezüglich der Besonderheiten der deutschen Schulkultur

Gute wissenschaftliche Lehrerbildung ist eine, die sich immer wieder bewusst macht, wie stark die „*normative Kraft des langjährig am eigenen Leib Erfahrenen*“ ist, d.h. wie intensiv die Vorstellungen der Studierenden davon, was Schule ist, wie Unterricht funktioniert, wie Lehrkräfte agieren, welche Strukturen, Abläufe, Beziehungsformen, Kommunikationsmuster, Rollenzuschreibungen und Rituale im Raum Schule für „normal“ und „selbstverständlich“, für „angemessen“ und „unvermeidlich“ gehalten werden, von den 13 und mehr Schuljahren, die die Studierenden im deutschen Regelschulsystem – und damit in einer spezifisch geprägten Schul- und Unterrichtskultur – verbracht haben, geprägt ist. Wie zählbar die entsprechenden „intuitiven Gewissheiten“ sind und wie gering die Chancen sind, hier mit „alternativen“, „progressiven“ Theoriekonzepten von Schule und Unterricht wirklich nachhaltige Gegengewichte zu setzen, (selbst wenn diese in den Semindiskussionen durchaus Faszination auslösen und große Zustimmung finden). Deshalb gilt es, einerseits, sich diese *biographischen Prägungen, sowie*

die Besonderheiten des bundesdeutschen Schulsystems und der deutschen Schul- und Unterrichtskultur immer wieder reflexiv bewusst zu machen, und andererseits, die historischen Hintergründe und die bildungspolitischen Rahmungen des Lehrerhandelns und der Schulorganisation sorgfältig zu beleuchten. Besonders bedeutsam in dieser Hinsicht, d.h. für die Erweiterung des „Möglichkeitssinns“, dürfte sicherlich auch der Blick über den Tellerrand sein, d.h. internationaler Austausch, die Chance des „Kennenlernens anderer Schul- und Unterrichtskulturen durch eigene Anschauung“ und dies sollte deshalb nach Kräften gefördert und nicht durch Prüfungs- und Studienordnungen, die die Studierenden so einspannen, dass für solchen vermeintlichen „Luxus“ kaum noch Luft und Raum bleibt, massiv erschwert werden.

14. Forschungsorientierung

Gute wissenschaftliche Lehrerbildung ist eine, die *forschungsbasiert ist, die die Lernenden zur angemessenen Rezeption von wichtigen Forschungsergebnissen, aber auch zum kritischen Umgang mit Forschung anleitet und sie zumindest an manchen Stellen direkt in Forschungsvorhaben einbezieht* oder sie zu kleineren eigenen Studien anregt und anleitet. In diesem Sinne sollte bei allen Seminardiskussionen, z. B. zu vermeintlichen Veränderungen der Kindheit, zu angenommenen Differenzen zwischen den Geschlechtern, zu unterstellten Wirkungen bestimmter Erziehungsstile, zu behaupteten Ursachen von Verhaltensstörungen, zu angenommenen Vorzügen bestimmter Unterrichtsformen, etc. immer auch die Frage mit im Raum stehen: Was wissen wir eigentlich über diese Zusammenhänge? Wie gesichert und wie genau ist unser diesbezügliches Wissen? Wer hat darüber auf welche Art und Weise mit welchen Methoden und mit welchen Ergebnissen geforscht? Damit fördert gute wissenschaftliche Lehrerbildung also auch eine *skeptische Haltung* gegenüber ungeprüften Behauptungen und macht den *Anspruch des „Genauer-wissen-Wollens“* ebenso habituell, wie die Kompetenz, im Bedarfsfall gezielt nach einschlägigen *Informationen zu suchen und deren Güte einschätzen zu können*.

15. Blick auf individuelle Kinder und Jugendliche, Fallorientierung

Gute wissenschaftliche Lehrerbildung ist eine, die neben den allgemeinen empirischen Befunden und Tendenzen und neben den theoretischen Abstraktionen und Generalisierungen den *Blick auf konkrete Kinder in konkreten Lebenslagen und mit konkreten Lebens- und Lernproblemen nicht aus dem Blick verliert*. Die deshalb nicht einfach pauschal von „dem Kind, dem Jugendlichen, dem Schüler“ spricht, sondern die einerseits ein großes Gewicht auf notwendige lebensalterspezifische, geschlechtsspezifische, milieuspezifische Differenzierungen legt und die andererseits der Kasuistik, dem genauen Hinschauen, der Einübung in das empathische Verstehen von Lebensgeschichten und Lebenslagen und der sorgfältigen *Hermeneutik pädagogischer Situationen in ihrer Komplexität und Dynamik*, große Bedeutung beimisst und deshalb immer wieder auch auf literarisch oder filmisch dokumentierte Fallbeispiele Bezug nimmt.

16. Aufmerksamkeit für die Subjektperspektive und die Lebenswelt der Schüler

Gute wissenschaftliche Lehrerbildung ist eine, die sich immer wieder um den *Nachvollzug der Subjektperspektive der Schülerinnen und Schüler* bemüht, die den genauen, *ethnographischen Blick auf das, was im Klassenzimmer tatsächlich passiert*, einübt und kultiviert – an Lernprozessen, an Interaktionsprozessen, aber auch an Irritations-, Enttäuschungs-, Ausweich-, Anpassungs- und Vermeidungsprozessen und die nicht von der Illusion ausgeht, Schüler und Schülerinnen seien „Trivialmaschinen“, deren subjektive Interessen, Aufmerksamkeitsrichtungen und Lernziele immer identisch sind mit den Lehr- und Unterrichtszielen des Lehrers oder der Lehrerin. Es ist weiterhin eine, die die Welt der Schule und des Unterrichts nicht mit der Welt schlechthin verwechselt, die einen *Blick hat für das, was Kinder und Jugendliche außerhalb und jenseits der Schule bewegt, begeistert und besorgt* (und somit auch bildet!), in der Familie, in der Peer-Group, in den Medien und die deshalb offen und kooperationsfähig ist für die Bereiche der Jugendhilfe und der außerschulischen Jugendbildung.

17. Historisches Bewusstsein

Gute wissenschaftliche Lehrerbildung ist eine, die ein *Bewusstsein von der historischen Wandelbarkeit dessen hat, was in den letzten Jahrzehnten als Leitbild des „guten Lehrers“ und guter Lehrerbildung galt* – der

Lehrer als Verkörperung des „wahrhaft Gebildeten“, der Lehrer als „Kinderfreund“ und „Jugendführer“, der Lehrer als Aufklärer und Emanzipationshelfer, der Lehrer als perfekter Instrukteur und als Arrangeur von optimalen Lernumwelten, der Lehrer als Coach der heranwachsenden Persönlichkeit ... – und die insofern nicht einfach unkritisch aktuellen Trends, die derzeit in Sachen Lehrerbildung als progressiv und fortschrittlich gelten (Outcome-Orientierung, Kompetenzorientierung, u.ä.), „hinterherläuft“.

18. Aktives Hochschulleben

Gute wissenschaftliche Lehrerbildung ist eine, die ein *intensives*, „Hochschulleben“ pflegt, die nicht unterschätzt, welche „bildende Bedeutung“ für die Studierenden, und gerade für künftige Lehrerinnen und Lehrer, die Mitwirkung an größeren gemeinsamen Projekten neben den „normalen Lehrveranstaltungen“ haben kann – etwa die Erarbeitung, Einübung, Inszenierung eines Theaterstückes, die Planung einer Ausstellung, die Durchführung einer Podiumsdiskussion oder die Organisation eines Hofkulturfestes – und die deshalb solche *studentischen kulturellen und hochschulpolitischen Aktivitäten an der Hochschule anregt und unterstützt*. Mehr als theoretische Auseinandersetzungen mit Konzepten von Schulleben und Schulkultur sind es vermutlich solche konkreten positiven Erfahrungen während der eigenen Schulzeit und des Studiums, die die Studierenden ermutigen, sich später an den Schulen, an denen sie dann tätig sein werden, in diesem Sinne für entsprechende Aktivitäten und Projekte zu engagieren.

19. Lehrerbildung als berufsbiographischer Prozess und Klarheit bezüglich der spezifischen Aufgaben und Möglichkeiten der ersten Phase

Gute wissenschaftliche Lehrerbildung ist eine, die ein Bewusstsein davon hat, dass „*Lehrerwerden*“ bzw. „*Lehrerinwerden*“ ein *langwieriger berufsbiographischer Prozess* ist, und die somit einen realistischen und *nüchternen Blick* behält, für das, was im Rahmen der ersten Phase der Lehramtsausbildung und d.h. für das, was im Rahmen eines Hochschulstudiums machbar ist und was nicht, welche Kompetenzen dort erwerbbar sind und welche nicht. Es sollten nicht falsche Erwartungen geweckt und falsche Versprechungen gemacht werden, die dann unvermeidliche Enttäuschungen und Unzufriedenheiten nach sich ziehen. So ist die *Hochschule primär Ort der Theorie. Praktische Handlungssicherheit im Umgang mit Kindern, im Führen von Klassen, im Lösen von Konflikten, im Beraten von Eltern kann dort* (trotz der weiter oben genannten Forderung, trainingsorientierte Elemente mit in die Hochschullehre aufzunehmen) *nur sehr begrenzt erworben werden* – einerseits deshalb, weil es für diese Situationen prinzipiell keine standardisierten Handlungsroutrinen gibt, und andererseits deshalb, weil solche Situationen im Rahmen der Hochschule nicht wirklich simuliert werden können. Sie können damit also auch nicht einfach so trainiert werden, wie etwa die „stabile Seitenlagerung“ im Rahmen des Erste-Hilfe-Kurses. Und selbst im Hinblick auf das „Unterrichten“ geht es in den Praktika im Rahmen des Studiums mehr um die Selbsterprobung in der Lehrerrolle und um die sorgfältige Konzeption, Begründung, Beobachtung und Analyse von Unterrichtsversuchen, als um die Gewinnung von Handlungsroutrine.

20. Realistischer Blick, Vermeidung von Machbarkeitsillusionen und Pseudoinnovationen

Gute wissenschaftliche Lehrerbildung ist eine, die *nicht der Illusion anhängt, dass der gute Lehrer/die gute Lehrerin im Studium mit Präzision und Sicherheit „herstellbar“ wäre*, wenn dieses Studium nur anders, d. h. je nach Position: wissenschaftlicher, philosophischer, praxisorientierter, projektorientierter, forschungsorientierter, fallorientierter, biographieorientierter, freier, angeleiteter, strukturierter, modularisierter, etc. wäre. Dieser Vorstellung hat u. a. Jürgen Oelkers eine ziemlich prinzipielle Skepsis entgegengesetzt:

„Den Beruf des Lehrers und der Lehrerin lernt man, indem und soweit man ihn ausübt. Zur Lehrerin und zum Lehrer wird man nicht durch geheimnisvolle Kräfte der Ausbildung ‚gemacht‘, vielmehr muss das Berufsfeld erschlossen werden durch eigenes Tun und unter Bedingungen des täglichen Ernstfalls. Der Beruf wird im Umgang mit realen Kindern, echten Eltern und tatsächlich existierenden Kollegien oder Schulleitungen gelernt. Die Ausübung des Berufs kann wohl verbessert, aber nur sehr begrenzt vorher simuliert werden. Das ist misslich für die Ausbildung, weil sie voraussetzt, was fehlt, nämlich der Transfer des Ausbildungswissens in gestandene eigene Erfahrungen“ (Oelkers, 2006, S. 1).

Von daher sollte man sich auch vor der Vorstellung hüten, dass allein die Aufstellung langer und fein

ausdifferenzierter „Kompetenzlisten“ mit wünschenswerten Fähigkeiten und Fertigkeiten, die man sich als „Outcome“ eines Studiums erhofft, schon automatisch dazu führen, dass diese bei den Absolventen auch vorhanden sind und man sollte sich außerdem Rechenschaft darüber ablegen, welche subtilen Verschiebungen stattfinden, wenn im Kontext von Schule und Hochschule zunehmend das „Sprachspiel Bildung“ durch das „Sprachspiel Kompetenzen“ ersetzt wird.

Literatur:

- Baumert, J. et al. (2007). *Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern in Nordrhein-Westfalen. Empfehlungen der Expertenkommission zur ersten Phase*. Düsseldorf
- Baumert, J. et al (2012). *Ausbildung von Lehrkräften in Berlin. Empfehlungen der Expertenkommission Lehrerbildung*. Herausgegeben von der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft. http://www.mpib-berlin.mpg.de/sites/default/files/2012-09-26-bericht_kommission.pdf
- Dietrich, I. & Selke, S. (2007). *Begleiten statt ausgrenzen. Lernbegleitung von russlanddeutschen Spätaussiedler-Jugendlichen an Hauptschulen*. Hohengehren: Schneider Verlag.
- Garlichs, A. (2000). *Schüler verstehen lernen. Das Kasseler Schülerhilfeprojekt im Rahmen einer reformorientierten Lehrerausbildung*. Donauwörth: Auer
- Hentig, H. (1993). *Die Schule neu denken*. München: Hanser Verlag.
- OECD (2005). *Teachers Matter. Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Paris: OECD Verlag.
- Oelkers, J. (2006). Lehrerbildung als Konfrontation mit dem Ernstfall. Vortrag anlässlich der Fachtagung „Berufseingangsphase – Professionalisierung mit Nachhaltigkeit“ am 7. Nov. 2006 im Landesinstitut für Schule Hamburg. http://www.paed.uzh.ch/ap/downloads/oelkers/Vortraege/247b_Hamburg.pdf
- Rauin, U. (2007). Im Studium wenig engagiert, im Beruf schnell überfordert. Studierverhalten und Karrieren im Lehrerberuf – Kann man Risiken schon im Studium prognostizieren?
In: *Forschung Frankfurt* 3/2007, S. 60-65.
- Terhardt et al. (1999). Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Zusammenfassung des Abschlußberichts der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission.
In: *Erziehungswissenschaft*, 10. Jg, Heft 20, S. 39-46.

Imaginationsprozesse und Vigilanz: physiologische Wirkung unterschiedlicher mentaler Prozesse auf das cardiorespiratorische System

Thomas Marti

Akademie für Waldorfpädagogik, Mannheim / Deutschland

ZUSAMMENFASSUNG. Ausgehend von einem zentralen methodisch-didaktischen Anliegen der Waldorfpädagogik werden die Begriffe „Imagination“ und „Vigilanz“ anthropologisch gefasst und eingegrenzt und einer empirischen Studie zu ihrer Wirkung auf die Dynamik der Herzfrequenz bei Erwachsenen zu Grunde gelegt. Bei N = 38 erwachsenen Probanden zeigt sich, dass eine über 14 Minuten dauernde abstrakte Aufmerksamkeit (Vigilanz) zu einer deutlichen Verminderung der HRV führt, gemessen an Standardparametern aus dem Zeit- und Frequenzbereich. Umgekehrt bewirken Imaginationsprozesse, angeregt durch das Hören einer bildhaft erzählten Geschichte (Dauer ebenfalls 14 Min.), eine Vergrößerung der HRV; weiter haben sie eine ordnende Wirkung auf die Herzdynamik. Aus der Diskussion der Befunde ergibt sich die Vermutung, dass eine einseitige und wiederholte Daueraufmerksamkeit zu negativen gesundheitlichen Auswirkungen im kardiovaskulären System führen und dass bildhaft-künstlerische Tätigkeiten den pathogenen Wirkungen von Stress entgegenwirken können. Kenntnisse aus entsprechenden Untersuchungen an Schulkindern stehen noch aus.

Schlüsselwörter: Imagination, Vigilanz, Herzfrequenzvariabilität HRV, cardiorespiratorische Koordination, Rhythmische Organisation, Waldorfpädagogik.

ABSTRACT. Using a central methodological-didactic concern of Waldorf education as the basis of the study, the terms “imagination” and “alertness” (vigilance) are presented anthropologically and an empirical study about their effects on the dynamic of adults’ heart-frequency is conducted. Using N = 38 adult subjects it is revealed that concentrating alertness on an abstraction lasting 14 minutes results in a significant reduction in HRV, measured using standard parameters of time and frequency. In contrast, the process of using the imagination, inspired through listening to a pictorial story-telling (also lasting 14 minutes) led to an increase in HRV and has an ordering effect on the heart-dynamic. In the concluding discussion of the results it is conjectured that a one-sided and repeated alertness in an abstract subject can have negative health effects on the cardiovascular system, whereas pictorial-artistic activities can work against the pathological effects of stress. A respective study on pupils is still pending.

Keywords: Imagination, Alertness, Heart Rate Variability HRV, Cardiorespiratory Coordination, Rhythmic Organization, Waldorf Education

1. Kontext

Imaginatives oder bildhaft-künstlerisches Lernen und Verstehen sind charakteristische Elemente des Unterrichts an Waldorfschulen (van Alphen, 2011). Dabei stehen weniger die erzeugten *Vorstellungen* durch eine bildliche Veranschaulichung von vermittelten Unterrichtsinhalten im Zentrum, viel mehr sind

es die schöpferischen Bewusstseinsprozesse, die sich durch die Phantasie ergeben und die eine nachhaltige Verinnerlichung und Verwirklichung hervorrufen sollen. Im Verständnis der Waldorfpädagogik stehen Imaginationsprozesse in einem gewissen Kontrast zur Bildung von Vorstellungen: diese knüpfen eher an Gedächtnisinhalte an, erzeugen eine innere Distanz und damit eine aufmerksame Wachheit (Vigilanz) und sind mehr reproduktiver, abbildhafter Natur. Imaginationen dagegen sind von produktiver und schöpferisch-hervorbringender Art.

Imagination und Vigilanz¹ sind zwei psychische Funktionen, die in der Anthropologie Steiners (Steiner, 1919) in Beziehung stehen zu den beiden zentralen Begriffen Sympathie und Antipathie. In der „*Theosophie*“ bezeichnet Steiner die Sympathie und Antipathie als „*seelische Grundkräfte*“ (Steiner, 1904, p. 85). In „*Von Seelenrätseln*“ spielen die Begriffe eine Rolle in Steiners Auseinandersetzung mit Brentanos intentionalen Beziehungen des Seelischen zur Welt (Steiner, 1917). „*Sympathie*“ ist demnach jene Seelentätigkeit, durch die wir uns intentional mit etwas *verbinden*; durch die „*Antipathie*“ dagegen *distanzieren* wir uns von etwas. Die beiden Begriffe bezeichnen bei Steiner also nicht wie üblicherweise eine wertend empfundene Haltung („Zuneigung“, „Abneigung“), sondern sie benennen die seelische Bewegung „auf etwas zu“ bzw. „von etwas weg“. In der Sympathie leben wir uns durch den „*Willen*“ aus, welcher im Verständnis Steiners Wirklichkeit schaffenden und damit auch zukunftsorientierten, „*keimhaften*“ Charakter hat; in der Antipathie dagegen leben wir in „*Vorstellungen*“, die vergangenheitsbezogener, „*reflektiver*“, „*reproduktiver*“ oder „*abbildhafter*“ Art sind (Steiner, 1919 p. 30ff). In der Auffassung Steiners ist bei beiden „*seelischen Grundkräften*“ eine qualitative Steigerung möglich: Eine Steigerung des Willens führt zunächst vom handelnden Sich-Einlassen zu einer produktiven Tätigkeit der *Phantasie*, die dann ihrerseits zu den „*gewöhnlichen Imaginationen*“ gesteigert wird. Polar dazu führt eine Steigerung der Antipathie zuerst von der Wahrnehmung zur *Vorstellung*, dann zum *Gedächtnis* und letztlich zum *abstrakten, allgemeinen Begriff*. Durch den Willen lassen wir also etwas *original* entstehen und sind damit *schöpferisch* tätig. In den Vorstellungen dagegen stellen wir uns antipathisch vor etwas Gegebenes hin, machen dieses zur abbildhaften „Vor-Stellung“ und lassen es dadurch „Gegen-Stand“ werden. Im realen Leben stehen Sympathie und Antipathie in einem „*fortwährenden Wechselspiel*“ miteinander und machen die Gegenwärtigkeit und Unmittelbarkeit des Gefühlslebens aus. Die antipathisch hervorgebrachten Vorstellungen sind gemäß Steiner Funktionen des Wachzustandes, die Imaginationen dagegen entspringen schlafähnlichen oder unbewussten Tätigkeiten. Bewusst werden diese erst, wenn sie wie die Traumbilder der Nacht erinnert und vorgestellt und als *Ergebnisse* des Traumschlafes festgestellt werden (Steiner 1919, ebd.). Obwohl der Vigilanzbegriff bei Steiner nicht explizit vorkommt, wird aus seinen Darstellungen doch deutlich, dass Vigilanz der antipathischen Seelentätigkeit immanent ist: Vigilanz lässt sich demnach als seelisch distanzierte Wachheit auffassen.

Das Begriffspaar Sympathie/Antipathie bzw. Wille/Vorstellung ist in der Waldorfpädagogik grundlegend für die methodisch-didaktische Gestaltung des Unterrichts. Der Unterricht sollte auf allen Klassenstufen sowohl Elemente der individuell-schöpferischen Phantasie als auch der generalisierten Gedächtnisbildung enthalten. Die bildhaft-künstlerischen und abstrakt-theoretischen Formen der Unterrichtsgestaltung schließen sich dabei nicht prinzipiell aus, dennoch wird ein bildhaft-künstlerischen Aspekt namentlich auf den unteren und mittleren Klassenstufen aus salutogenetischen Gründen bevorzugt (Marti, 2006).

Bisher gibt es außer langjährigen und verbreitet positiven Praxiserfahrungen unseres Wissens keine empirischen Nachweise zur *salutogenetischen Wirksamkeit* eines bildhaft-künstlerischen Unterrichts. Die in der Literatur auffindbaren Ergebnisse aus physiologischen Untersuchungen an Erwachsenen sind widersprüchlich. Während vielfach von sowohl subjektiven wie auch physiologischen Stresssymptomen z.B. durch Kopfrechen (Golenhofen & Hildebrandt, 1957), bei der Arbeit vor dem Bildschirm (Wenig, 2010) oder durch „Denksportaufgaben“ (Curic et al., 2008) berichtet wird, zeigt sich in Untersuchungen zu Imaginationsvorgängen ebenfalls eine verstärkte sympatiktone Aktivierung von kardio-vaskulären Parametern, etwa durch eine Erhöhung von Blutdruck und Pulsfrequenz (Unterweger, 1998; Stigler, 1993, 1994). Aus der psychologischen Charakteristik von Imagination und Vigilanz wäre jedoch zu erwarten, dass sich imaginative Vorgänge physiologisch *trophotrop* (= erholungsorientiert), vigilante dagegen *ergotrop* (= leistungsorientiert) auswirken.

1. Eine Begriffsbestimmung erfolgt im folgenden Kapitel

Mit der vorliegenden Studie soll die Frage nach der Wirkung von Imaginationenprozessen auf die rhythmischen Vorgänge des Herzens erneut aufgegriffen und vor dem Hintergrund der Anthropologie der Waldorfpädagogik untersucht werden. Da in der Waldorfpädagogik methodisch ausdrücklich mit Imaginationenprozessen („bildhaft-künstlerischer Unterricht“) gearbeitet wird, soll der vorliegenden Untersuchung auch deren begriffliches Verständnis von Imagination zugrunde gelegt werden.

2. Begriffe

2.1 *Imagination und Vorstellung*

Imagination ist ein Prozess, der innere Bilder hervorbringen und erleben lässt (siehe dazu auch Halfen & Neider, 2002). Die inneren Bilder sind Traumbildern ähnlich und werden durch die produktive Tätigkeit der Phantasie hervorgebracht. In der abendländischen Philosophiegeschichte spielt die Imagination, vielfach gleichbedeutend mit Einbildungskraft, Phantasie oder Vorstellungsbildung, eine zentrale Rolle bei der Ergründung von Erkenntnisvorgängen (siehe dazu Wettig, 2009). Kant hatte dafür den Begriff „*produktive Einbildungskraft*“, mit dem er das Hervorgehen der Bilder aus der eigenen subjektiven Innerlichkeit bezeichnete (ref. nach Eisler, 1930). Ihre Entstehung unterliegt gewöhnlich nur beschränkt der bewussten Kontrolle. Die imaginativen Bilder sind häufig visuell geprägt, können aber je nachdem Komponenten aus allen Sinnesmodalitäten enthalten und sind inhaltsbezogen mehr oder weniger von intensiven Gefühlen begleitet.

Im Verständnis Steiners ist die „*gewöhnliche Imagination*“ eine Steigerung aus der Phantasie und damit willensverwandt. Sie liefert die „*sinnlichen Anschauungen*“, die durch den Bedeutungsgehalt über die rein sinnlichen Wahrnehmungen hinausgehen (Steiner, 1919, p. 37). Die „*gewöhnliche Imagination*“ kann nach Steiner durch Schulung zu einer *höheren* Erkenntnisform werden, wobei deren Inhalte dann über die sinnliche Wahrnehmung hinausgehen (Steiner, 1909). Beispiele für Imaginationen sind etwa die biblischen Gleichnisse oder die Bilder der Märchen und deren nicht mehr sinnlicher, wohl aber sinnreicher, symbolischer oder gleichnishafter Gehalt. Auch die Art und Weise, wie Goethe beispielsweise Botanik betrieben hat, mag als ein Beispiel dastehen für die innige Verflechtung von produktiver Einbildungskraft und wissenschaftlichen Erkenntnisvorgängen (Harlan, in Halfen & Neider, 2002). Dabei ist es nicht entscheidend, dass die Ergebnisse eines Imaginationenprozesses auch vorgestellt, dargestellt, reflektiert und analysiert werden können. Wesentlich ist allein, dass der symbolische bzw. geistige Gehalt imaginativer Bilder unmittelbar, d.h. ohne Zwischenschaltung einer analytischen Begriffsbestimmung, zugänglich und erlebbar ist.

Für die hier vorliegende Studie ist die Unterscheidung der Imagination von der *Vorstellung* wichtig. Unter einer Vorstellung verstehen wir einen Bewusstseinsinhalt, der einer Nachbildung („Imitation“) ehemals realer Wahrnehmungen entspringt. Vorstellungen haben den Charakter einer vergangenheitsbezogenen *Abbildung* und sind so gesehen *Reproduktionen*; Imaginationen dagegen sind *eigenschöpferische Neubildungen* und in diesem Sinne immer *Originale*. Kant unterscheidet die Vorstellung als „*reproduktive Einbildungskraft*“ von der „*produktiven Einbildungskraft*“ (Eisner, 1930). Dies schließt allerdings nicht aus, dass das Material für die produktive Einbildungskraft aus der (noch bedeutungsfreien) sinnlichen Wahrnehmungs- und Vorstellungswelt stammt, aber jetzt mit Sinngehalt befrachtet wird. Vorstellungen sind bewusstseinsinterne Gebilde, die über das Gedächtnis zu Einsichten und induktiv (durch Verallgemeinerung) zu *abstrakten* begrifflichen Erkenntnissen führen. Steiner macht verschiedentlich darauf aufmerksam, dass Imaginationen *bewegliche, prozessuale „unruhige“ Zeitbildungen* sind und in diesem Sinne auch „lebendig“ (siehe dazu Sam, in Neider & Halfen, 2002). Demgegenüber kann man die Vorstellungen auch als abgeschlossene, „abgestorbene“ oder statische Gebilde verstehen. In der Ausdrucksweise von Paul Klee repräsentieren Vorstellungen ein „*Form-Ende*“, Imaginationen dagegen sind „*formende Kräfte*“ (zit. nach Harlan, 2002, p. 94).

Im Sinne Steiners geht die Vorstellung also aus der Antipathie, d.h. aus einem inneren Distanzierungsvorgang, hervor (Steiner, 1919). Im Unterschied zur Vorstellung und der Steigerung zum *abstrakten Allgemeinbegriff* führt die Imagination schöpferisch zu einem *konkreten inneren Bild*, dessen Gehalt *real erlebbar* wird (ebd.). So betrachtet sind Vorstellungen Bilder von etwas Anderem, Imaginationen dagegen sind Bilder mit einem realen Eigensein und damit immer auch individuell (siehe Sam, in Neider & Halfen, 2002).

Für das vorliegende Thema verstehen wir unter Imagination also einen *aktiv-produktiven* Prozess des inneren Hervorbringens von Bildern, die durch Vorstellungen angeregt, aber dann durch eine eigenschöpferische Bedeutungszumessung unmittelbar erlebt, empfunden und erfahren werden. Die Anregung zu solchen Imaginationsprozessen kann z.B. durch eine Geschichte erfolgen, in der Ereignisse, Handlungen, Situationen usw. in einem zeitlichen Verlauf erzählt, geschildert und beschrieben werden. Der Leser oder Zuhörer einer solchen Geschichte hat dann die Möglichkeit, ohne reflektierende Interpretation und quasi selbstvergessen in das Erzählte und Geschilderte einzutauchen und die Spannungen und Entspannungen unmittelbar so mitzerleben, als ob er selber dabei wäre.

2.2. Vigilanz

Vigilanz ist ein Teilaspekt von Aufmerksamkeit. In der Psychologie und Neurophysiologie versteht man unter Vigilanz die spezifische Funktion einer länger dauernder Aufmerksamkeit oder Wachheit (lat. *vigilantia* „Wachheit“, „Schlauheit“). „*Vigilanz beschreibt einen Zustand der erhöhten Bereitschaft, Signale aus der Umwelt aufzunehmen und auf sie zu reagieren. Dies geht mit einer erhöhten Aufmerksamkeit für die relevanten Signale einher. Die aufrecht Erhaltung der Aufmerksamkeit über einen längeren Zeitraum ist ein typisches Merkmal der Vigilanz*“ (Unterweger, 1998, p. 44). Der Gegenpol der Vigilanz ist die Somnolenz (Schläfrigkeit) bzw. das Koma (nicht weckbarer Schlafzustand).

In der neueren Literatur werden verschiedene Aufmerksamkeitsfunktionen unterschieden (Hartje & Poeck, 2006, p.372):

- „*Alertness*“ (Aufmerksamkeitsaktivierung);
- „*Sustained Attention*“ (längerfristige Aufmerksamkeit, Vigilanz);
- „*Selective Attention*“ (selektive oder fokussierte Aufmerksamkeit);
- „*Divided Attention*“ (geteilte Aufmerksamkeit).

Die Vigilanz ist gekennzeichnet durch eine Aufmerksamkeit für Reize, die inmitten einer großen Menge irrelevanter Stimuli, aber unregelmäßig und selten auftreten, die aber sicher identifiziert werden müssen. Das ist z.B. bei einer Nachtfahrt auf einer kaum befahrenen Autobahn der Fall, oder bei Qualitätsprüfungen am Fließband, wo die vereinzelte Mangelware mit großer Sicherheit aussortiert werden muss (Hartje & Poeck, 2006, p.372). Die Vigilanz ist eine Aufmerksamkeit ohne real gegenwärtigen Erlebnisinhalt, d.h. eine Aufmerksamkeit, die auf eine *Eventualität* gerichtet ist. Diese Eventualität ist aber nur in der Vorstellung bzw. im Gedächtnis vorhanden und muss hier dauerpräsent sein, um gegebenenfalls unverzüglich und adäquat reagieren zu können. Vigilanzleistungen werden in der Regel als eintönig, langweilig, uninteressant und ermüdend erlebt. Die Reaktion auf nicht relevante Ereignisse müssen fortwährend unterdrückt werden, um allenfalls für die relevanten wach genug zu sein. Dies ist z.B. beim Korrigieren eines Textes nach Druckfehlern der Fall, wo ein Sich-Einlassen auf den Inhalt dazu führt, dass man für die Druckfehler „erblindet“. Wesentlich für unser Thema ist, dass die Vigilanz eine Aufmerksamkeitsform darstellt, die in erster Linie von außen gefordert wird, eine intrinsisch motivierte Beteiligung entweder nicht erforderlich ist oder sogar unterdrückt werden muss. Dem vorgestellten Gegenstand der Aufmerksamkeit muss höchste Wachheit bei gleichzeitig größtmöglicher innerer Distanz entgegengebracht werden.

Aus der Literatur ist uns kein Kriterium bekannt, ab welcher Zeitdauer von „*längerfristiger*“ Aufmerksamkeit gesprochen werden kann. Bekannt ist nur, dass die Vigilanzleistung mit zunehmender Dauer abnimmt bzw. die Fehlleistungen zunehmen („Ermüdung“), ebenso dass die Vigilanz auch abhängig ist von der tageszeitlich bedingten physischen und psychischen Verfassung (z.B. Reaktionszeit bei Nachtschicht), der Habituation sowie von diversen Persönlichkeitsmerkmalen (Hartje & Poeck, 2006).

Eine Erhöhung der Vigilanzleistung bedeutet einen Stressfaktor und geht mit einer Mobilisierung des Energiestoffwechsels sowie mit endokrinen Veränderungen, insbesondere einer Erhöhung des Cortisol- und Adrenalinpiegels, einher. Cortisol unterdrückt z.B. die Immunabwehr. Darüber hinaus aktiviert Stress das sympathische Nervensystem und führt zu einer Erhöhung der Herzfrequenz (Curic et al., 2008;

Kirschbaum, 2001; Reinhardt, 2007).

Für die klinische Testung der Vigilanz werden zunehmend computergestützte Verfahren eingesetzt, da diese die Reaktionszeiten sowie den Verlauf der Fehlerhäufigkeit genauer ermitteln lassen. Nach wie vor werden aber auch z.B. Bleistift- und Papiertests verwendet (Hartje & Poeck, 2006). Da jedes relevante Ereignis eine Aufmerksamkeitsaktivierung bewirkt, ist für ein Testverfahren eine wesentliche Voraussetzung, dass dieses monoton und uninteressant ist und die relevanten Reize nur unregelmäßig auftreten.

3. Aufgabenstellung, Hypothesen

Unseres Wissens fehlt bisher eine vergleichende Diskussion der Imagination und Vigilanz aus pädagogischer Sicht. Aus dem hier umrissenen Begriffsverständnis ergibt sich aber die Vermutung, dass insbesondere ein einseitig abstrakt-theoretischer Unterricht ohne reale Erlebnismöglichkeiten eine erhöhte Vigilanzleistung erfordert und dass deshalb das so genannte „Aufpassenmüssen“ im Unterricht eine verstärkte und v.a. einseitige Ermüdung bewirken könnte. Insbesondere vermuten wir, dass sich die beiden mentalen Prozesse unterschiedlich auf die kardiorespiratorische Koordination des Rhythmischen Systems auswirken und damit auch von gesundheitlicher Relevanz sind. Diese Vermutung wird gestützt durch die Beobachtung, dass bspw. Kopfrechnen bei Erwachsenen mit metabolischen Prozessen einhergeht (Golenhofen & Hildebrandt, 1957), die sonst nur von körperlicher Schwerarbeit oder sportlichen Spitzenleistungen bekannt sind.

In der vorliegenden Studie sollen Imaginationsprozesse und Vigilanz in ihrer physiologischen Wirkung auf die rhythmische Herzaktivität von Erwachsenen untersucht werden. Wir gehen dabei davon aus, dass die Imagination simultan eine trophotrope (= erholungsorientierte), die Vigilanz dagegen eine ergotrope (= leistungsorientierte) Auslenkung der vegetativen Balance bewirkt. Die physiologischen Effekte sollen dabei in Vergleich gebracht werden mit den subjektiven Einschätzungen der Probanden während der Interventionen. Eine Fortsetzung der Untersuchung an Schulkindern ist für später vorgesehen.

4. Design

Die Studie ist als prospektive Querschnittstudie konzipiert.

5. Methode

Mittels ambulanten EKG-Recordern (MK3-ETA der Firma Tom-Medical, Graz) wurden in Gruppen von jeweils max. 6 Probanden während der nachstehend beschriebenen Intervention EKG-Messungen mit 3-adriger Ableitung vorgenommen. Die Messungen wurden während des normalen Studienbetriebs in Frei- oder Randstunden und immer im gleichen Raum durchgeführt. Die eigentlichen Interventionen bestanden aus zwei gleich langen Phasen mit vorgängiger und abschließender Ruhe (siehe Ablaufschema unten):

1. Einschalten der Geräte, dann Ruhe sitzend, ohne weitere Beschäftigung; 10 Minuten
2. Vigilanztest (Bleistift- und Papiertest), am Tisch sitzend; alle 2 Minuten Zeitdurchsage; 14 Minuten
3. Geschichte ab Tonband; die Probanden werden aufgefordert, sich aufrecht zu setzen, die Augen zu schließen und der Geschichte zuzuhören; 14 Minuten
4. Ruhe, sitzend; Ausfüllen des Fragebogens; am Ende die Geräte abnehmen; 10 Minuten

Der EKG-Messung ging eine mündliche Instruktion über den Ablauf der Messung und die Handhabung der Geräte voraus, darauf wurden die EKG-Recorder bereitgestellt und die Elektroden angelegt.

Nach Abschluss jeder Phase wurde am Gerät ein Eventmarker gesetzt, um den Zeitpunkt auf dem EKG möglichst genau identifizieren zu können.

Der gesamte Ablauf einschließlich der vorgängigen Instruktion und des Anbringens der Elektroden nahm rund eine Stunde in Anspruch. Jeder Proband konnte nur einmal an der Studie teilnehmen.

Ablaufschema:

Zeit	10'	10'	14'	14'	10'
Intervention	Instruktion	Ruhe vor	Vigilanz	Imagination	Ruhe nach
Messung	keine	EKG	EKG	EKG	EKG
EKG-Recorder	Vorbereitung E↗	M↗	M↗	M↗	A↗

E↗ = Einschalten der Geräte; M↗ = Eventmarker setzen; A↗ = Ausschalten der Geräte

Die Geschichte zur Anregung des Imaginationsprozesses (*„Das Rothkehlchen“* aus den Christuslegenden von Selma Lagerlöf) wurde ab Band vorgespielt.

Als Vigilanztest wurde ein Bleistift und Papiertest: Auf 4 DIN A4-Seiten eingesetzt. Zeile für Zeile sind hier insgesamt 5'488 Grossbuchstaben in zufälliger Reihenfolge gegeben. Darunter sind 55 deutsche Wörter mit genau 5 Buchstaben „versteckt“. Diese gilt es zügig zu finden und zu unterstreichen. Die Dichte der „Funde“ nimmt gegen Schluss ab. Alle 4 Seiten brauchen ca. 30 Minuten zum genauen Durchlesen, den Probanden standen aber nur 12 Minuten zur Verfügung. Alle 2 Minuten wurde die noch verbleibende Zeit bekannt gegeben.

Beispiel: Z T S O N N E M K P W R Z K O L L A R D E T B U C H B S Q U E L L E R B B R S E P
G A B E L B Z H I O P L B G T D E T G B I O L M O K B T E A P F E L N E A O P P U P H O T O
Z U I K D N E usw.

Während der abschließenden Ruhephase (letzte 5 Minuten) musste von den Probanden ein kurzer Fragebogen zum aktuellen Gesundheitszustand, zum subjektiven Befinden während der Intervention und zu einer Einschätzung des erlebten Schwierigkeitsgrades der Aufgaben ausgefüllt werden. Nach Ablauf der abschließenden Ruhephase wurden die Geräte ausgeschaltet und abgenommen.

6. Probanden

Die Messungen wurden an N = 40 Erwachsenen bzw. 26 Frauen und 14 Männern durchgeführt. Ihr durchschnittliches Alter betrug 28,9 Jahre (19,6 – 52,0). Einschlusskriterien waren eine normale Gesundheit (Selbstdeklaration); Ausschlusskriterien waren akute oder chronische Beschwerden wie Fieber oder Erkältungen, erhebliche Schlafprobleme, diagnostizierte psychiatrische Beschwerden, erhöhte psychosoziale Belastungen sowie Erkrankungen der Herz-/Kreislauf- und Atemorgane und die Einnahme von Medikamenten gegen diese Beschwerden.

Eine Teilnahme an der Studie erfolgte auf freiwilliger Basis. Die Teilnehmer wurden zudem mündlich und schriftlich über den Sinn und Zweck der Studie, über ihre Rechte und Pflichten sowie über mögliche Risiken und Gefahren, die mit einer Teilnahme verbunden sind, informiert.

7. Auswertung der Daten

Alle aufgezeichneten EKG-Messdaten wurden über die Software SIMPLEVIEWSCIENTIFIC (Version 2.2. Release 14) der Firma TOM-MEDICAL (Graz) als MatLab-Datei exportiert und mit KUBIOSHRV Vers.2.0 der UNIVERSITÄT KUOPIO, BIOSIGNAL ANALYSIS AND MEDICAL IMAGING GROUP, Finnland, artefaktbereinigt. Die von KUBIOSHRV als txt-File ausgegebenen Daten wurden mit EXCEL statistisch bearbeitet. Für die Parameter aus dem Frequenzbereich wurde das Modell der schnellen Fourier-Transformation (FFT) gewählt. Da KUBIOSHRV die Funktion zur Berechnung der Atemfrequenz aus der Pulsrate nicht unterstützt, wurden die entsprechenden Werte aus SIMPLEVIEWSCIENTIFIC manuell artefaktbereinigt und zum Puls/Atem-Quotienten $Q_{P/A}$ umgerechnet.

Folgende Parameter wurden für die Auswertung berücksichtigt:

Zeitbereich	HR (1/min)	Herzrate (Herzpuls): Anzahl Herzschläge pro Minute
	RR (ms)	Zeitabstand zwischen zwei R-Zacken im EKG (= Länge eines Pulsschlages)
	AF (1/m)	Atemfrequenz: Anzahl ganzer Atemzyklen (Einatmen und Ausatmen) pro Minute, errechnet aus der respiratorischen Abhängigkeit der Momentanpulsfrequenzen (edr = ecg-derived respiration)
	$Q_{P/A}$	Puls/Atem-Quotient. Verhältnis der Anzahl Pulsschläge pro Atemzug. Ein erhöhter $Q_{P/A}$ deutet auf Ergotropie hin, ein erniedrigter Wert auf Trophotropie.
	SDNN (ms)	<i>Standard Deviation Normal to Normal</i> (= <i>RR-Intervalle</i>): Die Standardabweichung über je 5 Minuten artefaktbereinigte RR-Intervalle ist ein Maß für die Gesamtvariabilität über alle Frequenzen im Messbereich. Für einen Vergleich setzt dieser Parameter gleiche Messzeiten voraus.
	RMSSD (ms)	Quadratwurzel des quadratischen Mittelwertes der Summe aller Differenzen aufeinander folgender RR-Intervalle; Unterschiedlichkeit aufeinander folgender RR-Intervalle, sagt etwas über den Einfluss des Parasympathikus und damit über den Entspannungsgrad und die Erholungsfähigkeit des Organismus aus. Je höher dieser Wert, desto entspannter ist der Mensch.
	pNN50 %	Prozentsatz der Intervalle mit mindestens 50 ms Abweichung vom vorausgehenden Intervall. Der Parameter steht für hochfrequente Veränderung der Pulsfolgen und korreliert mit HF. Höhere Werte weisen auf vermehrte parasympathische Aktivität hin, niedrigere Werte auf eine gewisse „Starre“ der Herzaktivität.
	ApEn	<i>Approximate Entropy</i> : nicht-lineares Maß für die Unordnung, mit dem die RR-Intervalle über die Zeit verteilt sind. Bei Gleichmaß ist die Entropie klein, bei zufälliger Verteilung groß.
	SampEn	<i>Sample Entropy</i> : nicht-lineares Maß für die Passung eines Intervalls zum folgenden. Mit SampEn lässt sich etwas über die Dynamik der RR-Reihen aussagen:
Frequenzbereich	VLF (Hz)	<i>Very Low Frequency</i> : Frequenzbereich von mehr als 25 Sekunden (< 0,04 Hz); die physiologische Interpretation dieses Frequenzbandes ist nicht eindeutig, wird aber etwa den langwelligen Einflüssen des sympathischen Nervensystems und der Thermoregulation bzw. peripheren Durchblutungsrhythmik zugeordnet. Sie wird unter Stress oder im REM- und Non-REM-Schlaf beobachtet.
	LF (Hz)	<i>Low Frequency</i> : Frequenzbereich von 7 – 25 Sekunden (0,04 – 0,15 Hz). Die Leistung in diesem Band wird sowohl vom Parasympathikus (trophotrop) als auch vom Sympathikus (ergotrop) beeinflusst. Der LF-Bereich der Herzfrequenzvariabilität korrespondiert mit der Blutdruckrhythmik mit einer Frequenz von ca. 0,1 Hz.
	HF (Hz)	<i>High Frequency</i> : Der HF-Bereich umfasst Schwankungen mit Periodendauern von 2,5 – 7 Sekunden (0,15 – 0,4 Hz). Die Leistung im HF-Band widerspiegelt die Aktivität des Parasympathikus und spiegelt hauptsächlich Herzfrequenzvariationen wieder, die auf Modulation über die Atmung (respiratorische Sinusarrhythmie) zurückzuführen sind.
	VLF-Power (ms ²)	Leistung im LF-Bereich
	LF-Power (ms ²)	Leistung im LF-Bereich
	HF-Power (ms ²)	Leistung im HF-Bereich
	Total Power (ms ²)	Leistung im gesamten Frequenzbereich von 0,033 – 0,4 Hz
	Relative Power (%)	Prozentuale Verteilung der einzelnen Frequenzbänder in der Gesamtleistung
	lnLF/HF ratio	Natürlicher Logarithmus des Quotienten von LF und HF: spiegelt das momentane vegetative Aktivierungsniveau des Organismus wieder und ist ein Maß für die vegetative oder sympathovagale Balance. Höhere Werte deuten auf eine aktive, leistungsorientierte Einstellung des Organismus, tiefe Werte auf eine trophotrop ausgerichtete.

Für die statistische Analyse wurde ein zweiseitiger Zweistichproben t-Test unter der Annahme gleicher Varianzen angewandt und die Signifikanz auf dem 95%-Niveau geprüft. Eingesetzt wurden die statistischen Funktionen des MS EXCEL-Programms für MAC (2004). Für die Berechnung der Signifikanz wurden jeweils die Mittelwerte der folgenden Paare verglichen: (1) vorgängige Ruhe-Vigilanztest (Rv-V); (2) Vigilanztest-Imaginationsprozess (V-I); (3) Imaginationsprozess-nachträgliche Ruhe (I-Rn); (4) vorgängige Ruhe-nachträgliche Ruhe (Rv-Rn). Für die Signifikanz der Relativen Power wurde der Chi²-Test angewendet.

Von den 40 aufgezeichneten EKGs konnten wegen Fehlmessungen nur 38 Datensätze berücksichtigt werden.

8. Ergebnisse

Eine Zusammenstellung der Ergebnisse aus den EKG-Messungen über die vier Phasen ist in der folgenden Tabelle 1 wiedergegeben:

	Bedingung				p-Werte aus t-Test			
	<i>Ruhe vor</i>	<i>Vigilanz</i>	<i>Imagination</i>	<i>Ruhe nach</i>	<i>Rv-V</i>	<i>V-I</i>	<i>I-Rn</i>	<i>Rv-Rn</i>
Zeitbereich								
RR	763±101	749±94	804±97	797±99	0,04	0,000	0,2	0,000
HR	80,6±10	82,1±9,5	76,3±9,1	77,5±8,8	0,01	0,000	0,2	0,000
AF	15,8±2,7	17,2±2,5	16,9±2,6	16,6±2,4	0,01	0,5	0,2	0,02
QPA	5,2±1,0	4,7±0,6	4,5±0,6	4,7±0,6	0,02	0,087	0,04	0,01
SDNN	50,6±22,5	46,8±17,4	55,7±19,2	78,5±30,2	*	0,000	*	0,000
RMSSD	24,9±21,1	23,5±12,1	25,9±11,1	26,3±10,8	0,04	0,000	0,6	0,2
pNN50	6,2±3,2	5,8±3,7	7,1±3,9	7,1±4,1	0,3	0,01	0,7	0,22
ApEn	1,2±0,2	1,2±0,2	1,2±0,2	1±0,2	0,02	0,02	0,000	0,000
SampEn	1,2±0,3	1,3±0,3	1,2±0,2	1±0,3	0,2	0,02	0,000	0,000
Frequenzbereich								
VLF-Power	1192±503	1140±490	2236±759	3599±645	0,8	0,000	0,000	0,000
LF-Power	587±379	557±402	628±268	849±468	0,5	0,1	0,000	0,000
HF-Power	288±130	226±95	247±130	254±115	0,03	0,1	0,5	0,3
lnLF/HF ratio	0,96±0,4	1,1±0,4	1,13±0,5	1,39±0,5	0,3	0,8	0,01	0,000
Total Power	2107±1431	1967±1414	3138±1802	4732±1308	0,5	0,000	0,000	0,000
					p-Werte aus Chi²-Test			
Rel Power VLF %	53,6	54,9	64,9	69,6	0,000 ¹	0,000 ¹	0,000 ¹	0,000 ¹
Rel Power LF %	29,9	30,2	23,7	21,9	0,000 ²	0,000 ²	0,000 ²	0,000 ²
Rel Power HF %	16,5	14,9	11,4	8,5	0,000 ³	0,000 ³	0,000 ³	0,000 ³
			* siehe Erläuterung im Text		¹ VLF-LF; ² LF-HF; ³ VLF-HF			

Tabelle 1: Mittelwerte der Messergebnisse während der vier Bedingungen mit der jeweiligen Standardabweichung sowie die p-Werte aus dem t-Test bzw. dem Chi²-Test (n = 38 Probanden)

8.1 Parameter im Zeitbereich

Abbildung 1 zeigt ein repräsentatives Beispiel für den Verlauf der RR-Intervalle über alle vier Messphasen. Während der vorgängigen Ruhe ist ein Trend zur Verlangsamung der Herzraten festzustellen. Während des Vigilanztests findet abrupt eine deutliche Erhöhung der Pulsfrequenz statt, um darauf bei Einsetzen der Geschichte (Imagination) wieder eine sehr deutliche Verlangsamung zu zeigen. Diese setzt sich während der abschließenden Ruhe bruchlos fort. Im Vergleich aller Messphasen zeigt die Herzfrequenzvariabilität während des Vigilanztests die geringste Ausprägung. Während der Geschichte ist das Frequenzband am breitesten und zeigt auch einen rhythmischen Wechsel von erhöhten und erniedrigten Werten.

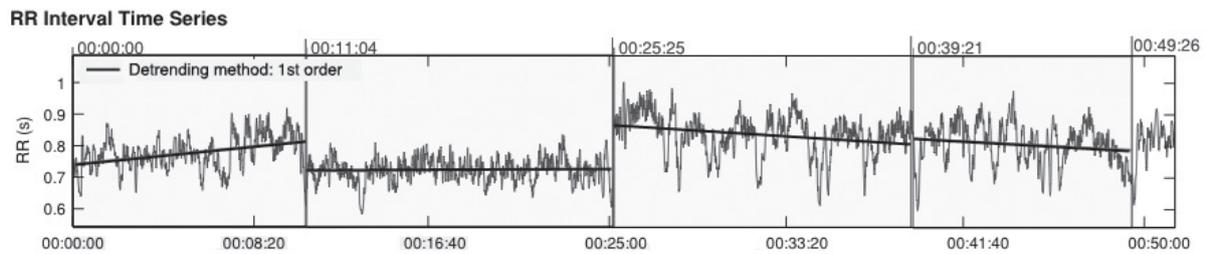
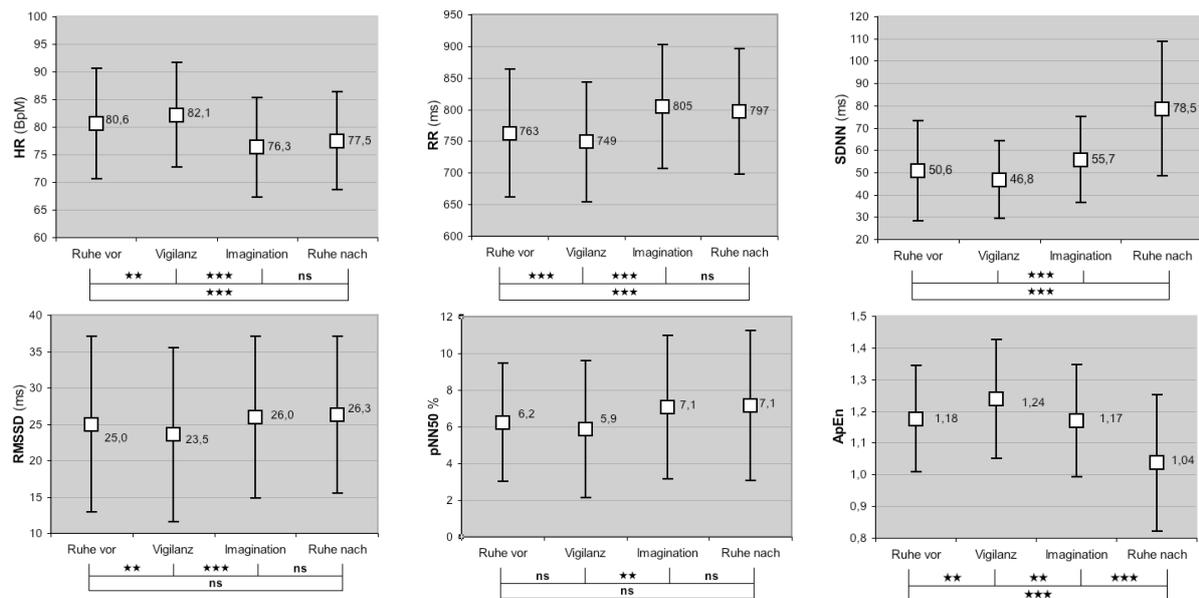


Abbildung 1: Originaltachogramm mit den aufgezeichneten RR-Intervallen und den linearen Trendlinien über die vier Phasen „Ruhe vor“, „Vigilanztest“, „Imaginationsprozess“ und „Ruhe nach“. Höhere Werte stellen langsamere, tiefere Werte schnellere Pulsschläge dar.

Abbildung 2 gibt die Mittelwerte aller Parameter im Zeitbereich sowie die Signifikanzen der Paarvergleiche Rv-V, V-I, I-Rn und Rv-Rn wieder. Die Unterschiede insbesondere zwischen den meisten Werten aus dem Vigilanztest und dem Imaginationsprozess sind signifikant, unter QP/A allerdings nur schwach auf dem 90%-Niveau. Bei der Atemfrequenz zeigen sich keine Unterschiede. Bei den Streuungsmassen SDNN, RMSSD und pNN50 sind die Werte unter der Vigilanzbedingung am niedrigsten, bei den Entropieparameter ApEn und SampEn am höchsten. Bei der Atmung ist beim Vigilanztest eine signifikante Verlangsamung festzustellen, die sich aber in den anschließenden Phasen nur tendenziell, aber nicht signifikant verändert. Unter QP/A liegen die Werte mit 4.5 beim Imaginationsprozess am tiefsten, bei der vorgängigen Ruhe mit dem Wert 5.2 dagegen am höchsten. Da ein Vergleich von SDNN identische Messzeiten voraussetzt, können hier für die Signifikanz der Paarvergleiche nur V-I (je 14 Minuten) und Rv-Rn (je 10 Minuten) berücksichtigt werden.



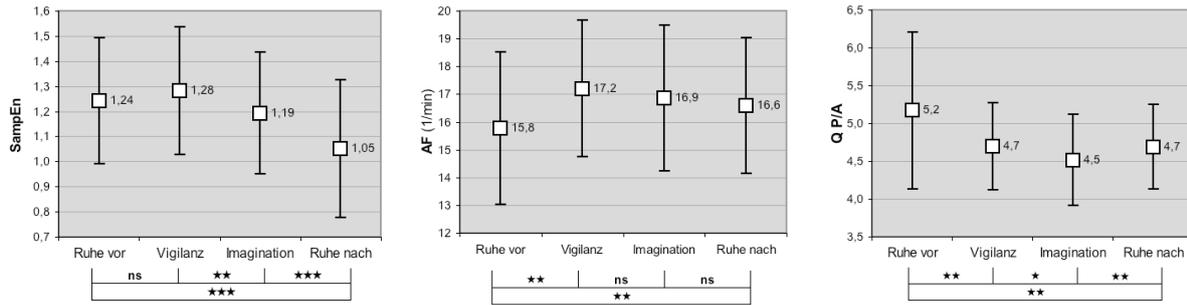


Abbildung 2: Mittelwerte und Standardabweichungen der Messparameter aus dem Zeitbereich sowie die p-Werte aus den jeweiligen Paarvergleichen. ★ p < 0.1; ★★ p < 0.01; ★★★ p < 0.001; ns = nicht signifikant. N = 38 Probanden. Kommentare und weitere Abkürzungen siehe Text.

8.2 Parameter im Frequenzbereich

Abbildung 3 stellt die Ergebnisse aus dem Frequenzbereich grafisch zusammen. Die markantesten Veränderungen über den gesamten Messverlauf zeigen die Werte aus dem VLF-Frequenzband und der Totalen Power. Zwischen Vigilanztest und der Geschichte zeigen sich im Frequenzband VLF und LF sowie bei der Total Power und der Relativen Power signifikante Unterschiede, nicht jedoch bei HF und dem Quotienten lnLF/HF. Das Gleiche zeigt sich auch beim Vergleich der Werte der voraus gehenden und abschließenden Ruhe. Bei VLF, LF, lnLF/HF und der Total Power weist die abschließende Ruhe auch signifikante Höchstwerte auf. Im HF-Band zeigt sich ein signifikanter Unterschied nur zwischen der anfänglichen Ruhe und dem anschließenden Vigilanztest.

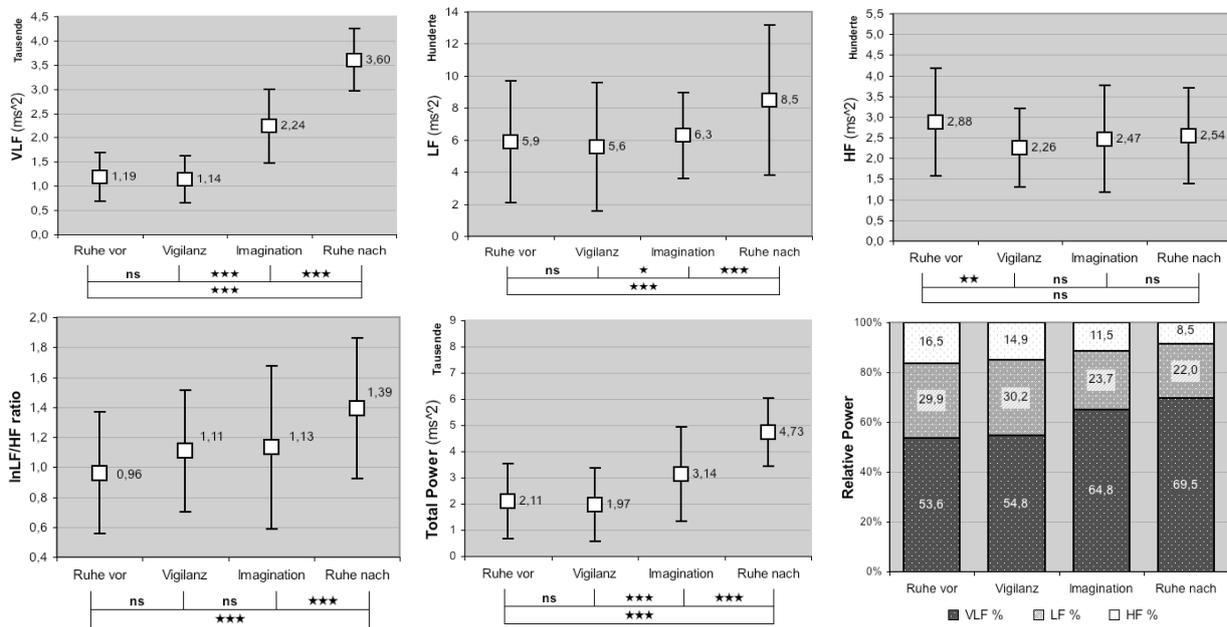


Abbildung 3: Mittelwerte und Standardabweichungen der Messparameter aus dem Frequenzbereich sowie die p-Werte aus den jeweiligen Paarvergleichen. ★ p < 0.1; ★★ p < 0.01; ★★★ p < 0.001; ns = nicht signifikant. N = 38 Probanden. Weitere Kommentare und Abkürzungen siehe Text.

8.3. Subjektive Einschätzung der Gesundheit und der Aufgabenschwierigkeit

Auf dem Fragebogen geben 33 von 40 Probanden an, sich gesund zu fühlen. Als Beeinträchtigungen werden notiert: leichte Erkältung (4), leichte Kopfschmerzen, Ermüdung, leichte Zahnschmerzen. 13 von 40 Probanden sind Raucher, zwei von ihnen haben in den 15 Minuten vor der EKG-Messung noch geraucht. 9 von 40 Teilnehmende haben unmittelbar vorher noch Kaffee getrunken. Zwei Probanden berichteten über private Sorgen, die sie momentan stark in Anspruch nahmen. Zur Schwierigkeit der Aufgaben im Vigilanztest und der erzählten Geschichte wurden folgende subjektiven Einschätzungen abgegeben:

Vigilanztest	ja	nein	weiß nicht
Ich konnte die Wörter leicht finden	51,5	33,3	15,2
Ich fand die Wörter erst nach mehrmaligem Suchen	21,1	71,1	7,9
	nein	mäßig	sehr
Ich fühlte mich durch den Test angestrengt	20,0	65,0	15
Gehörte Geschichte	ja	nein	weiß nicht
Ich konnte gut und konzentriert folgen	76,9	15,4	7,7
Ich driftete manchmal ab	46,2	51,3	2,6
fühlte mich gestört	13,9	86,1	0

Tabelle 2: Subjektive Einschätzung der Schwierigkeit des Vigilanztests und zum Folgenkönnen der erzählten Geschichte. Angabe in Prozenten; N = 40 Probanden

Die Probanden geben mehrheitlich an, dass sie die richtigen Wörter im Vigilanztest erst nach mehrmaligem Hin- und Hersuchen finden konnten (71,1%); nur 20 % fühlten sich durch den Test nicht angestrengt, deutlich mehr als die Hälfte (65%) fühlten sich mäßig angestrengt, 15% sogar sehr.

Beim Zuhören der Geschichte gaben rund drei Viertel (76,9%) an, dass sie der Erzählung gut und konzentriert folgen konnten, ein großer Teil (46,2%) berichtet jedoch, ab und zu abgedriftet zu sein. Insgesamt sind es 20 von 38 Probanden (51,3%), die angeben, der Geschichte sowohl gut und konzentriert als auch ohne Ablenkung gefolgt zu sein. 5 Probanden (13,9%) fühlten sich beim Zuhören durch irgendetwas gestört. Auf Grund der Angaben auf dem Fragebogen können als Störquelle private/persönliche Sorgen vermutet werden. Aus den Verlaufsprotokollen des Versuchsleiters ergibt sich weiter, dass auch Baulärm auf der Straße beeinträchtigend gewirkt haben könnte.

Insgesamt ergibt sich, dass der Vigilanztest von den Probanden als mäßig anstrengend erlebt wurde und dass die große Mehrheit der Geschichte gut und konzentriert, jedoch mit gelegentlichem Abdriften folgen konnte.

9. Diskussion und Schlussfolgerungen

Die Ergebnisse zu den Herzaktivitäten beim Vigilanztest und beim Zuhören der Geschichte entsprechen im Zeitbereich weitgehend unseren Erwartungen: Eine vigilante Aufmerksamkeit führt im Vergleich zur Bedingung „Geschichte hören“ zu einer signifikanten Erhöhung der Pulsfrequenz HR und zu einer Verringerung der Frequenzvariabilität, gemessen über SDNN, RSSMD, pNN50 und den nicht-linearen Parametern ApEn und SampEn. Die Atemfrequenz ist jedoch entgegen unseren Erwartungen bei Vigilanz nur tendenziell, nicht aber signifikant erhöht. Der Puls/Atem-Quotient QP/A ist beim Geschichtehören nur schwach signifikant niedriger als bei Vigilanz ($p = 0.087$).

Unterweger hat in seiner Untersuchung zur Herzfrequenzvariabilität als Indikator für Imaginationsprozesse

gegenteilige Ergebnisse erzielt und im Unterschied zu unseren Resultaten bei Imagination eine höhere, bei Vigilanz eine niedrigere Herzfrequenz festgestellt (82.34 bzw. 77.92 Schläge pro Minute; Unterweger, 1998, Seite 61). Dabei zeigt sich, dass sich der Imaginationsbegriff bei Unterweger von unserem Verständnis unterscheidet und dass der in der Studie eingesetzte Imaginationstext zur Hauptsache aus Aufforderungen zur Vorstellungsbildung, zur Aktivierung von Gedächtnisinhalten und zur Reflektion besteht. Die höheren Herzfrequenzen bei der Imagination in der Studie von Unterweger lassen sich deshalb dahingehend deuten, dass der Imaginationstext eine höhere mentale Leistung erfordert als der vom Autor eingesetzte Vigilanztest, bei welchem die Probanden nicht den Text anhören, sondern die Und-Wörter zählen sollten. Für diese Deutung spricht auch die von Unterweger festgestellte sympatiktrope Auslenkung der Vegetativen Balance von 0.9 bei Vigilanz auf 1.76 bei Imagination – namentlich bei Probanden, die über eine schlechte Vorstellungsfähigkeit verfügen!

In zwei explorativen Studien an 8 bzw. 10 Probanden hat auch Stigler im Rahmen der so genannt *Katathym imaginative Psychotherapie* KIP eine Erhöhung der Pulsfrequenz sowie des Blutdrucks durch Imaginationen beobachtet, verglichen mit dem Ruhezustand bei Entspannung (Stigler, 1993, 1994). Hierzu ist zu bemerken, dass die Imaginationen in der KIP mit therapeutischer Absicht durch solche Motivvorgaben provoziert werden, die die Probanden bzw. Patienten an deren aktuelle Stimmungen sowie bewusste und unbewusste Konflikte heranzuführen. Dies kann u.U. auch Angst auslösen, die Probanden mit deren persönlichen Konfliktmaterial konfrontieren, dadurch Stress auslösen und zu den beobachteten kardiovaskulären Veränderungen führen.

In einer Studie zu den psychischen Einflüssen auf die Muskeldurchblutung haben Golenhofen und Hildebrandt auch die Pulsfrequenz beobachtet (Golenhofen & Hildebrandt, 1957). Sie stellten fest, dass Kopfrechnen (Multiplikation zweistelliger Zahlen) zu einer Erhöhung der Muskeldurchblutung (linke Wade) um bis zu 500% sowie zu einer Steigerung der Pulsfrequenz von ca. 50 BpM (Ruhepuls) auf 120 bis 150 BpM bewirkt. Das Lesen einer spannenden Geschichte („tolle Schlägerei“) bewirkte ebenfalls eine Steigerung der Muskeldurchblutung, die Pulsfrequenz dagegen erhöhte sich aber nicht wesentlich über den Ruhepuls. Aus den Ergebnissen können wir schließen, dass Kopfrechnen zu einer unserem Vigilanztest vergleichbaren mentalen Belastung und damit zu einer Pulserhöhung führt. Dagegen lässt sich zur Wirkung der gelesenen Geschichte als Imaginationsvorgang nur vermuten, dass diese trotz der Spannung keine Stresssituation mit Folgen für die Pulsfrequenz bewirkt.

Curic et al. (2008) haben in einer Untersuchung zur HRV unter Stress und bei Entspannungsbedingungen beobachtet, dass Stress, hervorgerufen durch „Denksportaufgaben“ unter Zeit- und Erfolgsdruck, eine Erhöhung der Pulsfrequenz unter gleichzeitiger Reduktion der Variabilitätsmaße SDNN, RMSSD und pNN50 bewirkt; ausgesprochene Entspannungsübungen durch Taktatmung zeitigt eine gegenteilige Wirkung; Verringerung der Pulsfrequenz und Vergrößerung der HRV. Aus anderen Studien ist bekannt, dass bestimmte Meditationstechniken (Cysarz & Büssing, 2005; Peng et al., 2004; Petra, 2010) oder das Musikhören (Peng et al., 2009; Weng, 2010) zu einer vagotonen Entspannung führen und – feststellbar an den HRV-Parametern – Stress abzubauen vermag.

Mäkikallio und Mitautoren haben bei Postinfarktpatienten festgestellt, dass deren Herzfrequenzvariabilität im Vergleich zu gesunden Probanden u.a. durch eine erhöhte Irregularität oder *Approximate Entropy* ApEn sowie durch eine reduzierte SDNN charakterisiert ist (Mäkikallio et al., 1996). Ähnliche Erscheinungen sind auch bei Herzrhythmusstörungen mit Kammerflimmern, beim so genannten plötzlichen Herzversagen oder bei postoperativen Dysfunktionen nach Eingriffen am Herzen sowie beim plötzlichen Kindstod SIDS (*Sudden Infant Death Syndrome*) beobachtet worden und sind klinisch von prognostischer Bedeutung (Perkiömäki, 2011).

Vor den zitierten Hintergründen lassen sich unsere Resultate im Zeitbereich dahingehend interpretieren, dass Vigilanz zu Stresssymptomen führt, während das Geschichtehören offensichtlich eine Entspannung und größere Beweglichkeit in der Herzaktivität zur Folge hat.

Signifikante Unterschiede zwischen der Vigilanz und der Imagination im Frequenzbereich kommen in der Totalen und Relativen Power zum Ausdruck, erstaunlicherweise jedoch nicht in den einzelnen

Frequenzbändern LF und HF und dem vegetativen Quotienten $\ln LF/HF$. Nötges (2008) hat bei Patienten mit diagnostiziertem subakutem Myokardinfarkt in den einzelnen Phasen des Nachtschlafes und des Wachzustandes im Vergleich zu gesunden Probanden verminderte Werte im HF- und LF-Band sowie beim Quotienten LF/HF gefunden; die Unterschiede sind allerdings tendenziell und nur partiell signifikant. Dahingegen sind die Unterschiede zwischen Patienten und gesunden Probanden in der Relativen Power sowie bei den Streuungsmaßen SDNN und RMSSD signifikant. Demgegenüber haben Balanescu et al. (2004) bei den gleichen Parametern signifikante Unterschiede gefunden bei Patienten, die einen Infarkt mindestens um 1 Jahr überlebt haben im Vergleich zu solchen, die vor Jahresfrist verstarben. Zu ähnlichen Ergebnissen kommen auch Mäkikallio et al., (1996) beim Vergleich von Postinfarktpatienten mit gesunden Probanden. Diese Untersuchungen deuten darauf hin, dass die Unterschiede im HF- und LF-Band Ausdruck von akuter Morbidität bzw. Mortalität sind, in subakuten Situationen jedoch nur tendenziell festzustellen sind. Natürlich sind die Voraussetzungen der Probanden in unserer Studie nicht vergleichbar mit den referierten Ergebnissen, dennoch stellt sich die Frage, inwieweit die HF- und LF-Power geeignet sind, die Strukturen der HRV während der Vigilanz und Imagination gut abzubilden. Von Bonin et al. (2001) haben bspw. in sprachtherapeutischen Interventionen bei gesunden Probanden festgestellt, dass diese Parameter je nach Versuchsperson unterschiedlich ausgeprägt sind. Als Erklärung dafür ist denkbar, dass die L-Frequenzen sowohl unter dem Einfluss des Sympathikus als auch des Parasympathikus stehen, sich dadurch bei gesunden Probanden die Wirkungen der unterschiedlichen Interventionen in den Einzelnen Frequenzbändern reduzieren oder sogar aufheben können und damit die Einzelparameter nur von beschränkter Aussagekraft sind. Für eine Gesamtschätzung besser geeignet scheinen Globalgrößen wie die Totale oder Relative Power zu sein, welche ein Gesamtbild über alle Frequenzbänder vermitteln.

Sehr deutliche Unterschiede zwischen der Vigilanz und der Imagination zeigen sich im VLF-Bereich. Da die physiologische Beeinflussung dieses Frequenzbandes unseres Wissens aber sehr unterschiedlich eingeschätzt wird und noch weitgehend ungeklärt ist, muss eine Interpretation unserer Befunde hier ausbleiben.

Bemerkenswert sind besonders im Frequenzbereich die unerwarteten Unterschiede der Werte für die Ruhe vor und nach den Interventionen. Wir vermuten, dass es sich hier um einen systematischen Fehler handelt, weil wir nicht berücksichtigt haben, dass „Ruhe“ nicht unbedingt „entspanntes Nichtstun“ bedeuten muss. So ist denkbar, dass die Probanden besonders während der abschließenden Ruhephase mental bereits „auf dem Sprung“ waren und das noch Wartenmüssen eine Stresssituation provozierte, die auch die markante Erhöhung der Werte in der Schlussphase erklären könnte. Es gibt auch keine Anhaltspunkte dafür, dass die Werte aus der letzten Phase eine Folgewirkung der vorausgehenden Imaginationsprozesse darstellen. Es ist aber nicht auszuschließen, dass die Ruhephase vor den Interventionen durch eine gespannte Erwartung auf die anstehenden Tests beeinflusst wurde. Aus diesen Gründen lassen sich die „Ruhewerte“ hier nicht als Baselines oder Referenzwerte verwenden.

Aus den Fragebogen ergibt sich, dass nur gut die Hälfte (51,3%) der Probanden ganz und ohne Ablenkung in die gehörte Geschichte eintauchen konnten. Zwar geben rund drei Viertel (71,9%) an, der Geschichte konzentriert gefolgt zu sein, dass sie aber doch ab und zu abgelenkt wurden. Die genauen Gründe für die Ablenkung entziehen sich unserer Kenntnis, doch lässt sich vermuten, dass neben äußeren Störquellen (z.B. Baulärm) auch psychische Gründe dafür verantwortlich sind, wie etwa die bereits genannten akuten Probleme persönlicher Art. Weiter ist davon auszugehen, dass das Sich-einlassen-Können auch mit den unterschiedlichen Fähigkeiten der Probanden zusammen hängt. Wie einleitend dargelegt, ist das Hervorbringen von inneren Bildern eine hingebende oder „*sympathische Seelentätigkeit*“, die durch Übung zu gesteigerten Fähigkeiten führen kann. Es ist damit zu rechnen, dass solche Fähigkeiten bei den Probanden unterschiedlich ausgeprägt sind und deshalb nicht nur zu einem unterschiedlichen Mitgehen-Können mit der gehörten Geschichte führen, sondern sich mit unterschiedlicher Deutlichkeit auch in den Parametern der HRV ausprägen.

Trotz solcher Einschränkungen der vermutlich unterschiedlich ausgeprägten Imaginationsfähigkeiten lässt sich aus unseren Ergebnissen und in Übereinstimmung mit anderen Studien der Schluss ziehen, dass eine über längere Zeit erforderliche abstrakte Aufmerksamkeit (Vigilanz) zu einer simultanen Einschränkung

der Herzfrequenzvariabilität führt und eine erhöhte Entropie (Unordnung) in der Herzdynamik bewirkt. Umgekehrt zeigt sich, dass Imaginationsprozesse, wie sie durch das Hören einer bildhaft erzählten Geschichte angeregt werden, die Herzbeweglichkeit verstärken und auch ordnende Wirkungen zur Folge haben (erkennbar an der verminderten Unordnung oder Entropie).

Folgewirkungen aus den beiden Interventionen lassen sich aus unseren Ergebnissen nicht ableiten. Obwohl die gegenläufigen Wirkungen von Vigilanz und Imagination mit Messwerten einhergehen, die pathologischen bzw. gesunden Zuständen vergleichbar sind, muss eine gesundheitlich relevante Wirkung der beiden mentalen Prozesse hier offen bleiben. Es lässt sich aber die Hypothese formulieren, dass eine einseitige und häufig wiederholte vigilante Beanspruchung Stress induziert und längerfristig zu einer gesundheitlichen Beeinträchtigung führt resp. das Risiko für pathologische Entwicklungen namentlich im kardiovaskulären System erhöht. Umgekehrt kann auf Grund unserer Ergebnisse vermutet werden, dass bildhaft-künstlerische Tätigkeiten, denen Imaginationsvorgänge immanent sind, zu einer Gesunderhaltung des Rhythmischen Systems beitragen und den pathogenen Auswirkungen von Stresssituationen entgegen zu wirken vermögen. Es darf auch angenommen werden, dass solche Auswirkungen nicht nur bei Erwachsenen, sondern auch bei Kindern eine Rolle spielen, deren cardiorespiratorisches System im Schulalter noch in Ausreifung ist und deshalb möglicherweise besonders sensibel auf bestimmte mentale Beanspruchungen reagiert. Da wir bisher jedoch nur sehr spärliche Grundkenntnisse zur Entwicklung der Herzfrequenzvariabilität bei Kindern haben, muss eine Klärung dieser Frage hier offen und weiteren Studien überlassen bleiben.

Literatur

- Balanescu S., Dan Corlan A., Dorobantu M. Gherasim L. (2004). Prognostic value of heart rate variability after acute myocardial infarction. *Med Sci Monit*, 2004;10(7), CR307-315.
- Curic A., Männer H., Meißner S., Morawetz F. (2008). *Untersuchung zur Herzratenvariabilität unter Stress- und Entspannungs-Bedingung*. Universität Regensburg, Institut für experimentelle Psychologie. Online: www.cgi.uni-regensburg.de [retrieved 17.2.2011].
- Eisler R. (1930). *Kant-Lexikon*, online: <http://www.textlog.de/1258.html> [retrieved 17.2.2011]
- Golenhofen K. & Hildebrandt G. (1958): Psychische Einflüsse auf die Muskeldurchblutung. *Pflügers Archiv* 263, 637-646
- Halfen R u, Neider A. (2002). *Imagination. Das Erleben des schaffenden Geistes*. Stuttgart: Freies Geistesleben.
- Harlan V. (2002). *Das Bild der Pflanze in Wissenschaft und Kunst: Aristoteles, Goethe, Klee, Beuys*. Stuttgart: Mayer.
- Hartje W. & Poeck K. (2006). *Klinische Neuropsychologie*. New York, Stuttgart: Thieme Verlag
- Kirschbaum C. (2001). Das Stresshormon Cortisol – Ein Bindeglied zwischen Psyche und Soma? *Jahrbuch der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf*, 2001.
- Mäkikallio T.H., Seppanen T., Nieme M., Airaksinen J., Tulpo M., Huikuri H.V. (1996). Abnormalities in Beat to Beat Complexity of Heart Rate Dynamics in Patients With a Previous Myocardial Infarction. *JACC* Vol. 28, No. 4 October 1996,1005-11.
- Malik M. et al.(1996). Heart rate variability. Standards of measurement, physiological interpretation and clinical use. *Circulation* 17, 354–381.
- Nötges J.-J. (2008). *QT-Intervall-Dynamik und Herzfrequenzvariabilität bei Patienten mit subakutem Myokardinfarkt während der verschiedenen Schlafphasen*. Dissertation, Universität Lübeck.
- Peng CK, Henry IC, Mietus JE, Hausdorff JM, Khalsa G, Benson H, Goldberger AL. (2004). Heart rate dynamics during three forms of meditation. *Int J Cardiol*. 2004 May;95(1).19-27.
- Peng SM, Koo M, Yu ZR (2009). Effects of music and essential oil inhalation on cardiac autonomic balance in healthy individuals. *J Altern Complement Med*. 2009 Jan;15 (1), 53-7.
- Perkiömäki J.S. (2011). Heart rate variability and non-linear dynamics in risk stratification. *Front. Physio*. 2:81. doi: 10.3389/fphys.2011.00081
- Reinhardt E.-G. (2007). *Endokrinologische Veränderungen (Cortisol und Amylase) im Speichel bei akutem und chronischem Stress während einer stationären Psychotherapie*. Dissertation. Medizinische Hochschule Hannover.
- Steiner R. (1904). *Theosophie*. Dornach 1943 (GA 9): Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner R. (1909). *Die Geheimwissenschaft im Umriss*. Dornach 1989 (GA 13): Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner R. (1917). *Von Seelenrätsehn*. Dornach 1983 (GA 21): Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner R. (1919). *Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik*. Dornach 1992 (GA 293): Rudolf Steiner Verlag.
- Stigler M. (1993). Blutdruck, Herzfrequenz und EEG im Verlauf des Katathymen Bilderlebens. In: Baumann P. (Hg). *Biologische Psychiatrie der Gegenwart.*, pp 738-741. Wien-New York: Springer Verlag.
- Stigler M. (1994). Der hypnoide Zustand des Katathymen Bilderlebens in seinen Auswirkungen auf Blutdruck, Herzfrequenz und EEG. In: Dittrich A., Hofmann A., Leuner H. (Hg) *Welten des Bewusstseins*, Bd. 3. (pp 205-216) Berlin: VWB - Verlag für Wissenschaft und Bildung.
- Unterweger E. (1998). *Bildhafte Vorstellungen physiologisch sichtbar gemacht: Herzfrequenzvariabilität als Indikator für Imaginationsprozesse*. Dissertation. Universität Konstanz. Göttingen: Cuvillier Verlag.
- van Alphen P. (2011). Imagination as a transformative tool in primary school education. *RoSE* Volume 2

Number 2 pp. 16-34 December 2011; Hosted at www.rosejournal.com

von Bonin D., Frühwirth M., Heusser P., Moser M. (2011). Effects of Speech Therapy with Poetry on Heart Rate Variability and Well-Being. *Forschende Komplementärmedizin und Klassische Naturheilkunde* 2011;8, 144-160.

Weng Ming-Chia (2010). Assessment of mental fatigue in VDT tasks by using heart rate variability. Dissertation online: http://ethesis.chna.edu.tw/ETD-db/ETD-search/view_etd?URN=etd-0713111-210739 [retrieved 12.2.2012].

Wettig S. (2009). *Imagination im Erkenntnisprozess*. Bielefeld: Transcript Verlag.

How Waldorf School graduates cope with the challenges they face during military service: a ten-year overview

Gilad Goldshmidt

*Kibbutzim College for Education (Tel-Aviv) and
David-Yalin College of Education (Jerusalem) / Israel*

ABSTRACT. This article reviews part of a study that dealt with how graduates of the Waldorf School integrate into Israeli society, as seen from their perspective. The purpose of the study was to explore how Waldorf School graduates integrate into society on completing high school, and examine the nature and quality of life readiness that the Waldorf educational method provides its graduates. Three main areas of life were reviewed in the study: graduates in the one-year volunteer framework, in the regular military framework, and in academic studies. Of these, the current study reviews only the area of military service. The study applied qualitative methodology, including semi-structured interviews with 46 graduates of the Waldorf School in Harduf, Israel, following twelve full years of study. This is the first study of Waldorf-educated graduates ever conducted worldwide relying solely qualitative methodology, and the only study conducted in Israel thus far. The study's main conclusion is that the Waldorf School, as an education system emphasizing artistic and creative manifestation, hands-on work, a connection with nature, warm personal relationships, and an absence of exams and grades, can produce graduates *who see themselves* as successfully cope with the challenges they face following completion of school, and in this particular case, the challenges of coping with military service in the IDF. One of the questions surfacing from the study is whether it is possible to implement Waldorf School methods and approaches fully or partially also in the framework of other governmental education systems.

Keywords: Waldorf education, empirical research, qualitative methodology, military service, Israeli society, coping, resilience, internal values, self-esteem

Review of the literature

In recent years we have witnessed accelerated development of the Waldorf education system in Israel. This method commenced in Germany in 1919 but set its roots in Israel only in the late 1980s. Currently, as of February 2013, there are 95 kindergartens using this method, 21 primary schools, 5 high schools, 5 teacher training colleges, and numerous groups of parents interested in establishing kindergartens and schools based on Waldorf principles.

Over the years, many studies were conducted in Europe and the USA on Waldorf educated graduates (Barz, 2007; Gessler, 1987; Hofman, Prummer & Weidner, 1981; Mitchel & Douglas, 2007; Randall, 2004). No study has yet been conducted in Israel. The need of research data in the context of Waldorf education is also linked to the fact that many kindergartens, approximately half the primary schools, all the high schools and some of the teacher training colleges are recognized by the Israel Ministry of Education and receive government support and resources like any other educational institution without any thorough

review of the system's output: the graduates themselves.

The innovation of the current study is in its being the first solely qualitative academic research worldwide into Waldorf schooled graduates, the first ever research into Waldorf graduates, and so far the only one conducted on Waldorf graduates in Israel. Furthermore, no research on Waldorf graduates has ever specifically examined their coping with the challenges of military service. Qualitative methodology is more sensitive to issues of depth and essence, which in this case are issues relating to life readiness and coping by young adults throughout their military service. The educational thrust of the Waldorf method and the way it prepares its graduates for entering real life displays, in the current study, a new and unique angle of observation.

Waldorf schools encourage values related to the arts, creativity, personal expression, and social relationships. It preserves a "childlike" learning atmosphere in younger ages and attempts to nurture diverse multidisciplinary qualities in its students (Steiner, 1988; Edmunds, 2004; Masters, 2005). Additionally, it does not promote achievement orientation, and focuses less on orienting pupils, in light of the social and cultural values of its surrounding community (Steiner, 1981; Richter, 2006). Waldorf graduates therefore set out into the world on completing their schooling and leave behind the educational, cultural greenhouse. The issue of their readiness, maturity and modes of coping with the very different atmosphere in the real world compared to that of school life is not obvious and requires in-depth review.

The purpose of the research was to examine how Waldorf School graduates experience their integration into society in various post-schooling spheres. Three main areas of life were examined: the one-year service framework (most graduates volunteer to work for one full-time year in social services such as special needs education, boarding schools, youth clubs in disadvantaged neighborhoods, youth villages and more, prior to recruitment for military service), the military service framework, and academic studies. This article reviews only the findings relevant to the sphere of military service.

The issue of preparedness for life...

...in the school framework, or perhaps, whether and how the schools ready their graduates for post-school life, is highly complicated (Postman, 1996) and by nature, touches on philosophical and value-based issues. Numerous studies, especially those relating to resilience, show how a positive schooling experience can reinforce the child and support the child in later life, both during studies and afterwards (Gilligan, 1998, 2000; Sylva, 1994; Glover et al., 1995). A positive school climate can, for example, contribute to social development and the sense of belonging in the child and the adolescent (Cotterell, 1996; Wehlage, et al., 1989). The sense of belonging to the school may encourage both academic achievement and psychological health (Glover et al., 1995), and serve to protect against future behaviors that endanger health (Resnick, et al., 1997). The experience of success at school in studies, social connections and sports may assist in overcoming crises and hardships (Romans et al., 1995). It has also been found that components generally viewed as less significant relative to school life, such as playtime during recesses, has essential value in child development (Blachford, 1998). The teachers hold key roles in ensuring the child's development and psychological health (Gilligan, 1998).

Military service

Military service is one of the most prominent facets of adolescent life in Israeli society and holds strong significance in their outlook (Israelashvili, 1997). Military service spreads over a relatively lengthy period in young adults' lives and includes intensive, highly impactful experiences (Scharf, Mayseless & Kivenson-Baron 2004). It is normal to view the transition into military service as a tough challenge for adolescents, and particularly so the period of cadetship known as the hardest stage of military service, during which most of the crises surface, including suicide attempts (Scharf, Mayseless, & Kivenson-Baron 2004; Israelashvili, 1997). Several reasons explain the difficulties experienced during this period: (1) military service is a new status and thus arouses anxiety; (2) the military is an especially demanding system which requires absolute

obedience and control over actions throughout almost the entire 24-hour cycle; (3) notable are physical deprivations and difficulties; (4) there is no privacy; (5) the military is a total institution which invades every aspect of the young adult's life; (6) the cadet is related to as part of a multitude rather than as an individual; and (7) there is a marked lack of clarity regarding the close and distant future (id.).

The Waldorf education system...

... commenced after WWI ended, when a German industrialist in Stuttgart invited Rudolf Steiner (1861 – 1925), a lecturer, philosopher, author and esotericist (Barnes, 1995; Hemleben, 1984; Steiner, 1986) to establish a school for his laborers' children (Esterl, 2006). The school was set up (id.) and led by Steiner until his death (Zander, 2007). Waldorf education is based chiefly on Steiner's books, lectures and research, and the period in which he served as the school's first principal (Steiner, 1975). Steiner's starting point was observation of each child and her or his development:

The basis of all things learned, and every educational activity, must be founded on the knowledge of the person coming into being, and her or his individual capabilities. Practical anthropology needs to be the basis of education. We do not need to ask: what should a person know and do for the currently existing social order, but rather, what does the person inherently possess and what can be developed from it? (Steiner, 1988: 8).

Steiner established an educational theory which in his own time became an expanding educational movement, including Waldorf schools in diverse cities in Germany, Switzerland, The Netherlands, England and the USA (Dietrich, 2006). Currently, in 2013, the Waldorf school system is considered the large private education system in the world, with thousands of kindergartens, and more than one thousand schools across five continents (Zander, 2007). The educational method can be characterized by the following principles:

Applying developmental thinking

Waldorf education is based on developmental psychology derived from Steiner's esoteric studies (Steiner, 1988). In principle it is similar to the developmental perceptions of Piaget, Erikson, and Kohlberg. Childhood is divided into three periods of some six to seven years each, in each of which the educational focus nurtures different qualities: activity, senses, play and movement in the first time frame; arts and esthetics, internal pictures and working on moods in the second time frame; abstract thought, professional manual labor in workshops and crafts, and community involvement, in the final phase (Edmunds, 2004; Masters, 2005; Steiner, 1988).

Holistic view of the child and of educational processes

In his educational writings, Steiner repeatedly emphasized that education and teaching must derive from the whole person: "It (the pedagogy of that time) must come wholly and solely from a vital knowledge of the whole person" (Steiner, 1988, p. 17). This relates to the holistic, multifaceted process of teaching, education and follow-up with children. The holistic approach manifests in many characteristics of Waldorf schools (Easton, 1997), including balance between academic, artistic and physical disciplines in the education system, such that each student has, by the end of her or his schooling, experienced all realms of study and been educated through diverse activities and studies without making specific choices or specializations, even in high school.

The importance of the artistic experience in all processes of teaching and education

"We do not aspire to nurture dogmatic education; we aspire to create the art of vital education, derived from the science of the spirit" (Steiner, 1980, p. 15), declared Steiner in his opening speech at the first Waldorf school. Indeed, the term "the art of education" occurs frequently in his educational lectures and writings. He related to the determining role of art and the artistic processes of schooling from diverse directions.

Joint management: a republic of teachers

At the opening event for the first teacher training course Steiner held with the opening of the first school, he emphasized his intention to establish a school based on joint management (Steiner, 1980, p. 205). Many Waldorf schools, including Israeli Waldorf institutions, operate under a democratic management structure without a principal, the managerial decisions being made through joint discussion.

Life readiness from the Waldorf education perspective

In his lectures and educational writings, Steiner related frequently to the issue of life readiness (Steiner, 1979, 1980, 1983). He viewed the 1919 establishment of the first Waldorf School as part of his efforts during that period to renew and influence social life in central Europe. For him, the educational act was linked entirely to broader social, cultural and spiritual issues (Steiner, 1979). Steiner considered the following characteristics of the Waldorf school as tied to the matter of life readiness: (1) a developmental approach that reinforces the child both physically and psychologically; (2) integrating the arts into teaching method; (3) authoritative guidance at a young age; and (4) teaching infused with imagination and inspiration.

Previous research on Waldorf educated graduates

In recent years four large scale studies on graduates of Waldorf education were publicized in four different countries: Germany (Barz & Randoll, 2007), Switzerland (Barz & Randoll, 2007), USA (Mitchell & Douglas, 2007) and Sweden (Dahlin, 2007). These studies researched Waldorf educated graduates in their own countries from diverse angles. Summaries of the research findings for Germany and Switzerland (Barz & Randoll, 2007, *Die Zeit in der Waldorfschule*: pp. 175 – 232; Randoll & Barz, 2007: pp. 129 – 187) indicated several weak points: insufficient professionalism in several spheres of knowledge, particularly the sciences and foreign languages; weak learning techniques; and difficulty in coping with achievement oriented situations. The positive points including strong, autonomous personalities; strong interest in diverse areas of life; strong connections with life challenges; good social skills; and a positive life outlook.

In the American study, and particularly in its qualitative section (Mitchell & Douglas, 2007: Chapter 9: pp. 57 – 74), the greater majority of graduates note the training they received in the Waldorf school framework as highly significant in their integration in life and coping with challenges. They chiefly stress the following characteristics as directly linked with their education: “Creative abilities, love of learning, self-expression, interest in diverse perspectives, and the ability to work with others” (Mitchell & Douglas, 2007, p. 60).

For our purposes, it is important to note that no study has yet focused on the integration of Waldorf schooled graduates in military service in their country.

The research methodology

The main research question was:

How do Waldorf School graduates perceive the Waldorf system relative to readying them for coping with the specific challenges and issues of Israeli society?

Researching the issue of coping by Waldorf School graduates with the challenges they face on completing high school and entering society attempts to encompass, describe and characterize a complex and rich world of content, and in many instances may bring to the surface unique outlooks that are different and often contradictory. It was intended to provide space for each interviewee, her or his perceptions, stances, feelings and outlooks. All these indicated that the qualitative research method would be the most appropriate (Schensul & LeCompte, 1999; Spradley, 1979; Wolcott, 1995). Qualitative methodology is consistent with the researched field, the research question and the researcher's intentions.

The research is based on semi-structured interviews (Spradley, 1979; Wolcott, 1995) with Waldorf School graduates. The interviewees included graduates from the Waldorf High School in Harduf, in northern Israel, and the only Israeli Waldorf School currently providing education to the end of twelfth grade. Interviewees had completed their studies within ten years from the study's date. The interviews themselves were conducted during 2010 and 2011. The research focused only on graduates who completed 12 full years in Waldorf schools, starting at first grade through to the end of twelfth grade. Hence, the researched group included young men and women aged 19 to 29 years old. Participating in the research were 46 graduates comprising 27 women and 19 men, chosen by an external committee having no connection to the researcher, and according to the following criteria:

1. Twelve full years of Waldorf schooling
2. Two women and two men from each year group, as far as possible
3. High level external (matriculation certificate) and internal (Waldorf Evaluation) academic recognition
4. Encompassing graduates currently in their volunteer year, military service or higher academic studies or who had already completed any/all of these activities.

The main research tool I used was the semi-structured interview (Fetterman, 1989; Spradley, 1979) conducted with Waldorf School graduates. The average interview time lasted two hours. The interview's design, its questions, and their order of appearance derived from analyzing and processing some five open depth interviews conducted in 2010 with graduates from Israel's Harduf Waldorf School.

Analysis of the interviews followed "The Ethnographic Interview" processing method set out by Spradley (1979). The first stage examined the main categories by conducting a comparative analysis of the interviews using the "Domain Analysis" methodology (Schensul & LeCompte, 1999; Spradley, 1979; Wolcott, 1995). Next, each domain was examined separately while attempting to structure it methodically and as appropriately to the specific domain as possible (Spradley, Taxonomic Analysis, 1979, Step 8) by applying structural questions, deep review of the written materials, and additional questions posed to the interviewees (Schensul & LeCompte, 1999; Wolcott, 1995). The third stage included analysis of the domain's components, including relating to contradictory, oppositional and extraordinary components and characteristics (Componential Analysis, Spradley, 1979, Step 10). The fourth and final stage of data analysis included exposing the principles or rules according to which a specific culture conducts itself and exposes internal significance relative to its actions (Spradley, 1979: 186).

Findings

Research indicates a range of difficulties and crises with which young people must cope during military service (Scharf, Mayseless & Kivenson-Baron 2004; Israelashvili, 1997). Some cope better, some less so. Recruitment to military service involves a sharp, extreme transition from the familiar home environment to the military framework, which is rigid, is conducted with different standards and traits from those that recruits were accustomed to previously (Israelashvili, 1997). The cadetship period is therefore considered the toughest and most crisis ridden of the entire military service period (id.). Such difficulties also surface from the interviews:

You leave school and home with a sense of being able to do anything, and that goes with the feeling that you deserve everything, and that's tough. Because in the army not everything is possible, mostly it isn't, and there are loads of disappointments. Because the people aren't the same people, it's not the same level of communication that you're used to, there's no comparison at all, suddenly you're thrown into the fire pan, it's completely out there, it's a really tough and depressing and unpleasant system, mainly at first, and then afterwards it cools off (Lee, 4th year-group).

The difficulties described by the graduates are similar to those surfacing in previous studies. Several graduates, however, did not consider the transition as requiring serious coping and adjusted quickly to the military atmosphere and requirements. Roi from the 7th year-group describes his basic training cadetship: "Cadetship was OK. We'll just play along and get through it and then get to the unit and see what's next."

He also noted that “it wasn’t hard at all.” In summary, for some graduates the transition to military service involved complex coping with difficulties, which sometimes lasted for a lengthy period of time, and for others the transition was not particularly problematic, and they adapted quickly to military routine. Some of the interviewees did experience crisis but it was relative minor, or passed quickly. All the interviewed graduates continued on to full military service following the basic training stage.

Interviews with the graduates brought coping with a broad range of difficulties during military service to the surface. One of these difficulties relates to the ethical issues and the question of the degree to which the individual is prepared to fulfill orders sourced in from the military framework relative to that individual’s personal values. Michael, of the 5th year-group, stated: “My hardest areas of coping were ethical, moral issues [...] lots of situations in which my ethics were of far greater weight than for my peers and that really bothered me.” I asked him for examples, and after hesitating briefly, he offered the following narrative:

I was a combat sergeant in Gaza, during the Lebanon War, which was a little before I was drafted, there were all kinds of things going on [...] there were entire units who didn’t get provisions for a whole week, there was no food, so when we went into Gaza, it was based on the conclusions of Lebanon [...] they said we could eat from the homes, if necessary we could eat from the homes, that was the approach. And very quickly in the field, after the first day or two of aggressive entry the supply line was opened and there was no such problem [...] there was the pressure of war and that’s not pleasant, but there was food all the time and despite that, people were cooking food from the locals. It really bothered me, I didn’t agree, I didn’t want to eat, I said, there’s no reason to cook the family’s rice. I was in the minority, and I was the commander, I was the combat sergeant, which is a role model, I’m their friend but I’m also entitled to tell them not to eat [...] it wasn’t at the level of conflict, I told the guys what I thought, and I didn’t eat, but most of my work was personal example.

An additional area of coping is with the military framework itself, as surfacing from the interviews. Maya from the first year-group indicates her inability to identify with the army:

I had trouble dealing with the military framework. It aroused huge internal resistance in me, disgust, really; it was really hard for me to wear the uniform. I took it really hard, the whole system. Basic training... I took it hard. So, I coped with it, I got through it, it was clear that I’m going to be doing something I do want to do, and it’s worth the sacrifice, but it was really hard for me. I wasn’t at all happy with it, belonging to this organization.

The interviews show a further difficulty for graduates in their contact and communication with people from difficult social backgrounds with whom, prior to military service, graduates had almost no contact. Tom, of the 10th year-group, saw this as his main difficulty during his army service:

When I came to the army, there were a lot of basically good people there, I have a lot of good friends from there. But there were also what’s called ‘greasers’, and I didn’t know how to cope with them, how to eat with them, because mostly they were violent, mainly verbally [...] I was in shock at first, from their verbal violence, so much swearing, aggression, and unbelievable lack of caring for anyone else. I couldn’t quite understand why no one cared about me or anyone else. At first I didn’t know how to handle it, and I have to say I was also a little scared of coming into conflict with them.

Other graduates raised areas of concern such as emotional difficulties, coping with authoritative figures, difficulty with lack of logic in the military framework, struggles with military bureaucracy, self-criticism, and coping with practical exams in the framework of specific military courses.

How did Waldorf School graduates cope with military service issues? Of the interviewees, 41 spoke about the military framework: 4 other interviewees had just completed their volunteer year and were about to be recruited; one interviewee had served in National Civic Service instead of regular military service; and two women never completed their service, leaving partway through (they are related to later). All 41 interviewees were either currently serving or had completed full military service; some of them extended their period of serving by becoming officers. These graduates define themselves as having coped successfully with the military recruitment challenge, and were ready for it both physically and mentally. Below are three representative examples.

Yiftakh, from the 6th year-group, was recruited following his volunteer year to the Navy and at the time of interviewing had just completed his training successfully. He says of himself:

I feel that I'm managing in the 'real' world, even if I got to the navy by chance, and I got through it well. The course relative to this (military) world is considered a high level achievement. I went for it in order to work with people, to be a commander, to be at sea a little, I wanted the sea, and not so much for the prestige that the course gives, and the title, and the really high salary. But by chance it all worked out well, as far as the parameters and achievements of the world outside our bubble.

Guy, from the 8th year-group, began military service immediately on completing high school, joining an infantry unit. When asked how he coped with the difficulties, he responded:

I never had trouble coping with difficulties. The track we do is full of really tough situations, physical and mental, and I feel that I handled them all really well. The fact is that now I'm at the end of a really difficult track, and a lot of other good guys have dropped out for all kinds of reasons. I always handled difficulties well. I always felt ready, mature perhaps.

Emmanuel of the 8th year-group was recruited as a pilot. At the time of the interview he was on the verge of completing his training. He noted that “there were more difficult things, and less difficult things” but that “so far, I've had a really good time.” When I asked which challenges were the most difficult for him, he answered:

There were some tough challenges. This whole training, which draws you from one challenge to the next. With field work I had no trouble, nor with navigation, I never had a problem, perhaps that has to do with the school, that I have a feeling for it. The studies are currently the hardest part for me. There's challenge with the flights, sometimes you come down and don't feel so great. Actually I think I take it all more easily than many others. I think that if I came back from a not great flight, I'd just separate it from myself in some way, I'd just say, 'ok, so it wasn't a brilliant flight, so alright, I'll examine why'.

Since the greater majority of graduates, both men and women, felt able to cope successfully with the challenges posed by military service, I further used the interviews to explore the areas which in their view enabled them to cope. A central motif surfacing in this context was the graduates' ability to see their difficulties 'from the outside'. Tirzah, from the first year-group, considers this ability to be the main strength of her personality:

I coped excellently. Everything came so easily to me. It started with the IDF theater, where I auditioned and was accepted easily. I couldn't believe they'd really take me, since I had no idea how it all operated, and I thought it really worked on insider contacts, so I just came innocently enough. And then suddenly, I was in [...] basic training! Basic training was a kind of trauma, but in total I think I went through it well, because I kept telling myself the whole time that it isn't real life, it's a kind of game happening in the here and now. An eighteen year old girl screamed at me, ok, so let her scream. It's basic training stage, another three weeks and it'll be over and everything will be just fine. So in the army there was also child-play.

Another factor surfacing from the graduates' interviews was their ability to manage and adjust to the military framework. Yoav, of the 4th year-group, whose military service covered diverse areas, felt he possessed adaptability:

I spent some time in the army's department for the injured. I adapted to the work, I did all the tasks well, and they wanted me to stay, they also wanted me to take the officers' course, but at some point I felt it didn't suit me and I wanted to go back to working in education. All in all, it wasn't so hard for me to adjust. It was very easy for me to start working with people, it was only a change in role from one in education or mentoring, it was pretty easy for me.

Boaz, from the 2nd year-group, descriptively discusses his basic training: “In basic training you go into shock, there's nothing you can do about it, as though you're being pushed into some kind of blender, your personality is broken down and you start over.” I asked how he coped with that. “I always knew how to look beyond such things,” he answered. “Maybe that's what made being in the army meaningful, because you learn to manage with this very closed system, I learned to get out of it the best for myself, and also do really good things.”

The ability to work hard without self-indulgence appeared as another factor in successful coping, as with Gal from the 8th year-group:

It was clear to me that I need to work hard in order to achieve things. But I did work hard for them. That's why I've just finished the officers' course, and not from anything else. And it was much harder for me than for anyone else there. Of course I got some goodies out of it, (certificate of) excellence here, (medal of) exemplary service there. In every course I got some kind of recognition at the end. In basic training I received the excellence certificate for the entire unit. In another course I finished with the Excellence Award. Later in the officers' course, another award for excellence.

Gal was clear about her ability to work hard and her schooling: "I have no doubt that it's linked to school." When I asked why she thinks that, she answered: "Maybe it's linked to not being spoiled. What needs to be done, you do." On thinking a little longer, she added: "Mostly what helped me with all these things is willpower." During an earlier part of the interview, Gal indicated that one of the significant traits she gained from school was "willpower" and connected it with the way learning processes were integrated with the arts and practical work, especially in primary school.

The motif of ability to create social connections and good communication surfaced as an assistive factor:

It started with me for sure in school, a people's person, loving people, being able to connect with all types at all levels, able to work with them and bring results and enjoy the work I'm doing. It was really significant in my last role both because there was some really tough teamwork, and also because there were a large number of people needing to be managed. (Lee, 4th year-group).

Several graduates indicated that they felt mature relative to the challenges they faced during military service. Michael, of the 5th year-group, felt no noticeable difficulty in his service:

As far as coping, I think I did relatively well, particularly since I'd completed the volunteer year, and I think it was all much easier for me than for many others in my unit. I was more mature.

In the same context, Noam, of the 4th year-group, indicated that he possessed "the tools to play the game" and also ties it to his schooling:

I had a really good time of it and even surprised myself, I constantly felt capability, I didn't feel at all lost relative to the army, which a lot of people do, feeling helpless. I felt I could navigate any track. I feel that I managed really well with the military framework, that I overcame a lot of things by myself which gave me some difficulty, and yes, the school gave me the tools to play the game.

As noted above, two women of the total 46 graduates interviewed did not complete military service. Both decided, after a brief army stint, to leave. Neither saw ceasing their service as an inability to cope but a brave and correct way of coping with their situations at the time. Inbar, from the 3rd year-group, tells the following narrative:

I recruited to a general department in the army, I was very optimistic, full of enthusiasm, and wanted to stay in the course. Afterwards began regular duty, and then I started to really come apart, to crash, I lost weight, I was so depressed, it was dreadful. Later I left on a mental health clause. Until I left I experienced failure, not being able to hold out. I wanted to prove that I could make it to the end. Part of me wanted to prove that, and part, just wanted out. It was an act that I needed to do, to go. I experienced it in the end as a huge success, I saved myself. I needed to save myself. I see it as doing something very positive.

In summary, it is possible to see that the overwhelming majority of Waldorf schooled graduates coped successfully with the challenges of military duty. They noted several factors that promoted their coping: the ability to set aside the immediate situation in order to observe it as though from the outside; the ability to adapt; diligence and ability to work hard; the ability to create personal connection in a wide range of situations and diverse populations; maturity and readiness. A large number of graduates linked these traits to the education they received at school.

Summary and conclusions

The current qualitative study related to the question of how graduates from Waldorf schools coped with the challenges they faced when entering the Israeli reality on completing their education. In this article, I limited myself to a description of the findings relating to solely to military service. These findings show that

the overwhelming majority of Waldorf School graduates coped successfully and with a sense of capability with the challenges faced during their military service.

When Steiner established the first Waldorf school, he anticipated preparing his graduates for coping with the challenges of reality following schooling and noted the following traits as resulting from Waldorf education: strength and resilience, multidimensional health, responsibility and maturity, vitality and interest, independent personality with self-criticism, flexible thinking and strong willpower (Steiner, 1980, 1981, 1983). The traits of strength and resilience, responsibility and maturity, independent personality and willpower manifested in the graduates' comments concerning themselves and were further offered as explanation of their coping with the challenges of military service.

Relating to one of the most common criticisms of Waldorf schooling which claims that this educational method creates an educational 'bubble', distances its graduates from the world, and does not ready them for reality (Grandt, 2009; Zander, 2007), it is possible in summary to state that Waldorf education creates, in a conscious and calculated way and as part of the developmental perception on which it is based, an educational, personal and learning bubble. Pupils in kindergarten and primary grades learn in an artistic and experiential manner, are not exposed to tests of any kind, do not come in contact during school hours with various media, and do not necessarily uphold the standards set by the Ministry of Education. This educational bubble is part of the developmental path which by definition opens the real world up to the pupils, relative to the developmental stages indicated by Steiner (1988). The purpose of this bubble is to prepare the pupils better and more thoroughly for coping with reality's challenges, based on the premise that faster is not necessarily better, and that the necessary skills providing adults with coping abilities are learned gradually over a lengthy, multidisciplinary set of phases. In light of the current study's findings, it would appear there are significance and a realistic foundation to this educational path. At the interdisciplinary level, and in light of the graduates' own testimony concerning themselves together with data on them, it seems that they are resilient and capable of coping.

What factors affect these experiences of capability and readiness? What, in this educational method, is the main factor supporting the experience of successful coping among graduates? I find two main factors, surfacing from the graduates' statements, in the context of the issue of coping. The first is the good, supportive connection with teachers throughout schooling. Findings of multiple studies indicate that teachers hold the most significant role in the child's healthy mental development and ability to cope with crises, and that teachers hold determining influence over various parameters that define the school's quality (Gilligan, 1998, 2000). This factor is also pointed to by the graduates. All the graduates I interviewed for the current study viewed their primary and secondary school teachers in a positive light (id.). Many also felt that their teachers exerted positive, instructive influence during adolescence.

A further explanation relating to the graduates' ability to cope is linked to the fact that almost all noted the positive learning experience, the sense of belonging to the school, the positive educational climate and sense of success in various areas of learning. Positive learning experiences which may assist in acquiring mental wellbeing are the reinforcing and protective factors relative to dangerous behaviors, and build resilience when facing life challenges (id.).

The research findings indicate the individualistic aspect of independent, aware personalities among the graduates. This trait surfaced in almost all areas of the study. One main dilemma typical of the graduates throughout the research was the struggle between internal values and identity and the demands of reality. This dilemma points, in my view, to the graduates' independence, their strong personalities and the moral and ethical values on which they were raised.

Another, somewhat surprising, conclusion is that no noticeable differences were found for men or women. I expected the gender division to be more significant for different parts of the study but this did not occur. Differences did exist, but they were marginal at best; nor were there significant differences among the various year-groups relative to the main research issues. Any differences were generally linked to the interviewees' ages and life circumstances (for example, graduates of the earlier year-groups were naturally more involved in pursuit of academic studies).

This study on graduates of Waldorf Schools conducted according to qualitative methodology invites follow-up research on several spheres. Firstly, value could be had from conducting research in several years' time, once a considerable number of graduates have entered the professional workforce, to explore graduates' coping skills relative to employment. It may also be interesting and important to research more personal issues such as couplehood or family life relative to Waldorf graduates.

A quantitative study of Waldorf graduates would be important for examining comparative aspects such as the distribution of subjects chosen for academic studies, areas of employment, areas of interest and hobbies, number of children per family, and more. Studies conducted in other countries on Waldorf School graduates (Barz & Randoll, 2007; Dahlin, 2007; Mitchell & Douglas, 2007) indicated wide range differences relative to results from European countries, and between Europe and the USA. Findings from Israel might prove unique and significant to the academic discourse and to any person or organization delving into Waldorf education in Israel.

References

- Barnes, H. (1995). *A Life For The Spirit*. London: Rudolf Steiner Press.
- Barz, H. Randoll, D. (Eds.) (2007). *Absolventen von Waldorfschulen – Eine empirische Studie zu Bildung und Lebensgestaltung*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Blachford, P. (1998). The state of play in schools. *Child Psychology and Psychiatry Review*, 3, 2, 58-67.
- Cotterell, J. (1996). *Social Networks and Social Influences in Adolescence*. London: Routledge.
- Dahlin, B. (2007). *The Waldorf School – Cultivating Humanity? A Report from an evaluation of Waldorf Schools in Sweden*. Karlstad: University Studies.
- Dietrich, E. (2006). *Die erste Waldorfschule Stuttgart Uhlandshöhe 1919 bis 2004 – Daten, Dokumente, Bilder*. Stuttgart: Freies Geistesleben.
- Edmunds, F. (2004). *An Introduction To Steiner Education*. Rudolf Steiner Press.
- Easton, F. (1997). Educating the whole child 'head, heart and hands': Learning from the Waldorf experience. *Theory into Practice*, 36, 87-95.
- Esterl, D. (2006). *Die erste Waldorfschule Stuttgart Uhlandshöhe 1919 bis 2004 – Daten, Dokumente, Bilder*. Stuttgart: Bund der Waldorfschulen.
- Fetterman, D. M. (1989). *Ethnography: Step by Step*. Newbury Park, Calif: Sage Publications.
- Gessler, L. (1987). *Bildungserfolg im Spiegel von Bildungsbiographien*. Frankfurt a. M.
- Gilligan, R. (2000). Adversity, Resilience and Young People: the Protective Value of Positive School and Spare Time Experiences. *Children & Society*, Vol. 14, 2000, pp 37-47.
- Gilligan, R. (1998). The Importance of Schools and Teachers in Child Welfare. *Child and Family Social Work*, 3, 1, pp 13-25.
- Glover, S. and others. (1998). Social environments and the emotional wellbeing of young people. *Family Matters*, 49, 11-16.
- Grandt, M (2009). *Schwarzbuch Waldorf*. Guetersloher Verlaghaus.
- Hemleben, J. (1984). *Rudolf Steiner*. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt.
- Hofmann, U., Pruemmer, C. & Weidner, D. (Hrsg). (1981). *Forschungsbericht ueber Bildungslebenslaeufer ehemaliger Waldorfschueler*. Stuttgart.
- Israelashvili, M. (1997). School adjustment, school membership and adolescents' future expectations. *Journal of Adolescence*, 20, 525-535.
- Masters, B. (2005). *Adventures in Steiner Education*. Rudolf Steiner Press.
- Mitchell, D. & Douglas G. (2007). *Survey of Waldorf Graduates, Phase 2*. Research Institute for Waldorf Education. Wilton, New Hampshire.
- Postman, N. (1996). *The end of education: Redefining the value of school*. New York: Vintage Books.
- Randoll, D. & Barz, H. (2007). *Bildung und Lebensgestaltung ehemaliger Schüler von Rudolf Steiner Schulen in der Schwiez*. Frankfurt am Main: Perter Lang.
- Resnick, M. et al(1997). Protecting adolescents from harm. Findings from the National Longitudinal Study on Adolescent Health. *Journal of American Medical Association*, 278. 10, 823-832.
- Richter, T. (Herausgeber). (2006). *Paedagogischer Auftrag und Unterrichtziele - Vom Lehrplan der Waldorfschule*. Stuttgart: Freies Geistesleben.
- Romans, S. et al (1995). Factors that mediate between child sexual abuse and adult psychological outcome. *Psychological Medicine*, 25, 127-142.

- Scharf, M. Maysless, O. & Kivenson-Baron, I. (2004). Adolescents Attachment Representations and Developmental Tasks in Emerging Adulthood. *Developmental Psychology*. Vol. 40, No. 3, 430–444.
- Schensul, J. J. & LeCompte, M. D. (1999). *Analyzing and Interpreting Ethnographic Data*. London.
- Spradley, J. P. (1979). *The ethnographic Interview*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Steiner, R. (1975). *Konferenzen*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1979). *Die Erziehungsfrage als Sozialfrage*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1980). *Neuorientierung des Erziehungswesens in Sinne eines freies Geistesleben*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1988). *Die Erziehung des Kindes vom Gesichtspunkte der Geisteswissenschaft*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1981). *Anthroposophische Paedagogik und ihre Voraussetzungen*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1983). *Die Paedagogische Grundlage und Zielsetzung der Waldorfschule*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Sylva, K. (1994). School Influences on Children`s Development. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. Vol, 35, pp 135-172. No 1.
- Wehlage, G. (1989). *Reducing the Risk – Schools and Communities of Support*. Lewes: Falmer Press.
- Wolcott, H. F. (1995). *The Art of Fieldwork*. Walnut Creek, CA: AltaMira Press.
- Zander, H. (2007). *Anthroposophie in Deutschland*. Goettingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Workload, stress and job-satisfaction among Waldorf teachers

An explorative study

Jürgen Peters

*Alanus University of Arts and Social Sciences, Alfter / Germany
Institute for Empirical Social Research*

ABSTRACT. This study on the work-load of Waldorf teachers is based upon six narrative interviews, conducted using an open design. Drawing upon the methodology of “Grounded Theory” it proved possible to identify personal commitment to the principle of individual responsibility as the central condition for coping positively with the stresses and strains of teaching. This basic attitude promotes not only self-efficacy but also awareness of one’s own contribution to challenging situations. For individual responsibility to be effective within the context of a school it must be reflected and supported at all levels of school organisation.

Keywords: Waldorf teacher, stress management, responsibility, self-efficacy

Point of Departure

Stress levels and job satisfaction among Waldorf teachers in Germany have so far been little investigated.¹ From the data on state schools it is apparent, on the one hand, that teachers have higher workloads than all other professions studied. This is most clearly shown in Uwe Schaarschmidt’s study (Schaarschmidt, 1999) on over 20,000 teachers. On the other hand, Gehrman has put together a whole series of positive findings on job satisfaction among teachers (Gehrman, A., 2007), according to which between 60 and 89% of teachers seem to be happy in their work. At first sight this might seem surprising, but early on Merz had empirically demonstrated that the weight of teachers’ workloads is not a primary indicator of their level of job satisfaction.² In the last 10 years an increasing number of studies have focused upon the inner attitude of teachers to their profession. This has been found to be an essential factor in coping with stress and the demands of the workload, as comes out particularly clearly in Dauber’s study on early retirement (Dauber, H. & Döring-Seipel, E., 2010).

Assuming, then, that the inner attitudes of teachers have an influence upon their experience of stress, it seemed very worthwhile to investigate the stress levels and job satisfaction of Waldorf teachers in relation to *their* inner attitudes. For, as Ullrich states, this type of school represents a “counterpoint to the regular state schools” (Ullrich, H & Strunk, S., 2009, p. 232), and as such might be able to provide useful insights for the further development of other forms of school. The central question of this study, therefore, is what attitudes

1. Except for a workshop report by Katrin Käufer and Ursula Versteegen (see: www.adz-netzwerk.de/files/docs/Selbstwirksamkeit-Burn-out.pdf) and the published survey by Barz and Randoll

2. Merz chiefly mentions personality development, teacher-pupil compatibility and the teacher’s inner orientation to teaching. In Merz, J. (1979) *Berufszufriedenheit von Lehrern. Eine empirische Untersuchung*. Weinheim, Basel: Beltz, p. 215)

prevalent among Waldorf teachers can be shown to have a positive influence upon stress management, on the one hand, and job satisfaction, on the other.

Research design

In order to facilitate the expression of attitudes, the chosen design was open and flexible, so that attention could be paid to the subject's own professional situation with as little distortion as possible. Thus six³ narrative interviews with Waldorf teachers were carried out in spring 2010. The interviewees were chosen through personal contacts to three Waldorf schools according to the following criteria: two class-teachers, two high-school teachers and two founding teachers, in each case one male and one female. The intermediaries for each school were longstanding college members, who had been instructed to find colleagues who were familiar with the theme of "stress management" and willing to share their experience. The cue-line for the interview was kept as open as possible, so as not to preclude any topic:

"Could you please tell me how you became a teacher, and how things have been going for you since then in your chosen profession!"

The assumption that this would provoke a biographical narrative in which the themes of overload and job-satisfaction would naturally figure proved justified in all six interviews. The interviews were transcribed and hermeneutically analysed using Schütze's sequential analysis method (Schütze, F., 1983, p. 283ff.). The individual interviews were worked up into case-studies, and subsequently the whole body of data was put through a comprehensive thematic analysis, according to the Grounded Theory of Glaser and Strauss (Strauss, A. L., 1998), under categories involving inner attitudes in relation to workload.

Results

Each case-study gives an individual account of the subject of workload and stress and of gradual changes in coping strategies. On the question of the connection between the two values "workload" and "job-satisfaction" the findings quoted in the introduction are here substantiated, insofar as the six case studies can be assigned to the three following types:

	Type III	
	happy ++	
	workload ++	
Type I		Type II
happy ++		happy --
workload --		workload ++

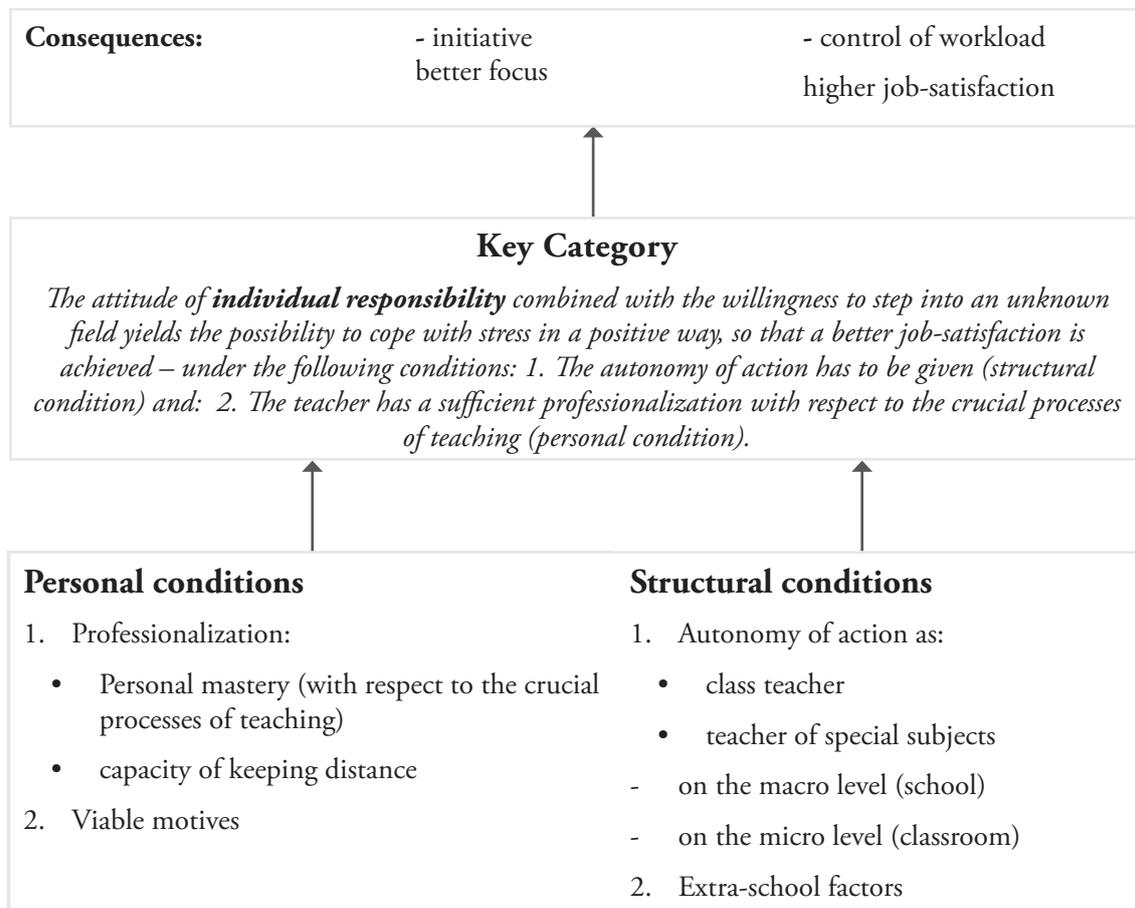
Type III, for instance, captures those cases registering both a heavy workload and a high degree of satisfaction. Thus, these interviews also show that there is no direct correlation between weight of workload and levels of satisfaction. On the one hand, a heavy workload, as in type III, can go together with high job-satisfaction, whereas heavy workload also appears in connection with professional dissatisfaction, as in type II. The category "light workload" did not arise in any of the six interviews, which does not necessarily allow us to conclude that the interviewees were generally overloaded. Indeed, a state of not being able to cope with the challenges only came to expression in two instances, and this only in passing.

The main focus of the rest of the study was upon identifying, in all six interviews, the common features in the stated ways of overcoming the pressures of workload. This analysis resulted in the identification of a key category, which will be elaborated on in what follows. Subsequently the main results will be explicated

3. One of the interviews was adopted from the study by Heinritz and Krautz, where the same cue-line was used. See: Heinritz, C. and Krautz, J. (2010). Kunstlehrer bleiben?! In: Kunst und Unterricht, (2010) 345/346, Beilage, p. 2-19

in connection with particular themes. The key category is shown in Diagram 1:

Diagram 1: Key category in the overcoming of challenges



The analysis showed that the heaviness of a workload cannot be assumed in principle to be stressful. Thus one interviewee distinguished between “positive burdens” and those that are truly draining. The central condition which decides whether a challenge can be dealt with positively is autonomy of action in the given situation: Does the context of the situation allow for individual responsibility, or not? Such an experience of *individual responsibility*⁴ decides whether the challenge is rated as a threat – at least, a drain on one’s energy – or as a meaningful opportunity for personal development. This principle of individual responsibility is expressed in the interviews, for instance, as follows:

And I know very well that I walked into all this with my eyes open, and at some point, off my own bat, said yes to it, OK? That means it’s not some kind of external pressure or compulsion, but I’m fully aware and always reminding myself that I chose it exactly as it is, and actually wish it to be that way.

Here the responsibility stands in relation to a personal decision to take up the current profession, a decision which must be constantly renewed. This actualising element is also expressed in the following quotation in the final phrase “and that is ... good”, which is a kind of ratification:

“and that’s good for the students, and for me too. Because I see that I don’t have to be here, I want to be here, but I don’t have to be here, and that is ... good.”

The freedom to decide one’s own actions appears in consciousness in the form of a perception: “because I see that ..” This is not a question of a once made decision that one remains true to, but a constant re-actualisation of this decision, which could at any time be altered:

4. On this subject see: Sprenger, R. K. (2007), Das Prinzip Selbstverantwortung. Wege zur Motivation. Campus Verlag.

“I could say any time: I’m going to stand back and reduce my activity to an absolute minimum. It’s perfectly possible and when I think about it But inside I’m committed to the whole thing; that um helps a lot at times when I’ve got too much on my plate.”

To be able to take responsibility for the occasionally unpleasant consequences – “*times when I’ve got too much on my plate*” – of a previously made decision requires an inner revisiting of one’s own causal role in its making. In the daily life of a school this principle of responsibility for oneself is thus an ongoing state of mind, and not just a judgement formed from some distant perspective or an action strategy.

The counterpart of this inner principle also appears in the interviews and can be characterised as an experience of external control:

“I increasingly feel that in the last while there are more and more voices from outside telling us all the things we need to rethink.”

Autonomy, as referred to here, also relates to self-efficacy. In contrast to the latter, the commitment to individual responsibility has less to do with control over the amount of work and positively predicting one’s own ability to meet its demands, and more with the awareness of one’s co-responsibility for what has already happened – and this includes negative experience. In essence, therefore, it is not future-, but present-oriented.

Conditions and consequences

Commitment to the principle of individual responsibility on its own is, of course, no guarantee against overload and burn-out. Rather, certain conditions to do with staffing and organisational structure must be in place, if this inner principle is to become a sustainable source of action.

According to Diagram 1, among the staffing conditions are individual professionalization and the appropriateness of the personal motifs in play. Motifs can change in the course of a professional life. In the interviews it is especially noticeable how difficult everything becomes when the motif that initially led to taking up the profession loses its power to sustain. On the other hand, it also happens that in the first years of teaching a previously unconscious motif emerges, this one, in every case, proving itself as very resilient.

The second central staffing condition concerns personal professionalization in the areas of *equanimity* and *detachment*. This includes gaining full command of the chosen metier in respect of content and methods. For the equanimity referred to here can only emerge when attention is no longer completely consumed by the momentary details of the particular situation:

I have become secure in myself and have achieved a certain equanimity, and I can handle things pretty well, [...] At the beginning, you know, I really kept my nose to the grindstone, totally focused on things, really, really strongly, like these ... smaller tasks, you know, these technical or even pedagogical difficulties. It was a well, a really close attachment and gradually, gradually I became able to hold myself back more and more, freed up my head and now instead I have a view over the whole thing and am able to see if something is not going well ... I look first of all from a detached position to see what the problem is. And then when I act, I’m able to fit the action to the situation much better, OK? (16, 439-458)

The ability to “hold back” described in this quotation is based upon unencumbered attention – “[I] freed up my head” – the prerequisite for which is professionalization in the realm of “technical” and “pedagogical” processes. As a consequence, the detachment thus achieved prevents unreflected reactions to suddenly occurring events. In other words, it switches off unconscious, individual reflex actions, so that the action taken can “fit ... the situation much better”.

One consequence of this “magisterial detachment” is the ensuing change of perspective:

“... the other thing is that it’s still the case that I still enjoy working in that area, and if anything the work has got easier and more fulfilling through this acquired equanimity, through... through this more expansive view I have gained of things. – And something else that’s fulfilling and just great is ... the fact that ... that I have become freer in this way means that I can now pay closer attention to the pupils themselves, in other words,

their personal development and individuality.” (16, 480-488)

The focus shifts from the “technical” and “pedagogical difficulties” mentioned above, which still evince a strong self-preoccupation, to the pupils themselves. Through this a positive intensification of the process has set in, since the field of perception has expanded.

A further consequence of this newly won equanimity consists in being ready to enter new territory and take risks. This is possible because this equanimity is not dependent upon success, but upon the process. This is also the decisive point in which it differs from self-efficacy. Equanimity as described here has less to do with looking positively into the future than with the experience of being “anchored” in the present situation.

The structural conditions affect both the macro-level – the school as a whole – and the individual teacher’s lessons. For the principle of individual responsibility to be able to come to expression through appropriate actions, individual initiatives must have the freedom to adopt their own forms: they should not, for instance, be blocked. In teaching, therefore, flexibility in the choice of subjects and contents is indispensable:

“I think it’s so brilliant, when I imagine myself having to use a textbook and doing all that in a fixed order – oh, no! The fact that you have the chance to develop your creativity to the full, that is just so brilliant. And this creativity, I had oodles of it ...”

Freedom of manoeuvre for the design and development of lessons and lesson content is thus essential. These creative spaces are, of course, subject-dependent, and are different for art teachers, say, than for those with an *Abitur* subject to teach. In general, autonomy in relation to the curriculum and subject-related projects is fairly large in Waldorf schools. This gives a clear message to teachers at state schools about the significance of this autonomy in relation to self-efficacy.

On the macro-level a major topic in the interviews was that of co-operation among colleagues. Changes affecting the school as a whole cannot be brought about by individual colleagues acting on their own, even if they possess a high degree of self-efficacy. In this they are dependent upon the college working together:

“Where I experience it as really burdensome is ... well, in working with colleagues. I have a sense that for this school as a whole to develop as it needs to we can’t just carry on the way we did twenty years ago. If we did that the problems would just get bigger and bigger ... And that there was so little willingness to change has saddled us with big problems ... And when I observe: change is necessary, or at least a degree of openness, and that some colleagues aren’t participating, or far too little, then eh ... it’s really hard for me to accept that.” (16, 782-795)

When experiences like this occur repeatedly then, besides a lack of acceptance, a further stress factor may come into play:

“For me the most stressful thing is when the whole college takes up this plaintive cry of ‘we’re all so overloaded!’ ... if instead we could only have: ‘We’re going onwards!’” (15, 327-330)

In this case the feeling of not being able to get anything moving has the effect of paralyzing individual initiative. If, in spite of a high degree of “sovereign detachment” and experience-based self-efficacy on the micro-level, the individual cannot get his initiatives accepted within the college, then the only alternative is to change jobs – this was successfully accomplished by one of the interviewees. Either that, or at the level of the whole school a feeling of resignation prevails. This is in turn connected with a retreat into the realm of one’s own classroom, where enough in the way of self-efficacy is experienced to render one’s overall professional situation more or less satisfying.

If, however, the organisational and staffing conditions are fulfilled, then the principle of individual responsibility becomes a source of action based on initiative, which is focused upon those areas where provision has been made for freedom of action and, regardless of success, is intrinsically meaningful. A positive corollary to this consists in the fact that such a way of working actually increases the chances of success. Since initiative is a kind of “overtime”, its dimensions are under the control of the individual, which means that at least in this area there is the possibility of regulating stress. Finally, through the experience of increased self-efficacy and greater autonomy there is also an increase in professional satisfaction.

Summary

Attitudes to a profession in general or to specific stress-factors are directly related to the way a given workload is subjectively experienced. In the sample test presented here individual responsibility emerges as having central significance in this connection. This designates an attitude, or inner principle, which, on the one hand, is aware of its own contribution to the construction of every-day professional reality and accepts the consequences arising from this, and, on the other, makes active use of available areas of flexibility in order to bring about change through creative initiative.

Prerequisites for this are the necessary freedoms in the design of lessons and personal professionalization in relation to contents and methods. Through an appropriate degree of equanimity within the changing demands of the school day and the associated faculty of detachment an expanded horizon of observation and perception arises, which leads to a new kind of object-relatedness and thus, ultimately, improves the individual's overall competence as a teacher. Moreover, this expanded perception, which is actually a *reflexion in actu*, fosters knowledge of the teacher's own contribution to classroom "situations", which may be stressful or challenging.

What emerges as a critical point in all this is the interaction among colleagues. The problem is that making the principle of individual responsibility fruitful in the area of school management and administration requires that the college "follow suit". The results here tally with the few findings already available. For instance, House, in his study of Waldorf teachers in England (House, R., 2001), spoke of disturbances within the process of self-management as a central problem, and discovered that as a consequence there was a general feeling of resignation at the macro-level plus a compensatory focusing of creative forces upon the classroom. Thus it would seem that badly functioning self-management drives teachers to retreat into their classrooms. This situation entails the danger of being self-reinforcing.

Such a "vicious circle" has also been found by Käufer and Versteegen (2008) on the micro-level in connection with self-efficacy: diminished self-efficacy can lead to a downward spiral, because challenges can no longer be brought to any satisfactory resolution. This in turn can lead to a further erosion of self-efficacy (Käufer, K. & Versteegen, U., 2008).

In the study just mentioned, however, personal attitudes were not taken into account. The reference to vicious circles is certainly plausible in the context of this study's results. The question as to how much of an influence personal attitudes have on such self-reinforcing processes cannot be definitively answered without an in-depth study. Teachers' personal commitments can, however, be taken as positive factors in meeting particular challenges they have to face.

References

- Dauber, H. & Döring-Seipel, E. (2010). Was hält Lehrer und Lehrerinnen gesund – die Bedeutung von Ressourcen, subjektiver Bewertung und Verarbeitung von Belastung für die Gesundheit von Lehrern und Lehrerinnen. URL: www.uni-kassel.de/fb4/psychologie/personal/lantermann/person/burnout.pdf
- Gehrmann, A. (2007). Zufriedenheit trotz beruflicher Beanspruchung? Anmerkungen zu den Befunden der Lehrerbelastungsforschung. In: Martin Rothland (Ed.). *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf – Modelle Befunde, Interventionen*, Wiesbaden: VS, p. 189.
- Heinritz, C. & Krautz, J. (2010). Kunstlehrer bleiben?! *Journal Kunst und Unterricht*, (2010) 345/ 346, Beilage, pp. 2-19.
- House, R. (2001). Stress and the Waldorf Teacher Towards Pre-emption through Understanding, *Steiner Education*, Vol. 35, No. 2, pp. 36-41.
- Käufer, K. & Versteegen, U., (2008). *Selbstwirksamkeit und Burn out*. In: *Waldorfschulen: Ein Werkstattbericht*. URL: www.adz-netzwerk.de/files/docs/Selbstwirksamkeit-Burn-out.pdf
- Merz J. (1979). *Berufszufriedenheit von Lehrern. Eine empirische Untersuchung*. Weinheim, Basel: Beltz, p. 215.
- Schaarschmidt, U. (1999). *Beanspruchungsmuster im Lehrerberuf*. Frankfurt a.M.: AW Fischer – Psychologie und Unterricht.
- Schütze, F. (1983). *Biographieforschung und narratives Interview*, *Journal Neue Praxis*, 13(3), 283-293. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-53147>
- Strauss, A. L. (1998). *Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen und soziologischen Forschung*. Stuttgart: Fink Verlag Reihe UTB.
- Sprenger, R. K. (2007). *Das Prinzip Selbstverantwortung. Wege zur Motivation*. Frankfurt a./M.: Campus Verlag.
- Ullrich, H. & Strunk, S. (2009). Zwischen Kontinuität und Innovation: Aktuelle Entwicklungen im Deutschen Privatschulwesen, *Zeitschrift für Pädagogik*, Jg. 55, Heft 2, S. 232.

Beanspruchung und Zufriedenheit von Waldorfflehrern Eine explorative Untersuchung

Jürgen Peters

Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft, Alfter / Deutschland
Fachbereich Bildungswissenschaft

ZUSAMMENFASSUNG. Die vorliegende Untersuchung zur Belastungssituation von Waldorfflehrern basiert auf sechs narrativen Interviews. Mit Hilfe der Methodik der „Grounded Theory“ konnte als zentrale Bedingung für eine positive Bewältigung von Stress und Belastungen die Haltung der Selbstverantwortung identifiziert werden. Diese fördert sowohl die Selbstwirksamkeit als auch das Bewusstmachen eigener Anteile in herausfordernden Situationen. Für die Wirksamkeit von Selbstverantwortung im Umfeld Schule müssen sowohl personale als auch strukturelle Bedingungen gegeben sein.

Schlüsselwörter: Belastung von Waldorfflehrern, Stress, Verantwortung, Selbstwirksamkeit

ABSTRACT. This survey is based on the data of six narrative interviews with Waldorf Teachers using an open design. According to the methods of the “Grounded Theory” a central category could be identified in order to determine the conditions under which teachers are able to cope with stress and workload in a satisfying way. The inner condition of “self-responsibility” yields a positive influence on self-efficacy and the consciousness about the personal involvement in challenging situations. As well personal as structural requirements were found in order to support “self-responsibility” in the macro und micro system of a school.

Keywords: Waldorf teacher, stress management, responsibility, self-efficacy

Ausgangslage

Arbeitsbelastungen und Arbeitszufriedenheit von Waldorfflehrern in Deutschland sind bisher nur wenig untersucht worden¹. Aus der Befunden an Regelschulen geht zum einen hervor, dass Lehrer stärker belastet sind als alle anderen untersuchten Berufsgruppen. Dies geht am deutlichsten aus den Untersuchungen von Uwe Schaarschmidt (Schaarschmitt, 1999) an über 20.000 Lehrern hervor. Zum anderen hat Gehrman eine ganze Reihe von positiven Befunden zur Berufszufriedenheit von Lehrern zusammengestellt (Gehrman, A., 2007), nach denen zwischen 60 und 89% der Lehrer zufrieden mit ihrem Beruf zu sein scheinen. Dies mag vielleicht auf den ersten Blick überraschen, aber bereits Merz hatte empirisch ermittelt, dass die Zufriedenheit von Lehrern nicht in erster Linie aus der beruflichen Belastung ableitbar ist². In den letzten 10 Jahren sind vermehrt Studien zu Einstellungen und inneren Haltungen zu der beruflichen Tätigkeit durchgeführt worden. Diese können als wesentliche Faktoren für die Bewältigung von Stress und Beanspruchung betrachtet werden, was insbesondere die Studie zu Frühpensionierungen von Dauber (Dauber, H. & Döring-Seipel, E., 2010) belegt.

1. Bis auf einen Werkstattbericht von Katrin Käufer und Ursula Versteegen, (siehe: www.adz-netzwerk.de/files/docs/Selbstwirksamkeit-Burn-out.pdf) und die im Erscheinen befindliche Befragung von Barz und Randoll

2. Merz nennt vor allem die Faktoren: Entfaltung der Persönlichkeit, Lehrer-Schüler-Passungsverhältnis und die kognitiv-affektive Einstellung zum Unterrichten, in: Merz J. (1979). *Berufszufriedenheit von Lehrern. Eine empirische Untersuchung*. Weinheim, Basel: Beltz, Seite 215

Unter der Annahme, dass die inneren Haltungen der Lehrkräfte einen Einfluss auf die Belastungssituation besitzen, erschien es besonders lohnenswert, Waldorflehrer auf Belastungen und Zufriedenheit in Bezug auf ihre Haltungen zu untersuchen. Denn diese Schulform stellt laut Ullrich in Bezug auf die Regelschulen einen „Kontrapunkt zu den regulären Staatsschulen“ (Ullrich, H. & Strunk, S., 2009, S. 232) dar und bietet daher unter Umständen auch Anregungen für die Weiterentwicklung an anderen Schulformen. Die zentrale Frage dieser Untersuchung besteht daher darin, welche Haltungen und Einstellungen gegenüber Beanspruchungen bei Waldorflehrern auszumachen sind, die einen positiven Einfluss auf den Umgang mit Belastungen einerseits und die Berufszufriedenheit andererseits haben. Die Rahmenbedingungen und weiteren Bedingungen sind dabei ebenfalls von Interesse.

Forschungsdesign

Um die Haltungen zu erfassen, wurde ein offener Untersuchungsansatz gewählt. Ziel war es dabei, den Blick auf die eigene Berufssituation möglichst unverzerrt zu erfassen. Dazu wurden im Frühjahr 2010 sechs³ narrative Interviews mit Waldorflehrern durchgeführt. Die Interviewpartner wurden dabei durch Kontaktpersonen zu drei Waldorfschulen nach den folgenden Kriterien ausgewählt: Zwei Klassenlehrer, zwei Oberstufenlehrer sowie zwei Schulgründer, jeweils vertreten durch eine männliche und eine weibliche Lehrkraft. Die Kontaktpersonen waren dabei jeweils langjährige Kollegiumsmitglieder, die dahingehend instruiert waren, bereitwillige Kollegen zu finden, bei denen Erfahrungen zu der Thematik „Umgang mit Belastungen“ vorlägen. Die Erzählaufforderung wurde möglichst offen gehalten, um keine Thematik von vorn herein auszuschließen:

„Erzählen Sie mir bitte, wie es gekommen ist, dass Sie Lehrer geworden sind und wie es Ihnen seitdem in Ihrem Beruf ergeht!“

Die Annahme, dass durch diesen Anstoß eine biographische Erzählung eingeleitet würde, die auch die Themen Belastung und Zufriedenheit umfasst, hat sich in allen sechs Interviews bestätigt. Die Interviews wurden transkribiert und nach der sequenzanalytischen Methode Schützes hermeneutisch untersucht (Schütze, F., 1983, S. 283ff.). Die einzelnen Interviews wurden zu Fallstudien ausgearbeitet, anschließend wurde das gesamte Datenmaterial nach der Grounded Theory von Glaser und Strauss (Strauss, A. L., 1998) auf Kategorien in Bezug auf die inneren Haltungen gegenüber Beanspruchungen einer thematischen Gesamtanalyse unterzogen.

Ergebnisse

Die einzelnen Fallstudien zeigen individuelle Belastungsthemen und sich im Laufe der Zeit wandelnde Bewältigungsstrategien. Bei der Frage nach dem Zusammenhang die beiden Größen „Beanspruchung“ und „Zufriedenheit“ bestätigten sich die eingangs zitierten Befunde insofern als sich die sechs Fallgeschichten den folgenden drei Typen zuordnen lassen:

Typ I	Typ II	Typ III
zufrieden ++	zufrieden --	zufrieden ++
belastet --	belastet ++	belastet ++

Unter Typ III wurden also diejenigen Fälle zusammengefasst, die sowohl eine hohe Belastung als auch eine hohe Zufriedenheit aufweisen. Es lässt sich daher aus den vorliegenden Interviews ebenfalls kein direkter Zusammenhang zwischen Beanspruchung und Zufriedenheit ableiten. Einerseits kann eine hohe Beanspruchung wie bei Typ III mit einer großen Zufriedenheit einhergehen, andererseits kann aber auch im Fall des Typs II eine stärkere Belastung zusammen mit einer Unzufriedenheit mit der beruflichen Situation

3. Dabei wurde ein Interview aus der Studie von Heinritz & Krautz übernommen, bei der die gleiche Erzählaufforderung verwendet wurde, siehe: Heinritz, C. & Krautz, J. (2010). Kunstlehrer bleiben?! In: *Kunst und Unterricht*, (2010) 345/346, Beilage, S. 2-19

aufzutreten. Der Fall „geringe Belastung“ konnte in den sechs vorliegenden Interviews nicht aufgefunden werden, woraus aber noch nicht auf eine generelle Überlastung der interviewten Lehrkräfte zu schließen ist. Denn die Situation, mit den Herausforderungen nicht mehr fertig zu werden, trat nur bei zwei Gesprächspartnern auf, und dies auch nur vorübergehend.

Der Schwerpunkt der weiteren Untersuchung lag auf der Gesamtanalyse der gemeinsamen Struktur der Bewältigung von Beanspruchungen in allen sechs Interviews. Aus der Analyse konnte eine Kernkategorie identifiziert werden, die im Folgenden dargestellt und erläutert wird. Anschließend werden die zentralen Ergebnisse an einzelnen Themen expliziert. Die Kernkategorie ist in Diagramm 1 dargestellt:

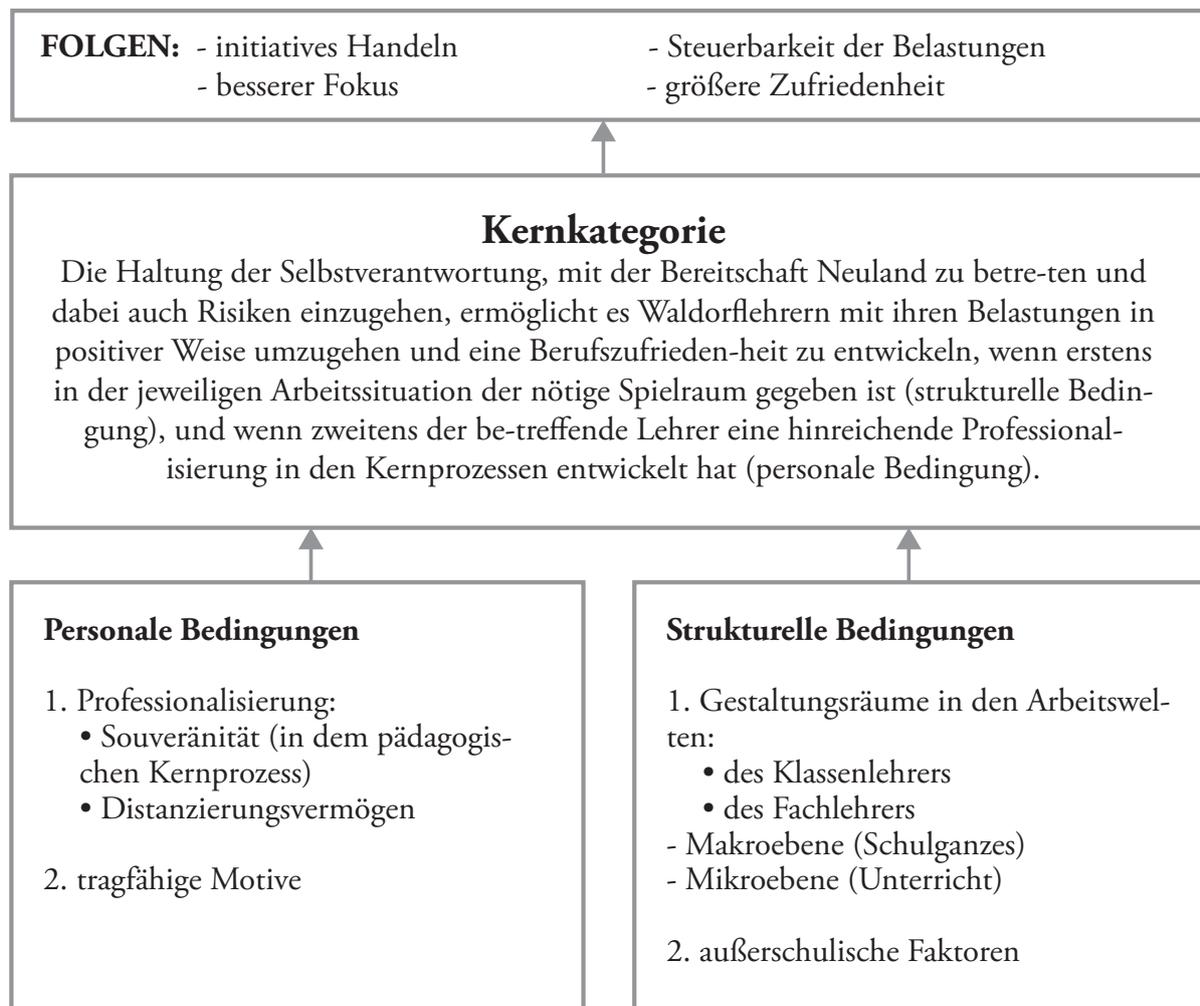


Diagramm 1: Kernkategorie zur positiven Bewältigung von Herausforderungen

Die Analyse ergab, dass Belastungen nicht prinzipiell als Stressoren eingestuft werden können. So unterschied ein Interviewpartner „positive Belastungen“ von solchen, die tatsächlich kräfteaubend wirken. Die zentrale Bedingung, die über einen positiven Umgang mit einer Herausforderung entscheidet, stellt die Handlungsautonomie in der jeweiligen Situation dar: Lässt der Kontext der Situation die Möglichkeit zur Eigenverantwortung zu oder nicht? Die in diesem Zusammenhang erlebte *Selbstverantwortung*⁴ entscheidet darüber, ob die Herausforderung als eine Bedrohung – zumindest in Bezug auf den Energiehaushalt – oder als eine sinnvolle Möglichkeit zur persönlichen Weiterentwicklung eingestuft wird. Diese Haltung der Selbstverantwortung kommt in den Interviews zum Beispiel wie folgt zum Ausdruck:

4. Siehe zur Kategorie *Selbstvertrauen*: Sprenger, R. K. (2007), *Das Prinzip Selbstverantwortung. Wege zur Motivation*. Campus Verlag.

„Und ich weiß ja auch, ich hab mir alles selber ausgesucht und hab irgendwann von mir aus ja dazu gesagt, ne? Das heißt, es ist kein äußerer Druck oder Zwang, sondern ich bin mir schon immer bewusst und mache mir das auch bewusst, dass ich ja das eigentlich auch genau so gewählt habe und eigentlich so will.“ (I6, 612-618)

Hierbei bezieht sich die Verantwortung auf eine selbst getroffene Entscheidung zu der jetzigen beruflichen Tätigkeit, die aber immer wieder aktualisiert werden muss. Dies kommt auch in dem folgenden Zitat durch die aktualisierte Ratifizierung „*und das ist ...gut*“ zum Ausdruck:

„und das ist für die Schüler auch gut, und für mich eben auch. weil ich merke: ich muss hier nicht sein, ich will hier sein, aber ich muss nicht hier sein, und das ist ...gut.“ (I2, 80-84)

Die Entscheidungsfreiheit über das eigene Handeln tritt in Form einer Wahrnehmung in das Bewusstsein: „*weil ich merke...*“ Es handelt sich nicht um einen einmal getroffenen Entschluss, dem man treu bleibt, sondern um eine permanente Aktualisierung dieser Entscheidung, die auch wieder korrigiert werden könnte:

„Ich könnte ja auch jederzeit sagen: ich trete zurück und mach nur noch ganz, ganz wenig oder, also die Möglichkeit ist ja schon da und mir das klar zu machen, innerlich bejahe ich das ja eigentlich, das äh.. hilft sehr in Zeiten, wo ich viel um die Ohren hab.“ (I6, 618-622)

Um die zeitweise unangenehmen Konsequenzen - „*in Zeiten, wo ich viel um die Ohren habe...*“ - eines einmal getroffenen Entschlusses selbstverantwortlich zu tragen, ist ein Rückbezug auf die eigene Mitverursachung notwendig. Diese Haltung der Selbstverantwortung stellt somit eine Bewusstseinsverfassung im schulischen Alltag dar und nicht nur ein Urteil aus einer distanzierten Position oder eine Handlungsstrategie.

Der Gegenhorizont zu dieser Haltung tritt ebenfalls in den Interviews auf und kann als ein Erleben von Fremdbestimmung charakterisiert werden:

„Ich hab eher das Gefühl, dass uns in letzter Zeit mehr von außen aufgedrückt wird, was wir an Konzepten neu machen müssen.“ (I1, 277-279)

Das hier angesprochene Thema der Autonomie besitzt auch einen Bezug zur Selbstwirksamkeit. Im Unterschied zur letzteren steht bei der Haltung der Selbstverantwortung weniger die Kontrolle über das Maß an Arbeit und die positive Prognose in Hinblick auf die eigene Leistungsfähigkeit im Vordergrund, sondern mehr das Bewusstsein von der eigenen Mitverantwortung in dem, was bereits eingetreten ist – und dies schließt auch negative Erfahrungen mit ein. Sie ist also im Kern nicht auf die Zukunft ausgerichtet, sondern gegenwartsorientiert.

Bedingungen und Konsequenzen

Die Haltung der Selbstverantwortung allein bewahrt allerdings noch nicht vor Überlastung und Burnout, sondern es sind sowohl personale als auch strukturelle Bedingungen zu erfüllen, damit diese Haltung auch zu einer nachhaltigen Handlungsweise führen kann.

Zu den personalen Bedingungen gehören laut Diagramm 1 die individuelle Professionalisierung sowie die Stimmigkeit der Motivlage. Motive können sich im Laufe des Berufslebens ändern. Insbesondere ist in den Interviews dann ein zunehmender Leidensdruck zu beobachten, wenn das Eintrittsmotiv in den Beruf sich als nicht tragfähig erweist. Auf der anderen Seite kommt es auch vor, dass ein zuvor unbewusstes Motiv im Laufe der ersten Berufsjahre aus der Alltagstätigkeit emergiert, in diesen Fällen erwies sich das jeweilige Motiv als sehr tragfähig.

Die zweite zentrale personale Bedingung betrifft die persönliche Professionalisierung in Hinblick auf *Souveränität* und *Distanzierungsvermögen*. Dies schließt die Beherrschung des Metiers in Bezug auf Inhalte und Methoden mit ein. Denn die hier markierte Souveränität entsteht nur dann, wenn die Aufmerksamkeit nicht mehr ganz von den Einzelheiten der aktuellen Situation in Beschlag genommen ist:

„Hab da schon ne Sicherheit gewonnen und ne gewisse Souveränität und kann die Dinge gut handhaben, [...]. Also am Anfang war ich sehr, also so vorn übergeben von meiner Haltung her den Dingen zugewandt ganz,

ganz stark, so diese... also kleineren Aufgaben, diesen technischen Schwierigkeiten oder auch pädagogischen Schwierigkeiten, also eine... also ganz enge Verbundenheit und nach und nach hab ich mich immer mehr zurück nehmen können, hab den Kopf freier bekommen und hab jetzt eher so den Überblick und schaue auch wenn irgendwas nicht gut läuft, schaue ich erstmal zurückgezogen, woran liegt's eigentlich und greif dann so ein bisschen gezielter ein, ne?“ (I6, 439-458)

Die in der Textpassage beschriebene Fähigkeit des „Zurücktretens“ geht auf eine freie Aufmerksamkeit zurück - „hab den Kopf freier bekommen“ – was eine Professionalisierung in den „technischen“ und „pädagogischen“ Abläufen zur Voraussetzung hat. Das gewonnene Distanzierungsvermögen verhindert in der Folge unreflektierte Reaktionen auf plötzlich eintretende Ereignisse, das heißt, es schaltet die individuellen unbewussten Reaktionsmuster aus, so dass das Eingreifen „gezielter“ erfolgen kann.

Eine Konsequenz dieser „souveränen Distanz“ besteht in dem eintretenden Perspektivenwechsel:

„...dann ist es immer noch so, dass ich immer noch gerne in dem Bereich arbeite und das Arbeiten eher einfacher geworden ist und erfüllender geworden ist durch diese gewachsene Souveränität, durch... durch den Überblick, den ich gewonnen habe und was auch ganz erfüllt und schön ist, dadurch dass, dass ich da freier geworden bin, kann ich jetzt vielmehr auf die Schüler selber schauen, so auf ihre persönliche Entwicklung und auf die Individualität.“ (I6, 480-488)

Der Fokus bewegt sich von den oben genannten „technischen“ und „pädagogischen Schwierigkeiten“, die noch einen starken Selbstbezug aufweisen, hin zu den Schülern selbst, wodurch eine positive Verstärkung des Prozesses eintritt, da der Wahrnehmungsbereich erweitert ist.

Eine weitere Folge der einmal gewonnenen Souveränität besteht in der Bereitschaft, Neuland zu betreten und Risiken einzugehen. Dies ist deshalb möglich, weil diese Souveränität nicht erfolgsbezogen, sondern prozessbezogen ist. In diesem Punkt liegt auch der entscheidende Unterschied zur Selbstwirksamkeit. Es handelt sich bei der hier beschriebenen Souveränität weniger um einen in die Zukunft gewandten Blick mit positiver Prognose, sondern um ein Erleben des „Verankertsein“ in der aktuellen Situation.

Die strukturellen Bedingungen betreffen sowohl die Makroebene – das Schulganze – sowie den eigenen Unterricht. Damit die Haltung der Selbstverantwortung sich durch angemessene Handlungen zum Ausdruck bringen kann, ist eine Gestaltungsfreiheit für die individuellen Initiativen notwendig: Diese dürfen zum Beispiel nicht blockiert werden. Für den eigenen Unterricht ist daher eine Flexibilität in der Wahl der Themen und Inhalte unerlässlich:

„Also das find ich so toll, wenn ich jetzt mir vorstelle ich hätte ein Lehrbuch und müsste das der Reihe nach so machen - oh nee! Also dass man das auch seine Kreativität ausleben kann, das find ich toll! Und diese Kreativität hatte ich auch durchaus...“ (I1, 629-633)

Freiräume für die Unterrichtsgestaltung und die Unterrichtsentwicklung sind dabei wesentlich. Diese Gestaltungsräume sind dabei fächerabhängig und sehen zum Beispiel für Kunstlehrer anders aus als für Lehrer mit einem Abiturfach. Generell ist die Autonomie an Waldorfschulen in Bezug auf den Lehrplan und unterrichtsbezogene Projekte relativ groß, was einen Hinweis für die Bedeutung dieser Autonomie für die an Regelschulen tätigen Lehrer in Bezug auf die Selbstwirksamkeit gibt.

Auf der Makroebene tritt in den Interviews das Thema der kollegialen Zusammenarbeit in den Vordergrund. Veränderungen, die sich auf das Schulganze beziehen, können nicht durch einzelne Kollegen allein erreicht werden, auch wenn diese über ein hohes Maß an Selbstwirksamkeit verfügen. Sie sind dabei auf die Mitarbeit des Kollegiums angewiesen:

„Da erlebe ich Belastendes, ja mit.. mit Kollegen einfach. Also ich hab schon den Eindruck, dass es notwendig ist an so einer Schule, dass sie sich auch im Ganzen weiter entwickelt, dass wir nicht so weiter machen können wie vor zwanzig Jahren. Wenn wir das machen, dann würden die Probleme immer größer werden und dass so wenig Veränderungsbereitschaft auch da war, hat uns als Schule auch große Probleme beschert, nur wenn ich jetzt merke oder wahrnehme also Veränderungen oder ne Offenheit ist notwendig und mitbekomme, dass einige Kollegen da überhaupt nicht oder viel zu wenig mit ziehen, dann äh fällt mir das schwer das zu akzeptieren.“ (I6, 782-795)

Wenn sich diese Erfahrungen wiederholen, kann neben der fehlenden Akzeptanz als weitere Konsequenz auch eine zusätzliche Belastung eintreten:

„Also ich empfind als stärkste Belastung, wenn so das ganze Kollegium in so ne Stimmung geht: Wir sind ja alle so überlastet, ne, wenn da so nicht so dieses: Wir gehen nach vorne!“ (15, 327-330)

In diesem Fall bewirkt das Gefühl, nichts mehr bewegen zu können, eine Lähmung der eigenen Initiative. Kann der einzelne seine Initiativen innerhalb eines Kollegiums nicht durchsetzen, bleibt trotz großer „souveräner Distanz“ und auf der Mikroebene erfahrener Selbstwirksamkeit nur der Wechsel des Arbeitsplatzes – wie er von einem Interviewpartner auch erfolgreich vollzogen wurde. Als Alternative bleibt nur die Resignation auf der Ebene des Schulganzen. Diese ist dann verbunden mit einem Rückzug in den eigenen Unterricht, in dem noch genügend Selbstwirksamkeit erfahren wird, um die Berufssituation insgesamt noch einigermaßen zufriedenstellend zu gestalten.

Sind jedoch die personalen und strukturellen Bedingungen erfüllt, dann führt die Haltung der Selbstverantwortung zu einem initiativen Handeln, das sich auf die Gestaltungsräume fokussiert und unabhängig vom Erfolg einen intrinsischen Sinn besitzt. Ein positiver Nebeneffekt besteht zudem darin, dass die Erfolgsaussichten durch ein solches Verhalten auch tatsächlich größer werden. Da die Initiative auf einer „Mehrarbeit“ beruht, ist ihr Ausmaß für das Individuum steuerbar, was zumindest in diesem Bereich eine Kontrolle über die Beanspruchung ermöglicht. Schließlich nimmt auch die Zufriedenheit mit der beruflichen Situation durch die Erfahrung erhöhter Selbstwirksamkeit und größerer Autonomie zu.

Zusammenfassung

Haltungen und Einstellungen zum Beruf allgemein oder zu einzelnen Beanspruchungen stehen in einem Zusammenhang mit dem subjektiven Belastungserleben. In der vorliegenden Stichprobe kommt dabei der Selbstverantwortung eine zentrale Bedeutung zu. Damit ist eine Haltung bezeichnet, die sich einerseits der eigenen Anteile im Zustandekommen der alltäglichen beruflichen Realität bewusst ist und die daraus folgenden Konsequenzen akzeptiert und andererseits die vorhandenen Freiräume aktiv nutzt, um durch kreative Initiativen Veränderungen herbeizuführen.

Voraussetzungen dazu sind die nötigen Freiheiten in der Unterrichtsgestaltung sowie die persönliche Professionalisierung in Bezug auf die Inhalte und Methoden. Durch eine hinreichende Souveränität in den wechselnden Anforderungen des Unterrichtsalltags und der damit verbundenen Distanzierungsfähigkeit entsteht ein erweiterter Beobachtungs- und Wahrnehmungshorizont, der zu einem neuen Objektbezug führt und damit letztlich die individuelle Handlungskompetenz erweitert. Ferner begünstigt diese erweiterte Wahrnehmung, die eine „Reflexion in actu“ darstellt, auch die Erkenntnis der eigenen Anteile im Zustandekommen von Situationen, die Belastungen oder Herausforderungen darstellen.

Die kollegiale Zusammenarbeit erweist sich in diesem Zusammenhang allerdings als ein kritischer Punkt, denn um die Haltung der Selbstverantwortung auch für den Bereich der Schulführung und Verwaltung fruchtbar zu machen, bedarf es des „Mitziehen“ des Kollegiums. Die Ergebnisse schließen sich damit an die wenigen bereits vorhandenen Befunde an: So hat bereits House in seine Untersuchung von Waldorfflehrern in England (House, R., 2001) auf die Störungen innerhalb der Selbstverwaltung als ein zentrales Problem hingewiesen und als Folge davon Resignation auf der Makroebene und Fokussierung der kreativen Kräfte auf den Unterricht festgestellt. Eine schlecht funktionierende Selbstverwaltung treibt die Lehrkräfte daher tendenziell eher in einen Rückzug auf den eigenen Unterricht. Auch darin liegt die Gefahr einer zirkulären Verstärkung.

Eine solchen „circulus vitiosus“ haben Käufer und Versteegen (2008) auch auf der Mikroebene im Bereich für die Selbstwirksamkeit gefunden: Eine verringerte Selbstwirksamkeit kann dabei zu einer Abwärtsspirale führen, weil Herausforderungen nicht mehr so ohne weiteres zu einem befriedigendem Ergebnis gebracht werden können. Dies wiederum kann eine weitere Abnahme der Selbstwirksamkeit zur Folge haben (Käufer, K. & Versteegen, U., 2008).

Innere Haltungen wurden in den genannten Untersuchungen jedoch nicht berücksichtigt. Der Hinweis auf die selbstverstärkenden, zirkulären Strukturen ist aber im Zusammenhang mit den Ergebnissen dieser Untersuchung durchaus plausibel. Die Frage, inwiefern die inneren Haltungen auch einen Einfluss auf den

Verlauf dieser sich selbst verstärkenden Prozesse nehmen, kann ohne eine Längsschnittuntersuchung nicht endgültig beantwortet werden. Für die einzelne, dem Lehrer entgegentretende Herausforderung kann die innere Haltung als ein positiver Faktor für die Bewältigung angesehen werden.

Literatur

- Dauber, H. & Döring-Seipel, E. (2010). Was hält Lehrer und Lehrerinnen gesund – die Bedeutung von Ressourcen, subjektiver Bewertung und Verarbeitung von Belastung für die Gesundheit von Lehrern und Lehrerinnen. URL: www.uni-kassel.de/fb4/psychologie/personal/lantermann/person/burnout.pdf
- Gehrmann, A. (2007). Zufriedenheit trotz beruflicher Beanspruchung? Anmerkungen zu den Befunden der Lehrerbelastungsforschung. In: Martin Rothland (Hg). *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf – Modelle Befunde, Interventionen*, Wiesbaden: VS, S. 189.
- Heinritz, C. & Krautz, J. (2010). Kunstlehrer bleiben?! In: *Kunst und Unterricht*, (2010) 345/ 346, Beilage, S. 2-19.
- House, R. (2001). Stress and the Waldorf Teacher Towards Pre-emption through Understanding, *Steiner Education*, Vol. 35, No. 2, pp. 36-41.
- Käufer, K. & Versteegen, U., (2008). *Selbstwirksamkeit und Burn out*. In: *Waldorfschulen: Ein Werkstattbericht*. URL: www.adz-netzwerk.de/files/docs/Selbstwirksamkeit-Burn-out.pdf
- Merz J. (1979). *Berufszufriedenheit von Lehrern. Eine empirische Untersuchung*. Weinheim, Basel: Beltz, S. 215.
- Schaarschmidt, U. (1999). *Beanspruchungsmuster im Lehrerberuf*. Frankfurt a.M.: AW Fischer – Psychologie und Unterricht.
- Schütze, F. (1983). *Biographieforschung und narratives Interview*, in: *Neue Praxis*, 13(3), 283-293. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-53147>
- Strauss, A. L. (1998). *Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen und soziologischen Forschung*. Stuttgart: Fink Verlag Reihe UTB.
- Sprenger, R. K. (2007). *Das Prinzip Selbstverantwortung. Wege zur Motivation*. **Frankfurt a./M.:** Campus Verlag.
- Ullrich, H. & Strunk, S. (2009). Zwischen Kontinuität und Innovation: Aktuelle Entwicklungen im Deutschen Privatschulwesen, *Zeitschrift für Pädagogik*, Jg. 55, Heft 2, S. 232.

Rudolf Steiner's anthroposophy – spiritual path or science?

Marcelo da Veiga

Alanus University of Arts and Social Sciences, Alfter / Germany
Institute of Philosophy and Aesthetics

With his recent article in these pages Jost Schieren (Schieren, 2011) has done much to fuel the discussion on the scientific credibility of anthroposophy.

His many-faceted and provocative treatment of the subject was long overdue, and this essay is a contribution to the debate thus kindled. Its immediate purpose is not to discuss Jost Schieren's article, but to add a few other perspectives into the picture with a view to providing a still richer basis for subsequent critical discussions.

If we wish to address this question of how anthroposophy stands in relation to what it means to be scientific, a few concepts must be clarified in advance. Modern culture is dominated by science, but finding a straightforward definition of science in the relevant literature is no simple matter. No less difficult is the creation of a consensus on what "anthroposophy" means. Right at the outset, then, it is probably worthwhile to clarify – at least within the present context – what is intended by these terms. An attempt will be made to arrive at a working definition of science based around the process of observation, by looking at situations where it leads to knowledge or where prior knowledge is being used. In the case of anthroposophy a hermeneutic approach will be taken, in which Rudolf Steiner's own conceptual interpretation will be presented.

On the concept of scientific knowledge

"Washington – a seemingly clear-cut case: Iranian agents have been planning the assassination of a Saudi-Arabian diplomat in the USA. The government in Washington is already preparing sanctions against Iran – after all, the leadership in Teheran must have known about the plan, presumably even have been behind its instigation. Evidently, however, the situation is not so straightforward. The US government, according to some of its high-ranking members, has no hard evidence of the Iranian leadership's complicity in the assassination plan."¹

Facts which at face value seem clear, convictions which on closer examination turn out to be mere assumptions, and hard evidence, which is either missing or put forward in order to bolster a bald assertion – this newspaper extract takes us straight to the heart of the problem of knowledge. As banal as it might sound, every search for knowledge starts with ignorance, or the desire to find out if a piece of received knowledge is really reliable. Whoever thinks they know for certain where the station is or why they have a pain in their knee will not be looking for answers, and thus will not be concerned about expanding their knowledge. If, however, they regard certain assertions as questionable, as in the case quoted above, or consider certain observed phenomena enigmatic, then the search for plausible interpretations or answers will be on.

1. <http://www.spiegel.de/politik/ausland/0,1518,791521,00.html> - 13.10.2011

A question can be triggered by nothing more than a simple sense impression. If someone is sitting in his living room, say, and hears a sound he can't identify at the front door, he will be puzzled or alarmed and will probably go there and check, in the hope that something else might come to his notice and thus provide an explanation for the sound.

Whatever the context, the human desire to know rests upon the perceived inadequacy of the known. Finding explanations or answers involves the making of additional observations that amplify the facts; it is the search for the "something else" that fits the context and adds to what is already known.

What we thus discover from every-day experience appears also in western cultural history. Among the beginnings of science we can make out certain phenomena with the same basic structure. For instance, the history of philosophy begins with the pre-Socratic philosophers suddenly putting in question the mythic terms in which nature was formerly experienced. Previous knowledge is no longer sufficient, natural phenomena are now calling out for explanation, and thus begins the search for fundamental causes. Socrates then founds his practice of philosophy explicitly upon the realisation of his own ignorance, and upon drawing others into the circle of this insight through dialogue, thereby bringing them in turn to admit *their* ignorance, through the experience of which new questions and explorations necessarily arise.

Aristotle, for his part, points to wonder as the source of knowledge. It is characteristic of wonder that its object – the experience or observation that called it forth – is felt to be much more complex or sometimes even simpler than at first appears. Wonder creates a strong desire to study its object and set it in some meaningful context. The search for knowledge arises out of the perceived shortcomings - in the sense of the need for either augmentation or correction - of a given idea or interpretation, and the ensuing theoretical re-working. Essentially, then, the acquisition of knowledge happens within the dynamic interplay between experience and theory: either empirical data are sought by observation or experiment and then integrated into a theoretical context, or already existing observations, data, measurements are re-interpreted in terms of novel theoretical ideas.

Taking our description of the phenomenon of *knowledge* a little further, we can say: knowledge is the outcome of a process, which clearly shows someone what is the case, or enables him to identify a fact or facts. Knowledge is also the state of mind by which someone is informed about how one thing (or fact) stands in relation to another. Relationships among facts or observed situations will always be seen to be many-sided. They can have to do with similarity, difference, causality, scale, or perhaps co-operation, exclusion, inclusion, or simply distance, speed and much more besides. When we set out to acquire knowledge our purpose is to assure ourselves that something actually occurs and to learn something of the contextual field in which it does so. This applies to every-day common sense, and equally so to science. What distinguishes the latter is its conscious and methodical mode of acquiring and developing knowledge, and its requirement that the reliability and validity of the knowledge thus acquired should be testable.

Reliable knowledge is testable knowledge. It becomes testable insofar as the acquisition process has been fully apprehended and described and the grounds for its validity thus clearly demonstrated. This can be called method-supported knowledge. Common sense isn't concerned with its own validation. It simply assumes its validity. Nor does it linger over things in order to investigate them in depth, but moves pragmatically and promptly from one thing to the next. However, common sense, in other words, knowledge unsupported by any particular method, is, like every-day language, the basis for any consciously applied scientific method. Just as we can only arrive at precise concepts and technical terms on the basis of every-day language, so an unsystematic "proto-knowledge" unsupported by method must exist before there can be "sciences" in the sense of method-based knowledge. Metaphorically, then, science is simply the saddle we put on the horse to make riding it safer and faster. Neither historically nor biographically do science and scientific language precede normal, every-day thinking and speaking. Science owes its existence to the pre-scientific mentality.

Facts and factual sequences, which have been observed either incidentally² or in specially designed experiments, generate information, which can be brought into relationship with other information through

2. It is well known that some crucial scientific discoveries have been made as a result of incidental (rather intentionally produced) observations (Galileo, Newton etc.)

thinking. The correspondence between these cognitively conceived relationships and visible, audible or otherwise measurable aspects of the world is what renders them tenable. These relationships, apprehended through thoughtful consideration of the facts, belong to the reality of the situation every bit as much as do the observations and data on the basis of which they were first detected. They make it what it is. A thing is not bounded by its mere physical actuality. It is what it is through the fabric of relationships in which it is embedded.³ Facts only attain their full reality in the light of their relational context. The aim of knowledge is to make reality manifest *and* be an integral part of it. This constitutes the truth of the known. Observation and reflection upon it, in other words, the description of facts coupled with the claim to knowledge of their inter-relationships may be regarded as true if the real nature of the phenomenon under consideration is thereby made manifest. Science, on the sure footing of critical method, is the path to knowledge of reality, against which it must measure itself - as does every-day common sense.⁴ Method-based knowledge is the kind which can account for its own formation, and its transparency in this regard provides the criteria for evaluating its reliability. The basic nature of scientific knowledge is that it strives to be justifiable and transparent. However, it need not necessarily be held truer, on that account, than the tenets of common sense, which are incapable of justification. Moreover, scientific knowledge is an open, future-oriented process, which at any given time includes the criticism and possible revision of its established procedures and results. Scientific knowledge is thus anti-dogmatic and sceptical, allergic to being tied down to any one, ultimately valid method or fixed content, and always open to being superseded, even to the point of entertaining a “post-scientific” perspective.

Rudolf Steiner's Anthroposophy as Science

The question as to the “scientific credibility” of anthroposophy has been there from the beginning, and has recently flared up with particular virulence. In view of this I think a helpful first step would be to find out what Steiner himself intended, in order to set the discussion upon a sound footing. The initial question sounds simple enough: How did Steiner see the tissue of ideas he called anthroposophy in relation to the question of its scientific credibility? In what follows this question will be pursued on the basis of a few pertinent things he said about it.

“Anthroposophy is [...] spiritually acquired knowledge; and this knowledge applies not only to the human being, but takes in all that can be experienced of the spiritual world by spiritual perception, just as the sensory world is experienced by sense perception. Because this other, inwardly-perceiving human being is our spirit form, we can designate the knowledge this inner being acquires as spiritual science.”⁵ (Steiner, 1984, p. 177)

According to what is said here, the principle aim of anthroposophy is knowledge. But it purports to be a special kind of knowledge. The knowledge that the spiritual part of the human being can acquire about the spiritual aspects of reality (among which are the human being and the world around him). It is thus a different kind of knowledge to that accessible to the human being as a physical (sensory) being, i.e. knowledge of the human body and of the surrounding world of bodies. Anthroposophy as knowledge of the spiritual is not in competition with that of physical reality, rather it is intended as a supplementary form of knowledge, a form in its own right and, by implication, complementary to sensory knowledge.

“It [anthroposophy] aims to speak about the non-sensory in the same way as natural science speaks about the sensory.” (Steiner, 2010, p. 3)

With this it becomes clear, on the one hand, that spiritual science is no substitute for attention to the sensory or physical aspect of reality, and vice versa. On the other hand, it points out that the mode of speaking

3. A table-top, for instance, is only a table-top by virtue of its relationship to the base of the table and through the use it is put to. It ceases to be a table-top when it is used, say, as an element in the wood-panelling of a wall.

4. The author is aware that in modern discourse the concept of knowledge of reality has been relinquished in favour of a generalised concept of the hypothesis. When hypotheses are revised, however, this happens in relation to the previously (and necessarily) rejected “reality”, which remains the focal point of the process of knowledge acquisition. The hypothetical status of scientific statements is therefore methodologically compatible with talk of “knowledge of reality”.

5. Rudolf Steiner (1984). *Philosophy and Anthroposophy*. Steiner's writings are quoted according to the way they are listed on the Rudolf Steiner Online Archive: <http://anthroposophie.byu.edu>.

about objects of knowledge is in both cases the same. By this is evidently meant that this methodological approach is not object-specific and that this fundamental attitude is what – according to Steiner – renders both natural and spiritual science scientific.

“It [anthroposophy] shares the frame of mind that lies behind the practice of natural science, in other words, precisely the mental attitude that turns ideas about nature into science. It is thus justified in calling itself science.” (Steiner *ibid.*)

Steiner here is quite clearly claiming scientific status⁶ for his anthroposophical spiritual science. But since he also stipulates that each sphere of reality should have its own appropriate method of knowledge acquisition, anthroposophy is nonetheless different from natural science, both in terms of method and content. What they have in common is the “frame of mind” or inner attitude involved in the process of gaining knowledge. It could, therefore, be said that for Steiner the key to being scientific is what could be called procedural discipline or inner adherence to an ethic of knowledge.

“The essential nature of science appears not in the object it apprehends; its signature, rather, is the human soul’s way of activating itself in the struggle for knowledge.” (Steiner, 2010, p. 3)

In the transition to modern times the humanities and sciences gradually emancipated themselves from the medieval knowledge paradigm and in so doing created a new one. The humanities freed themselves from theological dogma and state control, while in the sciences nature became the object of empirical, mathematically-based research. Justifying an argument no longer involved demonstrating its agreement with past authorities and traditional viewpoints, but applying a newly awakened methodological consciousness, centred upon open-mindedness and freedom of judgement. Thus natural science, although ostensibly concerned at the outset with the investigation of material facts and processes, may be seen as humanity’s attainment, both individually and socially, of freedom and political maturity, and thus also as ethically motivated. It seems to me that, precisely in its method, anthroposophy, as represented by Steiner, takes its lead from this aspect of science. In this it is significantly different from the currently dominant idea of science. The latter’s ideal is detachment – assumed to be value-neutral – from its object of study, which is reduced to a mere aggregation of quantitative data. Anthroposophy, on the other hand, replaces the cold, detached observer with the personally engaged individual, who is aiming at knowledge of reality and the concrete participatory experience of its spiritual dimension.

Anthroposophy is to be understood as a path of knowledge and personal development.⁷ It sees the process of knowledge acquisition as an event in the life-experience of the whole person; and this knowledge is not geared towards the generation of abstractions by means of which nature can be made subservient to human needs. Anthroposophy is much more concerned with direct experience, with achieving intuitive union with reality. The conduct of life can then, on this basis, be informed by insight into and responsibility for evolution and the consequences of human action. It is thus in direct conflict with normal scientific practice, which sees the inquiring individual as a disturbance to be removed if possible, in order to arrive at a body of non-subjective, supposedly value-neutral information.

“[Spiritual knowledge] is so constituted that it leads to attain a truer picture of the physical properties of lifeless bodies, then of plants, animals and the human being than that possessed by the average person. With this, however, we are not referring to what is usually called scientific knowledge. For the point here is not science, but participatory experience/intuitive insight/intuitive knowledge.” (Steiner, 1993, p. 52)

Of course, making use of the results of Steinerian spiritual research demands of their recipient a ready willingness to experiment with them and subject them to critical appraisal. Compared to work on natural phenomena the reader is placed before special challenges and, as regards the discipline and rigorousness of the process, is faced, above all, with the necessity of extreme self-criticism.

6. This is further substantiated by the following passage: “Anthroposophy, as I understand it, is scientific investigation of the spiritual world [...] Before attempting to penetrate into this world it develops in the inquiring soul those powers latent in normal consciousness and normal science that make such penetration possible.” (Steiner, 1984, p. 1)

7. The soul experiences itself during its active involvement with nature, and the result of this living involvement is something other than knowledge about nature itself, namely the self-development experienced in acquiring this knowledge. (Steiner, 1997, p. 15)

“In observing nature the soul is guided by the observed object much more strongly than when non-sensory contents are the object of its attention. In dealing with the latter it must have, to a much greater extent, the ability to maintain the essential features of the scientific way of seeing purely out of its own inner resources.” (Steiner, 2010, p. 4)

Added to this are the hypothetical character of the statements themselves and their fundamental fallibility. The writings and texts bearing Steiner's name that have come down to us are not authentic and valid simply by virtue of that fact⁸, and whatever validity they claim does not rest purely upon the authority of their author. Their value and validity appear solely in their relationship to the reality of which they speak.

“The person presenting spiritual science works on the assumption that the reader is on the same factual quest as he is.” (Steiner, 2010, p. 7)

And later we find:

“They [the descriptions presented by the spiritual researcher] can be viewed as hypotheses, regulative ideas (in the sense of Kantian philosophy). Applied to the sense-bound world they will readily demonstrate their ability to confirm the assertions of the spiritual researcher. (This, of course, is nothing more than a statement of principle; it goes without saying that in certain cases the assertions of a so-called spiritual researcher could contain grave errors.) (Steiner, 1984, p. 129)

Summary

We have by no means exhausted the topic of how anthroposophy (Rudolf Steiner's spiritual science) regards itself in relation to methodological and scientific credibility, having merely sketched a few aspects in a rudimentary way.⁹ On this basis, however, we can say that it justifiably sees itself as a path of knowledge acquisition based upon sound methodology, the aim of which is the laying open and full description of the spiritual aspects of reality. In this sense it sees itself as a science. It does not, however, adopt the methods of today's natural science. Instead it lays claim to being scientific in that it aligns itself with the anti-dogmatic spirit of modern science, thus putting itself in a position of being able to devise methods appropriate to its own purposes. As a path of personal knowledge, directed towards profound experience of the spiritual dimensions of reality, it seeks to further spiritual development and personality enrichment. It is far less interested in accumulating an abstract body of knowledge, the sole legitimation of which – in Francis Bacon's sense of the word – would lie in its application, i.e. in treating it essentially as an object of technological control.

Rejecting anthroposophy by arguing that it does not fulfill the criterion of testability demanded by currently established scientific practice necessarily appears problematical, when we consider that the modern paradigm of science itself is that of a historico-cultural phenomenon in process of development and radically open-ended. It rests, as described at the outset, upon a pre-scientific mentality and is moving towards a “post-scientific” one. Natural science, insofar as it follows the modern, anti-dogmatic spirit, is simply a particular form of what it means to be scientific, and in no way its only possible realization.

What lies outside its currently agreed spectrum of official methods is, therefore, not necessarily unscientific. At any rate, there is no undogmatic way of proving that the current idea of how scientific knowledge is to be acquired is the ultimate one and not replaceable.

“[...] we must acknowledge that science is an open-ended inquiry, and it is at least conceivable that one day there will be natural sciences that are not physical sciences.” (Goldberg & Pessin, 1997, p. 7)

8. For Steiner research enormous problems are created by the fact that most of the received texts are derived from stenographic reproduction, written notes or even reconstructions from memory, none of which has been checked by the “author”, not to speak of authorised. To go into this here, however, would take us far beyond the scope of the present article.

9. This article is a small part of a comprehensive research project with the working title of *Anthroposophy as a Method*, which the author is pursuing within the context of his academic work at the Alanus University.

References

- Goldberg, S. & Pessin, A. (1997). *Gray Matters. An Introduction to the Philosophy of Mind*. New York / London: M.E. Sharpe.
- Hayward, J.W. & Varela, F.J. (2007). *Gewagte Denkwege. Wissenschaftler im Gespräch mit dem Dalai Lama*. München / Zürich: Piper Verlag.
- Schieren, J. (2011). The credibility of anthroposophy. *RoSE: Research on Steiner Education*, 1(2), pp. 90-98.
- Steiner, R. (2010). *Die Geheimwissenschaft im Umriss*. Ed.: Rudolf Steiner Online Archiv: <http://anthroposophie.byu.edu>
- Steiner, R. (1997). *An outline of esoteric science [Die Geheimwissenschaft im Umriss]*. Translated by Catherine E. Creeger. New York: Anthroposophic Press.
- Steiner, R. (1993). *Wie erlangt man Erkenntnisse der höheren Welten?* Ed.: Rudolf Steiner Online Archiv: <http://anthroposophie.byu.edu>
- Steiner, R. (1984). *Philosophie und Anthroposophie. Gesammelte Aufsätze*. Ed.: Rudolf Steiner Online Archiv: <http://anthroposophie.byu.edu>

In welchem Sinne kann ein Idealismus objektiv sein?

Johannes Wagemann

*Universität Witten/Herdecke, Deutschland
Fakultät für Kulturreflexion*

Dieser Artikel basiert auf einem Beitrag zur zweiten Runde des Kolloquiums „Philosophie und Anthroposophie“ am 16. Januar 2013 an der Alanus Hochschule in Alfter. Unter der Themenstellung „Steiners denkende Betrachtung und die Idee des Objektiven Idealismus“ galt es, in einen Dialog zwischen verschiedenen Positionen zur Methodik und Konzeption von Steiners Erkenntniswissenschaft und Freiheitsphilosophie zu kommen. Einerseits bezieht sich der nachfolgende Text kritisch auf Hartmut Traubs Buch „Philosophie und Anthroposophie“, andererseits versucht er eine bewusstseinsphänomenologische, nicht-retrospektive und textnahe Rekonstruktion von Steiners Objektiven Idealismus anhand seines Buches „Wahrheit und Wissenschaft“ zu skizzieren. Daher kann er zugleich auch als ein Beitrag zu der aktuellen Forum-Debatte „Anthroposophie und Wissenschaft“ verstanden werden, in deren Kontext er hiermit gestellt wird.

An zwei Stellen seines Frühwerkes – mehr sind mir nicht bekannt – bezeichnet Rudolf Steiner sein philosophisches Konzept als Objektiven Idealismus. Die eine befindet sich in der Einleitung zu „Wahrheit und Wissenschaft“:

„[...] Und indem wir dieses zeigen, begründen wir den *objektiven Idealismus* als notwendige Folge einer sich selbst verstehenden Erkenntnistheorie.“ (Steiner, 1967, S. 15/16)

Was Steiner unter einem Objektiven Idealismus versteht, geht aus dieser Einleitung höchstens andeutungsweise hervor. Eher anhand von Abgrenzungen macht er deutlich, welche Formen von Idealismus er jedenfalls nicht damit meint (z. B. den Hegelschen absoluten). Ein Hinweis auf das, was er meint, besteht offenbar darin, dass er seinen objektiven Idealismus als „notwendige Folge einer sich selbst verstehenden Erkenntnistheorie“ auffasst. Um also Steiners objektiven Idealismus positiv zu verstehen (das meine ich nicht wertend, sondern rekonstruktiv, nicht nur über Abgrenzungen) muss zuerst seine „sich selbst verstehende Erkenntnistheorie“ verstanden werden.

Hartmut Traub, der in seinem Buch „Philosophie und Anthroposophie“ Steiners philosophische Konzeption bis hin zur Substanzlosigkeit (Traub, 2011, z. B. S. 197, 231, 786) und zum Plagiatsvorwurf (ebd. S. 441 f.) scharf kritisiert hat, fokussiert seine Anstrengung allerdings mehr darauf, Steiners Kritik und Abgrenzung bezüglich des transzendentalen Idealismus zu widerlegen. An vielen Stellen vermittelt er den Eindruck, dass mit einem Scheitern der Steinerschen Kritik an seinen philosophischen Bezugsgrößen zugleich auch Steiners eigenes Konzept brüchig werde. Er scheint die Auffassung zu vertreten, dass Steiner seinen eigenen Ansatz im Wesentlichen durch eine „ex negativo“-Argumentation zu begründen versucht hätte und zwar eine mehr oder weniger misslungene (ebd. S. 28). Wäre Steiners Erkenntnistheorie ein philosophisches Aussagensystem im herkömmlichen Sinne, dessen Wahrheitsgehalt sich im Rahmen einer zweiwertig denkenden Textkritik aushandeln ließe, könnte diese Rechnung womöglich aufgehen. Steiners erkenntnistheoretische Texte enthalten freilich eine Reihe philosophischer Aussagen, die sich auch mit den tradierten Methoden untersuchen lassen. Dass damit aber bestenfalls *eine* von mehreren Bedeutungsschichten der Steinerschen Texte erfasst werden kann, ist vor dem Hintergrund der Goetheschen, im weiteren Sinne

empirisch-bewusstseinsphänomenologischen Traditionslinie unabweisbar – ein Bezug, den Traub ganz ausgeblendet hat, wie in verschiedenen Rezensionen und Kommentaren kritisch bemerkt worden ist. Nun findet sich aber gerade *hier*, in den Einleitungen zu Goethes naturwissenschaftlichen Schriften, Steiners zweite, zeitlich frühere Selbstpositionierung im Sinne eines Objektiven Idealismus – im Kern mit der erstgenannten übereinstimmend, zusätzlich aber seine empirische, nach herkömmlichem Verständnis *unphilosophische* Methode betonend:

„Ich fand, streng nach naturwissenschaftlicher Methode verfahren, in dem objektiven Idealismus die einzig befriedigende Weltansicht. Die Art, wie ein sich selbst verstehendes, widerspruchsloses Denken zu dieser Weltansicht gelangt, zeigt meine Erkenntnistheorie. Ich fand dann, dass dieser objektive Idealismus seinem Grundzuge nach die Goethesche Weltansicht durchtränkt.“ (R. Steiner, 1987, S. 129)

Es liegt auf der Hand, dass Steiner so in seiner philosophischen Dissertationsschrift nicht hätte sprechen können – jedenfalls nicht ohne den Erfolg seines Promotionsvorhabens zu gefährden. Zur Frage nach Steiners Methode in „Wahrheit und Wissenschaft“ lässt sich also sagen: Einerseits versucht er, sein Konzept theoretisch, durch philosophische Argumentation zu motivieren, andererseits bewerkstelligt er dessen Fundierung doch letztlich unter Einsatz anderer, nämlich bewusstseinsphänomenologischer Methoden. Wie ich in meinem Beitrag zur ersten Runde dieses Kolloquiums im Mai 2012 erörtert habe, kann dieses Vorgehen Steiners als *transdisziplinäre Doppelstrategie* begriffen werden (vgl. Wagemann, 2013): Einerseits, sozusagen nach außen hin – philosophisch argumentierend – auf die ungelösten Probleme bei seinen Vorgängern hinzuweisen (mit welchem Erfolg, ist gesondert zu klären), zum anderen aber, nach innen hin, praktiziert Steiner – weniger argumentierend, als vielmehr phänopraktisch agierend und davon berichtend – eine neue Beobachtungsmethode, die man bei seinen philosophischen Vorgängern vergeblich sucht.

Was kann demnach eine „sich selbst verstehende Erkenntnistheorie“ sein? Zunächst kann eine Theorie sich natürlich nicht selbst verstehen, weil sie keine bewusstseinsfähige und reflexive Instanz ist, sondern ein vorstellungsbasiertes Gedankenkonstrukt, ein System aus sprachlich formulierten Aussagen, das von Menschen erdacht wird und entsprechend verstanden werden soll. Aus dieser trivialen Perspektive kann die Wendung „sich selbst verstehend“ nur im Tonfall der Überredung als „selbstverständlich“ oder „sich wie von selbst verstehend“ übersetzt werden. Dass Steiner es keinesfalls so gemeint hat, erhellt aus dem empirischen Schwerpunkt seiner Methode: der prozessualen Beobachtung des Erkennens. Diese Methode zielt gerade nicht auf das intellektuell oder gegenständlich fassbare Erkenntnisresultat in Form eines Subjekts oder Objekts (das wäre trivial), sondern auf den ergebnisträchtigen Prozess, der Subjekt und Objekt überhaupt erst hervorbringt. Eine dies berücksichtigende Erkenntnistheorie, mit Heinz von Foerster eine „Epistemologie der Nicht-Trivialität“ (Foerster, 1998), kann sich nicht auf prädikative, also urteilsförmige, wahre oder falsche Aussagen eines Subjekts (z. B. des Philosophen) über Objekte (z. B. das Erkennen) stützen – eben weil solche Aussagen die Erkenntnisbildung und damit auch die vollzogene Spaltung von Objekt und Subjekt stets schon voraussetzen. In nicht-trivialer Haltung kann die Wendung „sich selbst verstehend“ vielmehr zur Entwicklung einer performativen Reflexivität im Erkenntnisvollzug anregen, in der vorsubjektive und vorobjektive Bewusstseinszustände, Strukturkomponenten und Prozessphasen beobachtbar werden. Die Möglichkeit einer solchen analytischen Selbstreferentialität ist zwar philosophisch formulierbar, ihre Wirklichkeit lässt sich aber nur empirisch im phänomenalen Bewusstsein bezeugen – und das heißt seelisch beobachten bzw. meditativ erleben – und daher nicht wegdiskutieren.

Wenn ein objektiver Idealismus „notwendige Folge“ einer sich in diesem Sinne selbst verstehenden, das heißt zum konkreten, sich selbst aufhellenden Denk- und Anschauungsakt werdenden Erkenntnistheorie sein soll, so bedeutet dies die Herausforderung, das Prädikat „objektiv“ in einem neuen Kontext zu verstehen. Normalerweise meint Objektivität eine *vom Subjekt unabhängige* Gültigkeit, setzt in dieser *Abgrenzung vom Subjekt* aber durchaus die Subjekt-Objekt-Relation voraus. Daher bleibt Objektivität – dem Anspruch zum Trotz – an Aussagen einzelner Subjekte oder auch Gruppen gebunden, seien es religiöse Autoritäten oder die scientific community. Objektivität tritt also selbst keineswegs »objektiv«, sondern in epochenspezifischen Formen in Erscheinung. Im Zeitalter der Naturwissenschaft meint Objektivität gerade die methodische Haltung des Subjekts, im Experimentieren und Theoretisieren möglichst vollständig von sich selbst abzusehen – womöglich so weit, dass das erkennende Subjekt den Tatbestand des Absehens schließlich

vergisst (von einem „sich selbst verstehen“ kann spätestens dann nicht mehr die Rede sein). Dann droht aber der unbemerkte Übergang von der methodisch berechtigten Haltung zum ontologischen Dogma, dass es eine vom Subjekt völlig unabhängige, apriorische Realität gebe. Ob diese nun materiell oder geistig vorgestellt wird, ist nur noch eine Frage der aktuellen Mode oder des persönlichen Geschmacks. Provokativ gesagt beruht die Auffassung solch einer ontologischen Objektivität auf einer verdrängten Selbstverleugnung des Subjekts und der Projektion der eigenen Erkenntnistätigkeit in ein unzugängliches Jenseits. Objektivität in Form einer solchen *Objektifizierung des Erkennens* ist aber nicht viel mehr als ein als Wissenschaft getarnter Glaube.

Wie können also die Ansprüche eines *von sich selbst absehenden* und *sich darin zugleich selbst verstehenden* Erkenntnissubjekts in Einklang gebracht werden? Wie bereits angedeutet löst Steiner dieses Problem im Rahmen einer der Entstehung von Objekt und Subjekt *vorgelagerten*, insofern nicht-subjektiven, zugleich aber reflexions- und protokollfähigen Beobachtungsform. Deren zentraler Befund und damit die Basis von Steiners Objektivem Idealismus besteht darin, dass Objekt und Subjekt gemeinsam in einem Prozess der Universalien-dynamik entstehen, der durch individuelle mentale Aktivität induziert wird. Aufgrund dieser Mitbeteiligung menschlicher Aktivität ist Steiners Objektivem Idealismus keinesfalls in objektivistischer Manier zu deuten, sondern kann zunächst nur methodologisch aufgefasst werden, nämlich im Sinne prozessualer *Passungsbedingungen* in der Erkenntnisbildung. Die eine dieser Bedingungen betrifft die Zugangsform menschlicher Aktivität zu autologischer Sinnkonsistenz. Hier betont Steiner die mentale Aktivität des Hervorbringens, die für eine Evidenz von Sinnkonsistenz im menschlichen Bewusstsein notwendig ist und in diesem Sinne eine anthropologische Konstante darstellt (Steiner, 1967, S. 59). Denn im Hervorbringen gibt sich der Mensch mental gerade die Form, die universelle Eigengesetzlichkeit ausmacht, nämlich potenziell schöpferisch wirken zu können. In seinen „Grundlinien einer Erkenntnistheorie der Goetheschen Weltanschauung“ drückt Steiner dies so aus:

„Wir müssen uns zweierlei vorstellen: einmal, dass wir die ideelle Welt tätig zur Erscheinung bringen, und zugleich, dass das, was wir tätig ins Dasein rufen, auf seinen eigenen Gesetzen beruht.“ (Steiner, 1961, S. 52)

Die andere Passung betrifft die strukturelle Konstitution von Objekten durch Universalien, in der die menschliche Aktivität umgekehrt gerade eine enthaltsame Rolle zu spielen hat. Hier liegt der anthropologische Ursprung des naturwissenschaftlichen Experiments, das unter zurückhaltungsvoller Beobachtung des Experimentators erfolgen soll. Ob und wie sich ein Objekt in der Erkenntnisdynamik bildet, ergibt sich im besten Fall nur aus der aktuellen Zusammengehörigkeit einer Sinnstruktur mit der zu erkennenden Situation, also ohne Einmischung vorstrukturierter Zutaten, egal aus welcher Quelle sie stammen mögen. – So verstanden meint Objektivität kein dogmatisches *A priori*, sondern diese beiden durch das erkennende Individuum selbst herzustellenden Passungsformen, in denen sich experimentelles *Absehen* und evidenzielles *Selbst-Verstehen* prozessual durchdringen. Diese methodologische Objektivität bezüglich der konstitutiven Relationen im Erkenntnisvorgang ist vom heutigen Menschen durch eine Überwindung der Subjekt-Objekt-Spaltung realisierbar – meditativ bzw. seelisch beobachtend – und daher weder abstrakte Schlussfolgerung noch dogmatische Setzung. Erst diese empirische Basis – sofern man sie realisiert hat – berechtigt dazu, *dann auch* im ontologischen Sinne von einem objektiven Idealismus zu sprechen, wie es Steiner der Sache nach bereits in seinen „Grundlinien“ getan hat: als Durchdrungenheit des ganzen Kosmos mit ideellen Bildekräften.

Traubs vermeintliche Rekonstruktion von Steiners Objektivem Idealismus nimmt sich freilich anders aus. Eine erste Verwechslung unterläuft ihm hinsichtlich des „unmittelbar Gegebenen“: Traub, der die Worte sonst zuweilen auf die Goldwaage legt, unterscheidet hier nicht zwischen dem methodischen „Anfang“, dem „Beginn der erkenntnistheoretischen Untersuchungen“ (Steiner, 1967, S. 49) auf der einen und einem vermeintlichen „Urgrund aller Erkenntnis“ bzw. einem „ursprünglich und absolut Ersten“ auf der anderen Seite (Traub, 2011, S. 55). Hier hat Traub Steiner gleich zweimal falsch zitiert, das heißt Steiner einen als Zitat gekennzeichneten, aber nicht bei ihm vorhandenen Wortlaut in den Mund gelegt, der seine Aussagen suggestiv ins Gegenteil verkehrt. So wie *Steiner* das unmittelbar Gegebene durch „rein negative“ Blicklenkungen (Steiner, 1967, S. 53), z. B. als unterschiedslose Unterschiedlichkeit einführt (Steiner, 1967, S. 50), kann es sich keinesfalls um einen positiven „Urgrund“, vielmehr nur um einen »Abgrund« handeln, der als Chaos, als negativer Anreiz vor jeder Erkenntnisbemühung steht und diese erst herausfordert. Das haben übrigens auch Philosophen nach Steiner bemerkt wie z. B. John Dewey (1909) und U. Oevermann

(2006) sowie B. Waldenfels (2006); auch in der psychologischen Dissonanztheorie wird hiervon Gebrauch gemacht. Ein objektiver Idealismus kann seine sinnstrukturelle Fundierung logischerweise nicht in einem nicht-ideellen Element oder Zustand finden – zugleich ist es sowohl logisch als auch phänomenologisch völlig schlüssig, hier mit der genetischen Untersuchung zu beginnen. Mit dem Unmittelbar-Gegebenen geht es Steiner also nicht, wie Traub unterstellt, um eine theoretische Letztbegründung (die in dieser Form allerdings unzureichend wäre), sondern um den empirischen Aufweis einer »Erstverunsicherung« vor jedem Erkenntnisakt. Von entscheidender Bedeutung für ein Verständnis von Steiners Erkenntnistheorie ist daher die Unterscheidung zwischen unmittelbar und mittelbar Gegebenem:

„Das gegebene Weltbild wird somit erst vollständig durch jene mittelbare Art Gegebenseins, die durch das Denken herbeigeführt wird. Durch die Form der Unmittelbarkeit zeigt sich das Weltbild zuerst in einer ganz unvollständigen Gestalt.“ (Steiner, 1967, S. 70)

In seiner „Philosophie der Freiheit“ spricht Steiner in diesem Kontext auch von „Wahrnehmung“ und „Begriff“ (Steiner, 1962). Erst der Begriff birgt aber die Potenz sinnstruktureller und gestaltbildender Zusammenhänge. Und erst im Zuge seiner Hervorbringung durch menschliche mentale Aktivität im Erkennen lässt sich ein in Steiners Sinne Objektiver Idealismus begründen.

Neben der Verwechslung des von Steiner als Nicht-Ideellem Eingeführten mit einem genuin Ideellen liegt aber noch ein zweites Missverständnis vor. Denn anders als Traub behauptet, versteht Steiner das Unmittelbar-Gegebene keineswegs als ein Objektives, sondern vielmehr – ebenso wie das Denken – „weder als subjektiv noch als objektiv“ (Steiner, 1967, S. 50). Um diese beiden Formen von „weder..noch“ zu unterscheiden, könnte man z. B. von einem *Untersubjektiven* und –objektiven (das wäre das Unmittelbar-Gegebene, rein Wahrnehmbliche) sowie von einem *Übersubjektiven* und –objektiven (das wäre das Mittelbar-Gegebene, bzw. das reine Denken) sprechen. Erst die Ergänzung des Unmittelbar-Gegebenen durch ein ideell Mittelbar-Gegebenes führt zur Bildung von Objekt und Subjekt. Im Unterschied hierzu Traub:

„Artikuliert sich im Objektivitätscharakter, das heißt der unmittelbaren Gegebenheit dessen, was Steiner den Weltinhalt nennt, ebenfalls ein Moment des Denkens, dann könnte man auch das „denkende Wesen“ und das Denken selbst einer objektivistischen Betrachtung zugänglich machen [...]“ (Traub, 2011, S. 397)

Hier gehen die eben geklärten Aspekte offenbar ziemlich durcheinander. – Insgesamt lautet mein Fazit, dass Traub sein eigenes Fehlkonzept von einem Objektiven Idealismus im Sinne einer ontologischen Objektifizierung ideeller Elemente Steiner unterschiebt. Das damit jedenfalls nicht Steiners Konzept zutreffend rekonstruiert oder widerlegt werden kann, dürfte deutlich geworden sein.

Um angesichts dieser Irritationen die zentralen Motive von Steiners Objektivem Idealismus noch einmal deutlich hervorzuheben, möchte ich sie nun unter Bezugnahme auf seinen Wortlaut in „Wahrheit und Wissenschaft“ in die zyklische Erkenntnisdynamik einbetten – das bietet auch eine Gelegenheit darauf einzugehen, was Steiner unter „denkender Betrachtung“ versteht. Zugleich möchte ich damit die Möglichkeit einer nicht-retrospektiven und textnahen Deutung von Steiners Frühwerk aufzeigen, die dessen bewusstseinsphänomenologischen Kern freilegen kann. Zur Veranschaulichung dieser Interpretation dient die Grafik in Abb. 1, die entsprechend der in „Wahrheit und Wissenschaft“ dargestellten Phasen des Erkenntnisvorgangs gegliedert ist.

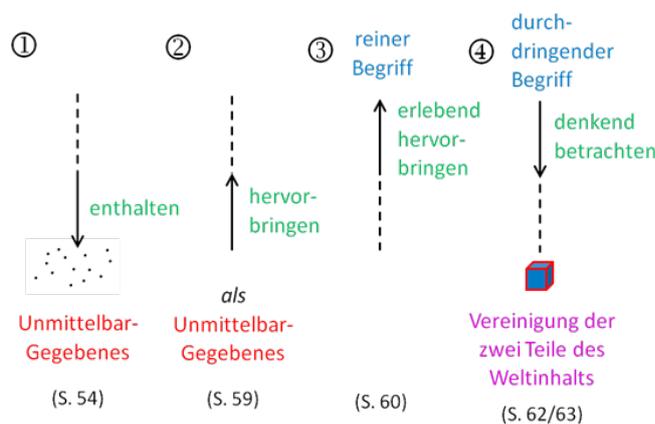


Abb. 1: Phasen des Erkenntnisvorgangs in „Wahrheit und Wissenschaft“

Wie gesagt beginnen Steiners Ausführungen mit dem Aufweis eines vorerkannt Unmittelbar-Gegebenen (1). Dieses erscheint, wenn wir eine rezeptiv-enthaltssame Aktivitätsgeste ausüben. Weil das Unmittelbar-Gegebene keinen Anhaltspunkt bietet, aus dem sich ein sinnstruktureller Zusammenhang für es selbst sowie auch mit seiner Umgebung ergeben würde, bildet es zwar den provokativen Auftakt epistemischer Strukturbildung, lädt als solcher aber nicht zum Verweilen ein. Im Gegenüberstehen von zurückgestauter, rezeptiver Denkaktivität und Fremdwahrnehmlichem gibt es nur eine einzige Option, um diese Konfrontation aufzulösen. Und die besteht in der Umstülpung der enthaltssamen, rezeptiven Aktivitätsgeste in eine hervorbringende und produktive – die uns als Eigenwahrnehmliches ebenfalls unmittelbar gegeben ist (2). Die erste Entfaltungsstufe eigenwahrnehmlicher Aktivität ist die Hervorbringung eines Denkaktes aus dem Notstand der eigenen Krise, die zweite die Hervorbringung und das Erleben eines universellen Denkinhaltes, eines reinen Begriffs, durch den sich formal und inhaltlich qualifizierenden Denkaktes (3). Auf diese zweite Entfaltungs- bzw. Hervorbringungsstufe, die Passungsbedingung zwischen individueller und universeller Selbstbestimmung bin ich bereits eingegangen. Gegenüber der Ausgangsbedingung eines Anstehens von unmittelbar-gegebenem Wahrnehmungsrohstoff (1) ist diese Zugangsbildung eine hinreichende Bedingung aller Erkenntnis und daher ihr eigentlicher Urgrund. In der Vereinigung von Denkaktes und Denkinhalt (3) liegt also das eine Hauptmotiv von Steiners Objektivem Idealismus. Das andere besteht darin, dass der einmal akquirierte bzw. aktualisierte, insoweit mittelbar gegebene Begriff sich als grundsätzlich orientierbar auf und anpassbar an das Unmittelbar-Gegebene erweist. Dazu muss allerdings auf die ihn hervorbringende, expansive Prozessphase wiederum eine zurückhaltende, kontraktive Phase folgen (4). Öffnet die eine unseren Zugang zum ideellen Sinnmedium, so fokussiert die andere unseren begrifflich geladenen Blick auf das Fremdwahrnehmliche und führt schließlich zur Vereinigung von Begriff und Wahrnehmung, den „zwei Teilen des Weltinhalts“ wie Steiner es hier nennt (Steiner, 1967, S. 62). Diese kontraktive, den Denkinhalt am Wahrnehmlichen individualisierende bzw. das Wahrnehmliche mit Begrifflichem „durchdringende“ Prozessphase bezeichnet Steiner als „denkende Betrachtung“ (Steiner, 1967, S. 63). Diese betrachtet freilich nicht fertig gegebene Dinge passiv – was wäre eine Fehldeutung des Alltagsbewusstseins –, sondern sie *ist* eine höchst aktive, durch Universalien vermittelte Realitätskonstitution, die bereits erwähnte zweite Passungsbedingung, die auch immer wieder an ihre eigenen Grenzen führt – nämlich wenn im detailgenauen Betrachten wiederum neue Inkonsistenzen oder Bruchlinien in den Blick geraten. Dies komplettiert den epistemischen Zyklus –, der mit einem erneuten Auftreten von krisenhafter Zusammenhanglosigkeit wieder am Anfang – wohlgermerkt nicht am Ursprung – des Erkennens steht.

Entsprechend dieser Andeutung einer bewusstseinsphänomenologischen Rekonstruktion von Steiners Objektivem Idealismus möchte ich abschließend einen Ausblick wagen, der sich an den bewusstseinsgeschichtlichen Konzepten *Jean Gebser* und *Gotthard Günthers* orientiert – und der meine Frage, in welchem Sinne ein Idealismus objektiv sein könne, noch einmal zusammenfassend beleuchtet. Dabei geht es um eine hypothetische Gliederung der Bewusstseinsgeschichte in drei große Phasen – hypothetisch, weil der Übergang von der zweiten zur dritten Phase für unsere gegenwärtige Epoche veranschlagt wird und somit ein Stück weit die Zukunft betrifft. Gebser spricht allerdings nicht nur von Phasen, sondern auch von *Bewusstseinsstrukturen*, um zum Ausdruck zu bringen, dass auch vergangene und zukünftige Phasen sehr wohl im Bewusstsein gegenwärtiger Menschen noch bzw. schon wirksam sein können (Gebser, 1986). Auch Günther macht die zugleich geschichtliche wie auch überzeitlich strukturelle Bedeutung logischer *Reflexionsniveaus* geltend (Günther, 1978). So lassen sich folgende epochale Begründungsniveaus bezüglich des Realitätsstatus von Universalien unterscheiden (vgl. Abb. 2): 1. Das selbstverständliche, unmittelbare, aber auch unhinterfragte Erleben früher Kulturen bezüglich natürlichen und kosmischen Sinnzusammenhangs, der je nach Aspekt in Gestalt bestimmter Gottheiten erschien und seinen Ausdruck in den Kosmogonien und Mythologien der Völker gefunden hat („Offenbarungserlebnis“). In diesem Abschnitt lassen sich Gebser's archaische, magische und

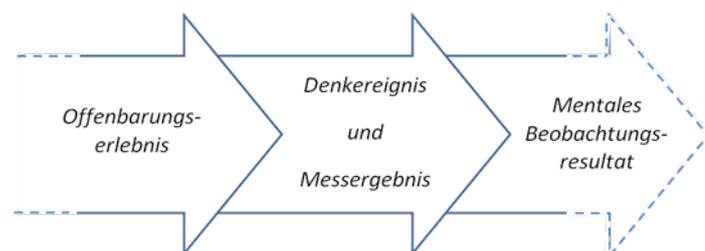


Abb. 2: Phasen und Reflexionsniveaus der Bewusstseinsgeschichte (I)

mythische Phase verorten; nach Günther wäre hier von einer einwertigen Logik zu sprechen. 2. Der Übergang zum autonomen „Denkereignis“ in der antiken Philosophie, welches das Universelle z. B. in Form der platonischen Urbilder in eine philosophische Rahmentheorie einbettet und damit gewissermaßen domestiziert. So beginnt nach Gebser die „mentale“, nach Günther die zweiwertige Phase. Die damit einhergehende Entfremdung und Distanzierung vom ursprünglichen Erleben führte dazu, eine reale Existenz von Universalien schließlich nur noch behaupten zu können und durch Rhetorik und Logik stützen zu müssen. Hiervon berichtet auch der scholastische Universalienstreit. Der Sicherheitsverlust bezüglich der Realität von Universalien ermöglichte aber eine neue Form von Selbstsicherheit in der Methodik und Theoriebildung der entstehenden Naturwissenschaft („Messergebnis“). Jüngere philosophische Versuche einer Vermittlung zwischen Universalienrealismus und naturwissenschaftlichem Denken sind z. B. bei C. S. Peirce (1988, z. B. in seinem Kontinuums-Konzept), B. Russell (1967, in seinem neutralen Monismus) und A. N. Whitehead (1979, in seiner Prozessphilosophie) zu finden – was methodisch gesehen allerdings noch weitgehend der zweiten Phase zuzuordnen ist – jener Phase, die zwischen dogmatischer Behauptung auf der einen, argumentativer Eloquenz und Systematik auf der anderen Seite hin- und herschwankt – sofern Universalien überhaupt noch als ein ernstzunehmendes Thema betrachtet werden. Nach diesen methodischen Kriterien fallen z. B. auch die Vertreter des transzendentalen Idealismus in die zweite Phase; daran ändert nichts, dass der Geist für sie eine zentrale Rolle spielte, sei es in subjektiver oder objektiver Form. Eine neue Phase scheint dagegen erst im Entstehen zu sein: 3. Die konsequente Anwendung der in der zweiten Phase entwickelten Beobachtungshaltung der modernen Naturwissenschaft auf die Universalienthematik (Gebser: integrales, Günther: drei- oder mehrwertiges Denken). Z. B. der Boom der Introspektions- und Meditationsforschung in den letzten 20 Jahren scheint ein Indiz hierfür zu sein, insbesondere weil diese Forschung nicht mehr bloß nach behavioristischen Maßstäben praktiziert wird, sondern anfänglich auch als Kombination von Methoden der 1.- und 3.-Personforschung: So emanzipiert sich das menschliche Versuchsobjekt zum sich selbst beobachtenden Co-Researcher. In dieser Situation bietet Steiners Objektiver Idealismus als Konsequenz seiner goethenistischen Erkenntniswissenschaft und speziell in Form von Wizenmanns Strukturphänomenologie ein solides Konzept zur Untersuchung und Erklärung von Befunden aus verschiedenen Meditationstraditionen, z. B. bezüglich kontraktiver und expansiver Übungsformen sowie Sinn-, Verbundenheits- und Einheitserlebnissen. Dies alles lässt sich zwanglos mit Hilfe der dargestellten Phasen des Erkenntnisvorgangs konzeptualisieren (vgl. Abb. 1). Hinsichtlich der Frage nach dem Realitätsstatus von Universalien geht dieses Konzept also *empirisch* vor – versucht zugleich aber auch, die Beobachtungsergebnisse philosophisch zu fundieren. Insgesamt handelt es sich um den Versuch einer Synthese aus präreflexiver Erlebnistiefe, philosophischer Konzeption und naturwissenschaftlicher Methodologie auf dem Weg zu einer neuen integrativen Wissenschaft (vgl. Abb. 3). – *So gesehen* lässt sich der Unterschied von Traubs und Steiners Konzeptionen eines Objektiven Idealismus auch als der Unterschied von der zweiten zur dritten bewusstseinsgeschichtlichen Phase bzw. Bewusstseinsstruktur deuten – wobei Steiner wohl noch mit einem Bein in der zweiten Phase steht, wenigstens was sein Frühwerk betrifft, allerdings – um es bildhaft zu sagen – nicht mit seinem Standbein, sondern mit seinem sich zum Schritt erhebenden Spielbein, das natürlich eines soliden Bodens bedarf, um sich kraftvoll abzustößeln.

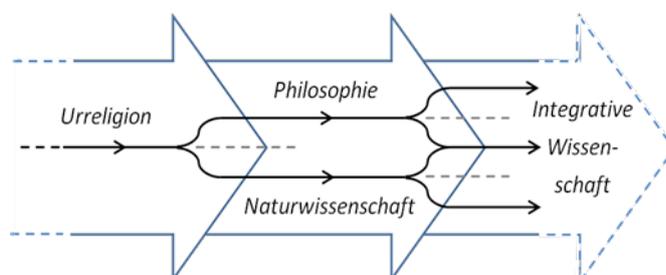


Abb. 3: Phasen und Reflexionsniveaus der Bewusstseinsgeschichte (II)

Literatur

- Dewey, J. (1909). *How we think?* New York: Heath & Co.
- Foerster, H. v. (1998). *Entdecken oder Erfinden. Wie lässt sich Verstehen verstehen?* In: Einführung in den Konstruktivismus, 4. Aufl., München: Piper.
- Gebser, J. (1986). *Ursprung und Gegenwart*. Bd. 1, Schaffhausen: Novalis Verlag.
- Günther, G. (1978). *Idee und Grundriss einer nicht-Aristotelischen Logik. Die Idee und ihre philosophischen Voraussetzungen*. 2. Aufl., Hamburg: Meiner.
- Oevermann, U. (2008). „Krise und Routine“ als analytisches Paradigma in den Sozialwissenschaften (Abschiedsvorlesung). Zugriff März 2011: http://www.ihsk.de/publikationen/Ulrich-Oevermann_Abschiedsvorlesung_Universitaet-Frankfurt.pdf
- Peirce, C. (1988). *Naturordnung und Zeichenprozess. Schriften über Semiotik und Naturphilosophie*. Pape, H. (Hg.), Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Russell, B. (1967). *Probleme der Philosophie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Steiner, R. (1987). *Einleitungen zu Goethes Naturwissenschaftlichen Schriften. Zugleich eine Grundlegung der Geisteswissenschaft (Anthroposophie) (1926)*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag (GA 1, 4. Aufl.).
- Steiner, R. (1967). *Wahrheit und Wissenschaft. Vorspiel einer Philosophie der Freiheit (1892)*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag (GA 3, 5. Aufl.).
- Steiner, R. (1962). *Die Philosophie der Freiheit. Grundzüge einer modernen Weltanschauung. Seelische Beobachtungsergebnisse nach naturwissenschaftlicher Methode (1894/1918)*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag (GA 4, 15. Aufl.).
- Steiner, R. (1961). *Grundlinien einer Erkenntnistheorie der Goetheschen Weltanschauung (1886)*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag (GA 2, 7. Aufl.).
- Traub, H. (2011). *Philosophie und Anthroposophie. Die philosophische Weltanschauung Rudolf Steiners. Grundlegung und Kritik*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Wagemann, J. (2013). Anthroposophie – Kompilation aus Transzendentalphilosophie und Seelenlehre? *Anthroposophie 2013/1* (eingereicht).
- Wagemann, J. (2012). Die philosophische Weltanschauung Rudolf Steiners (Rezension zu Traub, 2011). *Anthroposophie 2012/1 (Nr. 259)*, S. 75-79.
- Wagemann, J. (2010). *Gehirn und menschliches Bewusstsein – Neuromythos und Strukturphänomenologie*. Aachen: Shaker.
- Waldenfels, B. (2006). *Grundmotive einer Phänomenologie des Fremden*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Whitehead, A. (1979). *Prozess und Realität. Entwurf einer Kosmologie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Witzenmann, H. (1993). *Frau Holle. Ein Weg zum Verständnis der Werke Rudolf Steiners*. In: Hartmann, H. & Reinl, E. (Hg.), Das Rebenschiff, Dornach: Gideon Spicker.
- Witzenmann, H. (1983). *Strukturphänomenologie. Vorbewusstes Gestaltbilden im Erkennenden Wirklichkeitenthüllen. Ein neues wissenschaftstheoretisches Konzept*. Dornach: Gideon Spicker.

„Bewusstseinsphänomenologie“ und „objektiver Idealismus“

Eine Antwort auf Johannes Wagemanns Kolloquiums-Beitrag „Steiners denkende Betrachtung und die Idee des Objektiven Idealismus“

Hartmut Traub

Der in der Überschrift genannte Beitrag von Johannes Wagemann zum *Expertenkolloquium „Philosophie und Anthroposophie“* am 16. Januar 2013 an der *Alanus-Hochschule* in Alfter ist sehr vielschichtig. Im Wesentlichen dreht er sich um zwei Schwerpunkte. Zum einen geht es um die Rekonstruktion von Steiners *Objektivem Idealismus* sowie die Charakterisierung der *denkenden Betrachtung*. Dabei bezieht sich Wagemann vor allem auf die *Einleitungen zu Goethes naturwissenschaftlichen Schriften* (Steiner, 1987) und Steiners 1894 unter dem Titel *Wahrheit und Wissenschaft* publizierte Dissertation (Steiner, 1980). Der zweite Schwerpunkt des Beitrags unternimmt den Versuch einer kritischen, bisweilen polemischen Auseinandersetzung mit den Rekonstruktionsansätzen meines Buches *Philosophie und Anthroposophie* (Traub, 2011) zum Thema *objektiver Idealismus* und *denkende Betrachtung*.

Ich werde mich in meiner Antwort entlang dem Vortrag bewegen und dabei sowohl die Kritik an meinem Buch als auch Wagemanns eigene Analysen kommentieren.

Zweiwertige Textkritik und bewusstseinsphänomenologische Tradition

In seinem ersten Kritikpunkt an meiner Analyse moniert Wagemann deren „zweiwertig denkende Textkritik“. Es trifft zu, dass meine Arbeit die Auffassung vertritt, dass Steiner vielfach versucht, seine Position „ex negativo“ plausibel zu machen, das heißt, den Beweis der Wahrheit der eigenen Thesen durch die „Widerlegung“ der Thesen seiner philosophischen Gegner zu führen. Dass er dabei mit seinen Kontrahenten nicht zimperlich umgeht, sondern deren Position gelegentlich bis zur Karikatur verzerrt und auch mit Polemik nicht geizt, habe ich an vielen Stellen nachgewiesen und kritisch angemerkt: „Schopenhauer, das bornierte Genie“, Kants kategorischer Imperativ – „eine Stimme aus dem Jenseits“ usw. Was Wagemann als scharfe Kritik und *Werturteil meinerseits* aufzufassen scheint, sind jedoch jederzeit an Steiners Texten belegbare *Tatsachen*. Sie zu bestreiten ergibt meines Erachtens wenig Sinn. Steiner arbeitet gelegentlich so.

Dagegen trifft es nicht zu, dass es meine Arbeit beim Nachweis dieser Steinerschen Vorgehensweise belässt. Ein großer, ich denke sogar der überwiegende Teil meines Buches befasst sich mit der detaillierten Rekonstruktion und differenzierten Darstellung der philosophischen Konzeptionen der untersuchten Schriften Steiners unter Berücksichtigung des ideengeschichtlichen Kontextes. Die Rekonstruktion verfährt dabei nicht nur argumentativ analytisch, sondern auch hermeneutisch und problematisierend. Von einer durchgängig zweiwertigen Analysestrategie kann also nicht die Rede sein.

Drei Fragen zu Wagemanns „transdisziplinärer Doppelstrategie“

Zur Ergänzung des mir unterstellten Versuchs, Steiners philosophische Schriften allein mit einer „zweiwertig

denkenden Textkritik“ analysiert zu haben, was ich bestreite, vertritt Wagemann einen Deutungsansatz aus der „Goetheschen, im weitesten Sinne empirisch-bewusstseinsphänomenologischen Traditionslinie“: Wagemanns „transdisziplinäre Doppelstrategie“ (S. 133). Ich gebe zu, dass dieses Interpretationsverfahren des „Sowohl argumentativ philosophisch – als auch bewusstseinsphänomenologisch goethisch“ seinen Reiz und seine Vorzüge hat. Wobei mir nicht ganz einleuchtet, dass es sich dabei in Darstellung und Begründung um zwei heterogene Verfahren handeln soll. Überdies scheint mir Wagemanns „Doppelstrategie“ in das „zweiwertige“ Denkmuster abzugleiten, das er soeben an meinem Analyseansatz heftig kritisiert hat. Wie dem auch sei. Ich gebe zum Verfahren der „transdisziplinären Doppelstrategie“ dreierlei zu bedenken.

1. Was ist die Goethesche empirisch-bewusstseinsphänomenologische Traditionslinie?

Was die vor allem von der anthroposophischen Steiner-Forschung gern ins Spiel gebrachte Goethesche Weltanschauung betrifft, auf die man sich zur Grundlegung von Steiners Denken beruft, so muss man festhalten, dass es sich dabei meist weniger um Goethe selbst, als vielmehr um die Steinersche Lesart und Interpretation insbesondere der naturwissenschaftlichen Schriften des Dichtersfürsten handelt. Das wird von Steiner selbst in seinen *Einleitungen zu Goethes naturwissenschaftlichen Schriften* auch gar nicht bestritten. (Steiner, 1987, S. 121). Im Gegenteil. Zu Goethes nicht vorhandenem, sondern zu rekonstruierenden wissenschaftlichen Standpunkt heißt es dort: „[Uns, das heißt Steiner,] obliegt [...] die Aufgabe, aus alledem, was uns von dem Dichtersfürsten vorliegt, den philosophischen Kern zu erkennen, der in ihm lag, und davon ein Bild zu entwerfen“ (ebd.). Es ist der eigene „objektive Idealismus“, mit dem Steiner an Goethe herantritt, um in dessen „Wesen einzudringen“ (ebd., S. 127). Von einer genuin *Goetheschen* Traditionslinie einer „empirischen Bewusstseinsphänomenologie“ kann man daher nur schwerlich sprechen, es sei denn unter der Voraussetzung der Anerkennung der Steinerschen Goethedeutung. Das kehrt aber das Begründungsverhältnis zwischen Steiners philosophischem Denken und dessen Grundlegung in der „Goetheschen Weltanschauung“ um. Wenn es dadurch nicht sogar gänzlich aufgehoben wird. Denn es ist Steiners philosophisch-idealistischer Denkansatz, der – gemäß anthroposophischer Lesart – in Goethes naturwissenschaftlichen Schriften eine „bewusstseinsphänomenologische Methode“ zu finden glaubt. Und es ist nicht Goethe, der dieses Verfahren vertritt. Weil das so ist, kann Steiner in seiner Dissertation auch behaupten, dass er die Erkenntnistheorie, die er in den *Grundlinien* (Steiner, 2003) mit Bezug auf Goethe und Schiller entwickelt hat, problemlos und ohne Substanzverlust auch unter Verzicht auf diesen Referenzrahmen darstellen kann. Mit diesem Thema habe ich mich in meinem Buch in den Kapiteln „Steiner ohne Goethe“ auseinandergesetzt.

2. Empirische Bewusstseinsphänomenologie und denkende Betrachtung

Mit dem Problem des von Steiner rekonstruierten Standpunkts Goethes hängt eine weitere Schwierigkeit zusammen. Mein Anliegen ist es, Steiners frühe, philosophische Schriften aus sich selbst und ihrem Kontext und nicht aus ihrer späteren anthroposophischen Reinterpretation zu verstehen. So wenig wie man vorbehaltlos über eine „Goethesche bewusstseinsphänomenologische Traditionslinie“ als Grundlage oder Bezugspunkt für Steiners Denken sprechen kann, so wenig liegt sie beim frühen Steiner selbst als *ausgewiesene* und angewandte Methode vor. Man erkennt sie nur, wenn man dem (im Wesentlichen anthroposophischen) Konstrukt der Steiner-Goetheschen Erkenntnistheorie folgt. Weil das so ist, spricht Wagemann ja auch davon, dass Steiner diese Methode weniger nach außen vertreten als vielmehr nach innen, sozusagen im Verborgenen „phänopraktisch agierend“ angewendet hat (S. 133). Gegen diese ungesicherte methodologische Kryptologie muss man einwenden, dass man im Wesentlichen gesichert nur sagen kann, dass Steiners Methode einer wirklichkeitserschließenden Erkenntnis auf dem beruht, was die frühen Schriften die „denkende Betrachtung / Beobachtung“ nennen.

Ob und inwiefern sich von diesem Ansatz auch die Berechtigung der von Wagemann für den frühen Steiner reklamierten „empirischen Bewusstseinsphänomenologie“ verstehen und begründen lässt und wie diese womöglich mit „Goethes Weltanschauung“ zusammenhängt, das gälte es zu prüfen. Ein bedeutendes Problem, das Wagemann dabei zu lösen hätte, wäre die zweifelsfrei beim frühen Steiner angelegte „Primordialität“ des Erkennens bzw. des Denkens gegenüber dem Bewusstsein. Sowohl *Wahrheit und*

Wissenschaft als auch die *Philosophie der Freiheit* behandeln das Bewusstsein als ein dem Denken und Erkennen nachgeordnetes Phänomen, nämlich als den Ort ihrer Realisierung. (Traub, 2011, u.a.: S. 110ff. und S. 351ff.) Soll nun der „empirischen Bewusstseinsphänomenologie“ neben der Entfaltung der Grundstrukturen des reinen Denkens oder Erkennens der Rang eines gleichwertigen oder gar gleichursprünglichen Verfahrens zugesprochen werden, so müsste das Verhältnis beider zueinander geklärt werden. Die bloße Behauptung, dass der frühe Steiner einen solchen bewusstseinsphänomenologischen Ansatz Goethescher Herkunft explizit vertreten habe, führt in der Sache nicht weiter. Das alles ohne Weiteres als gegeben vorauszusetzen, und meiner Analyse aus diesem „waghalsigen“ Unternehmen eine kritische Vorhaltung zu machen, halte ich – mit guten Gründen, wie ich denke, – für problematisch.

Auf die anthroposophisch interessanten Anhaltspunkte in *Wahrheit und Wissenschaft*, die für einen *genuin Steinerschen* Ansatz zu einer „Phänomenologie des Bewusstseins“ oder zu einer „Seelenphänomenologie“ sprechen und die ohne Rekurs auf Goethe auskommen, habe ich in dem Kapitel „Frühe Ansätze zu einer Körperlehre der Seele“ (Traub 2011, S. 114f.) hingewiesen. Dort heißt es zu Steiners Idee der „Gesamtphysiognomie“ des Bewusstseins u.a.: „Es ist [...] naheliegend, dass wir mit der hier aufscheinenden ‚physiognomischen Gesamtidee‘ des Bewusstseins eine Frühform dessen vor uns haben, was Steiner später in seiner ‚Anthroposophie‘ und ‚Geheimwissenschaft‘ als die Lehre von den ‚geistigen oder seelischen Leibern‘ und unterschiedlichen ‚Verkörperungen des Ich‘ entwickelt hat.“ (Ebd., S. 114) Die oben angesprochene erkenntnistheoretische Frage nach der Primordialität des Denkens und Erkennens gegenüber dem Bewusstsein ist damit nicht beantwortet. Wohl aber erweist sich mit diesen Überlegungen Wagemanns Vorwurf, dass meine Arbeit methodologisch einseitig argumentiere oder Steiners Ansätze zu einer bewusstseinsphänomenologischen Betrachtungsweise ignoriere, als unhaltbar.

3. Phänomenologie des Bewusstseins – vergeblich gesucht!

Als drittes behauptet Wagemann in diesem Zusammenhang steil, dass man die von Steiner praktizierte „neue Beobachtungsmethode eines phänopraktischen Agierens“ – was in dieser Konjunktion von *Beobachtung* und *Agieren* eher ein Problem als einen konsistenten Forschungsansatz bei Steiner markiert –, dass man diese Methode „bei seinen Vorgängern vergeblich sucht“ (S. 133). Ich will diese These an dieser Stelle nicht ausbreiten, aber es muss erlaubt sein, darauf hinzuweisen, dass etwa Hegels *Phänomenologie des Geistes* (Hegel, 1973) möglicherweise ein Kandidat ist, der genau das, nämlich die *Geschichte der Erfahrung des Bewusstseins mit sich selbst*, zum Thema hat. Auch Fichtes *Wissenschaftslehre* als genetische Entwicklungsgeschichte der „Thathandlungen“ einerseits und deren Darstellung als „Thatsachen des Bewusstseins“ andererseits wird in der Forschung – auch wenn sie bevorzugt das deutsche Wort „Erscheinung“ und nicht das griechische „Phänomen“ verwendet – eine *genetische Phänomenologie* des Geistes und Bewusstseins genannt. (Janke, 1993)

Dass Steiner nach Wagemann die „Beobachtungsmethode eines phänopraktischen Agierens“ bei seinen Vorgängern „vergeblich gesucht hat“, das mag stimmen, auch wenn an dieser Behauptung mit Blick auf Steiners Begeisterung für Fichtes „Merke auf dich selbst!“ Zweifel berechtigt sind. Was aber sicher nicht zutrifft, das ist die Behauptung, dass es solche philosophischen Theorien des Bewusstseins und des Geistes, die mit der Methode „der Beobachtung phänopraktischen Agierens“ gearbeitet haben, nicht gegeben hätte. Darüber hinaus – und das ist ja eine zentrale These meines Buches – bin ich davon überzeugt, dass sich Steiner an diesen „Vorläufern“ des genetischen Philosophierens maßgeblich orientiert und von ihnen her auch seine philosophisch inspirierte Anthroposophie entwickelt hat. Was sich sehr anschaulich an den folgenden Überlegungen Wagemanns zur Charakterisierung des *objektiven Idealismus* demonstrieren lässt.

Zur Ideengeschichte des objektiven Idealismus

Bevor ich auf diesen Punkt näher eingehe, möchte ich auf ein Problem aufmerksam machen, das mit der Begrenzung der Wagemannschen Analyse zum *objektiven Idealismus* bei Steiner zusammenhängt. Wagemanns Analyse setzt bei einem Steiner-Zitat aus dessen Dissertation an. Darin wird der „*objektive Idealismus* als notwendige Folge einer sich selbst verstehenden Erkenntnistheorie“ vorgestellt. Diese Vorlage

nutzt Wagemann, um unmittelbar in die immanente Auseinandersetzung mit Steiners Erkenntnistheorie einzusteigen. Der einzige externe Bezug zum Thema *objektiver Idealismus* ist der erwähnte zu Goethe. Das mag auf den ersten Blick plausibel erscheinen, zumal die zweite Stelle, an der Steiner über den *objektiven Idealismus* spricht, die *Einleitungen zu Goethes naturwissenschaftlichen Schriften* ist (Steiner, 1987, S. 129). Was aber durch diese immanente Grenzziehung mit Blick auf die Genese des Begriffs *objektiver Idealismus* bei Steiner ausgeblendet wird, ist einerseits die bis auf Platon zurückreichende Problematik eines objektiven und subjektiven Idealismus, in dem Ideen sich zugleich (objektiv) zeigen und (subjektiv) erkannt werden. Der Niederschlag dieses ideellen sub-objektiven Verweisungszusammenhangs ist noch in Goethes „Wär' nicht das Auge sonnenhaft“ festzustellen. Zum anderen aber bleibt auf dem von Wagemann eingeschlagenen Weg Steiners offenes Bekenntnis zur „Traditionslinie“ seiner „auf der Grundlage der deutschen idealistischen Philosophie gewonnenen Ideenrichtung“ (ebd., S. 121) unberücksichtigt. Problematisch ist diese Verengung des ideengeschichtlichen Horizonts vor allem deswegen, weil Steiner ihn ausdrücklich berücksichtigt wissen will. Denn die „auf der Grundlage der deutschen idealistischen Philosophie gewonnene Ideenrichtung“ steht Goethe so nah, dass sich „aus ihr [...] eine Ansicht [wird] bilden lassen, als deren Konsequenz sich das ergibt, was Goethe dichterisch gestaltet, was er wissenschaftlich dargestellt hat.“ (Ebd., S. 121f.)

Wenn wir also von Steiners Idee eines *objektiven Idealismus* sprechen, dann reicht es für dessen Genese nicht aus, sich allein auf Steiners Erkenntnistheorie oder auf die Traditionslinie einer vermeintlich Goetheschen „Bewusstseinsphänomenologie“ zu stützen. Denn diese Engführung ist schon allein von Steiner selbst her nicht zu rechtfertigen und auch ideengeschichtlich erweist sie sich als unzureichend. Hier ist zumindest die Öffnung der Debatte in Richtung auf die Idealismusdiskussion des frühen 19. Jahrhunderts, das heißt ein Blick auf die Auseinandersetzungen um den transzendentalen, subjektiven, objektiven und absoluten – vielleicht auch poetischen – Idealismus Kants, Fichtes, Schellings, Hegels, Hölderlins erforderlich. Wobei insbesondere die Entstehungsgeschichte der Idee des *objektiven Idealismus* in der Fichte-Schelling-Kontroverse um 1801 zu berücksichtigen wäre, die Steiner bekannt gewesen sein dürfte. Dass Wagemann speziell diesen Punkt in seiner Analyse nicht berührt ist bemerkenswert. Bezieht sich doch seine spätere Kritik an meinem Analyseansatz auf eine Textstelle, in deren Umfeld genau dieser Sachverhalt der Entstehungsgeschichte des *objektiven Idealismus* in der Fichte-Schelling-Kontroverse thematisiert wird (Traub, 2011, S. 397).

Auch wenn Wagemann den ideengeschichtlichen Zusammenhang zum Thema *objektiver Idealismus* nicht herstellt, so ist der *problemgeschichtliche* Zusammenhang in seiner Analyse zu Steiners „sich selbst verstehender Erkenntnistheorie“ dann um so offensichtlicher.

Was ist eine sich selbst verstehende Erkenntnistheorie, und wie kann sie Voraussetzung für Steiners objektiven Idealismus sein?

Nach einer für mein Verständnis zu schlichten, zu statischen, weil dichotomischen, und auch in Teilen unzutreffenden Bestimmung dessen, was eine Theorie sei und was sie nicht sei, („keine bewusstenfähige und reflexive Instanz“, sondern „vorstellungsbasiertes Gedankenkonstrukt“, „System sprachlich formulierter Aussagen“ (S. 133), kommt Wagemann auf den Nerv dessen, was er für das Zentrum von Wesen und Methode der Steinerschen Erkenntnistheorie hält: nämlich die empirisch basierte „prozessuale Beobachtung des Erkennens“, aus der Subjektivität und Objektivität erst entstammen, die somit selbst *prä-sub-objektiv* ist. Ihr Gegenstand ist nicht das „intellektuell fassbare Erkenntnisresultat in der Form von Subjekt oder Objekt [...], sondern der ergebnisträchtige Prozess, der Subjekt und Objekt überhaupt erst hervorbringt.“ (Ebd.) Sich selbst verstehende Erkenntnistheorie als Grundlage des *objektiven Idealismus* bei Steiner bezieht sich nach Wagemann auf diese prä-sub-objektive „performative Reflexivität im Erkenntnisvollzug“, auf dessen „Phasen, Strukturen, Zustände“. Diese selbst sind die „Gegenstände“ einer epistemologischen Selbstverständigung. Die Wirklichkeit dieses „ergebnisträchtigen Prozesses“ lässt sich, so Wagemann, allein „empirisch im phänomenalen Bewusstsein bezeugen – und das heißt seelisch beobachten bzw. meditativ erleben.“ (Ebd.)

Selbstverstehende Erkenntnistheorie meint bei Steiner – so Wagemann – die Idee einer „zum konkreten, sich selbst aufhellenden Denk- und Anschauungsakt werdenden Erkenntnistheorie“. Als dessen Folge ist

dann Steiners *objektiver Idealismus* zu verstehen. (Ebd., S. 133) Wenn *objektiver Idealismus* bei Steiner im Zusammenhang des sich konkretisierenden *prä-sub-objektiven* Denk- und Anschauungsaktes gesehen werden muss, dann, so Wagemann, ist danach zu fragen, in welchem Sinne dieser Idealismus „objektiv“ genannt werden kann. Nach einem Exkurs über das, was nach Wagemann „normalerweise“ unter Objektivität verstanden wird, entwickelt der Autor seinen Interpretationsansatz zur Objektivität des *objektiven Idealismus* bei Steiner. Dieser besteht nach Wagemann in einer „Universaliendynamik“, die durch zwei „prozessuale Passungsbedingungen“ – die mentale Aktivität des Hervorbringens und des Sichenthaltens – gekennzeichnet ist. Aus der „Universaliendynamik“ und den „Passungsbedingungen“ leitet Wagemann sowohl seinen Steiner zugeordneten Begriff einer „methodologischen Objektivität“ als auch die Ausgangsposition für seine eigene Rekonstruktion des objektiven Idealismus bei Steiner in einem Vier-Phasen-Modell ab. (Ebd., S. 134/135f.)

Zu diesem in sich überzeugenden und originellen Rekonstruktionsansatz ist zunächst, das heißt bevor ich auf Wagemanns Phasen-Modell eingehe, zweierlei kritisch anzufragen.

Zum Einen: Ist das, was Wagemann als den – verkürzt gesprochen – *prä-sub-objektiven* Denk- und Anschauungsakt vorstellt, nicht eigentlich die klassische Theorie der *intellektuellen Anschauung* à la Fichte und Schelling; also die differenzlose Selbsthelligkeit der Aktualität des Denkens, deren konkretes Bewusstsein das „Ich-denke“ ist? Ich habe den Eindruck, das ist bei Steiner gemeint. Und er selbst legt diese Vermutung nahe (Steiner, 1980, S. 60).

Zum Anderen sehe ich das Problem – und das wurde auf der Tagung im Beitrag von Marcelo da Veiga deutlich –, dass Steiner selbst der sachliche Gehalt dessen, worum es beim *prä-sub-objektiven* Denk- und Anschauungsakt geht, nicht ganz klar gewesen zu sein scheint. Die härteste Formulierung in dieser Sache ist seine geradezu dogmatische Trennung zwischen der Aktualität des Denkaktes und dessen Beobachtung (Anschauung). „Ich kann mein gegenwärtiges Denken nie beobachten“ (Steiner, 1995, S. 43). Es ist aber doch gerade – und zwar im Gegensatz zu Steiners Behauptungen an dieser Stelle der *Philosophie der Freiheit* – das *aktuelle* Denken, das die *intellektuelle Anschauung* meint, das sich seiner selbst im Aktus des Vollzugs – als Ich – bewusst ist. Wobei dieses Bewusstsein das Moment der Anschauung oder Beobachtung bezeichnet. Weil das so ist, kann z. B. Fichte behaupten und nachweisen, dass eine Reflexionstheorie des Selbstbewusstseins zirkulär und damit als Begründungstheorie für das Selbstbewusstsein ungeeignet ist. Bei Steiner steht das Thema „unmittelbare Gewissheit“ in diesem Sinne zwar immer auch im Raum. Dass er diese Konzeption aber zweifelsfrei einmal entfaltet hätte, kann man nicht behaupten. Bei ihm hat man immer wieder den Eindruck, dass er sehr schnell mit Formen gegenständlichen Denkens operiert und zwar auch da, wo er sich eigentlich im Denkraum des Prä-Sub-Objektiven und Vorgegenständlichen bewegt. Besonders deutlich wird das an der berühmten Stelle in Kap. III der *Philosophie der Freiheit*, wo es über denjenigen, der über die Fähigkeit verfügt, das Denken beobachten zu können, heißt: „er beobachtet etwas, dessen Hervorbringer er selber ist; [...] er sieht sich [...] seiner eigenen Tätigkeit gegenüber“ (ebd., S. 46). Dieses, sich seiner eigenen Tätigkeit des Denkens gegenüber Sehens, ist aber nicht das, was gemeint ist, wenn vom unmittelbaren Bewusstsein des Denkens, das heißt von der *intellektuellen Anschauung* die Rede ist. Denn was Steiner hier vorlegt, ist doch ganz konventionelles Subjekt-Objekt-Wissen. Ich (Subjekt) sehe mich meiner Tätigkeit des Denkens (Objekt) gegenüber und werde mir darin meiner selbst bewusst. In dieser „Gegenüberstellung“ sehe ich mich. Was hier die Quelle der Identität von Sehen und Tun, von Ich und Denken ist, kommt aber nicht zur Sprache. Genau darum aber geht es in der *intellektuellen Anschauung*. Nämlich um die sich ihrer selbst bewusste, das heißt intellektuell-anschauende oder anschauend-intellektuelle Tätigkeit des Denkens, für die es keines (reflexiven) „Gegenübers“ bedarf, um sich unmittelbar selbst zu wissen.

Aus diesem Umstand ziehe ich die folgende Konsequenz. Ich will nicht bestreiten, dass Steiners „sich selbst verstehende Erkenntnistheorie“ womöglich ihr Fundament in einem „sich selbst aufhellenden Denk- und Anschauungsakt“ hat, wie Wagemann unterstellt. Ob dieser Akt aus der Traditionslinie der „intellektuellen Anschauung“ des Idealismus oder der einer „Bewusstseinsphänomenologie“ Goethescher Prägung zu interpretieren ist, ist dabei zweitrangig. Beide gehören ja, wie gesagt, für Steiner zusammen. Worauf ich aber mit meiner Bemerkung aufmerksam machen wollte ist, dass die philosophischen Arbeiten des jungen Steiner m. E. keine inhaltlich stringente und widerspruchsfreie Konzeption für den als Begründung der „sich selbst verstehenden Erkenntnistheorie“ aufgewiesenen „Ausnahmestand“ des sich selbst beobachtenden

Denkens bieten. Die Tendenz zu einer reflexiven Begründung halte ich in der Argumentation und vor allem in der Sache für nicht überzeugend. Selbstbewusstsein lässt sich vielleicht reflexiv und durch Entgegensetzung veranschaulichen, aber nicht begründen. Aber darum geht es. (Mit dieser Frage hat sich *Philosophie und Anthroposophie* intensiv auseinandergesetzt, vgl.: Traub, 2011, S. 329-380.)

Konsens und Dissens. Zu Wagemanns und meiner Rekonstruktion von Steiners Erkenntnistheorie

Was nun Wagemanns eigenen Interpretationsvorschlag zur Rekonstruktion von Steiners Erkenntnistheorie betrifft, so kann ich ihm in vielem nur zustimmen. In originellen, eigenen Kategorien („Universaliendynamik“ und „prozessuale Passungsbedingungen“) erläutert er Steiners Problemstellung zum Thema „Gegebenes“ und „Hervorgebrachtes“, die Erkenntnismodalitäten der „Zurückhaltung“ und „schöpferischen“ Aktivität, den aus dieser Dynamik zu erschließenden, beide Sphären fundierenden, durchdringenden und erklärenden Ideenhintergrund und schließlich den in dieser Prozessualität verankerten *methodologischen* Objektivitätsbegriff Steiners – seine Idee der Wirklichkeit.

Auch an Wagemanns im Folgenden entwickelten Phasenschema des Erkenntnisvorgangs nach Steiner (S. 135f.) habe ich nichts auszusetzen. Sein Schema entspricht im Wesentlichen dem, was ich in meinem Buch – terminologisch weniger originell und mehr an Steiners Sprachgebrauch angelehnt – als dessen sechsstufiges Modell des Weges zur Erkenntnis der Wirklichkeit dargestellt habe (Traub, 2011, S. 78-89). Den Unterschied unserer beiden Rekonstruktionen sehe ich darin, dass der bei mir auf zwei Stufen verteilte Prozess der Begriffsbildung (Herauslösen und Begreifen) bei Wagemann *eine* Phase, seine Phase 3, markiert. Ein weiterer Unterschied besteht darin, dass ich in der Stufe 6 Steiners Metareflexion auf die ursprüngliche Einheit der Wirklichkeit und des Weltganzen thematisiere, die durch den Erkenntnisvorgang künstlich zerrissenen wurde. Warum Wagemann der Ansicht ist, meine Rekonstruktion sei nur eine „vermeintliche“ (S. 134), erschließt sich nicht so ohne Weiteres. Wenn man allerdings unterstellt – was ich nicht tue –, dass Steiners Erkenntnisweg einen „bewusstseinsphänomenologischen Kern“ enthält, den es freizulegen gilt, dann erhält Wagemanns Kritik eine gewisse Plausibilität. Nur, um es in einem Wort zu sagen, Steiners Theorie der Erkenntnis, so wie sie in seiner Dissertation vorliegt, intendiert keine Phänomenologie des Bewusstseins, sondern sie will eine Theorie der Erkenntnis der Wirklichkeit sein. Und diese besteht – da gebe ich Wagemann Recht – in einer modernen Variante der *adaequatio intellectus ad rem*, oder in der „Vereinigung von Denkakt und Denkinhalt“ (S. 136). Zu deren Erkenntnis reichen m. E. die vorliegenden Texte vollständig aus. Einer zusätzlichen Anreicherung durch eine bewusstseinsphänomenologische Theorie und deren spezielle Terminologie bedarf es dazu nicht. Auch im Punkt ihrer Realisierung und Konkretisierung im individuellen Beobachtungs-, Denk- und Erkenntnisprozess und dessen Reflexion, mit Blick auf individual- oder allgemeinethische Fragen zur Bedeutung von Wissenschaft und Erkenntnis für die Erhöhung des Daseinswerts des Menschen, sind die vorliegenden Texte auch ohne bewusstseinsphänomenologische Ausdeutung hinreichend aufschlussreich. Womit ich mich keineswegs gegen Wagemanns originellen Interpretationsansatz, dem ich in der Sache ja weitgehend zustimme, aussprechen möchte. Im Gegenteil. Seine Überlegungen, Steiners Thesen durch eine eigene Begrifflichkeit neu in den Blick zu nehmen und auszuschärfen, begrüße ich ausdrücklich.

Anschlussfähigkeit und Kritik. Steiner und die aktuellen Positionen zur Bewusstseinsgeschichte

Interessant – und keineswegs mit meinen Analysen im Widerspruch stehend – sind auch die perspektivischen und aktualisierenden Überlegungen, die Wagemann zum Schluss seines Vortrags zum Thema „Bewusstseinsgeschichte“ anstellt. Was ich in diesem Zusammenhang ergänzend bemerken möchte, ist zweierlei. Zum einen sind diese Überlegungen m. E. nicht wirklich neu. Es handelt sich um aktuelle Beispiele für das, was auch der Idealismus als „(Kultur-)Geschichte des Bewusstseins“ schon im Blick hatten. Ich erinnere beispielsweise an die Steiner bekannte Parallelkonstruktion von Kultur-

und Bewusstseinsgeschichte, wie sie in Fichtes Geschichtsphilosophie vorliegt. (Traub, 1992, S. 91ff.) Auch sie ermöglicht, ja fordert geradewegs, gewisse gegenwärtige und auch geschichtlich aufzuweisende „Bewusstseinsphänomene“ im und aus dem Kontext der Entwicklungs- und Kulturgeschichte des Geistes zu verstehen. Prominenter moderner Vertreter dieser Traditionslinie ist m. E. etwa Jürgen Habermas mit seiner an Kohlberg und Weber angelehnten Theorie der homologischen onto- und phylogenetischen Stufentheorie der Entwicklung präkonventioneller, konventioneller und postkonventioneller „Bewusstseinsstrukturen“. Inwiefern Steiners Modell der Erkenntnisentwicklung für diese These eine produktive Matrix bietet, gälte es intensiver zu erörtern.

Auch der zweite Punkt, den ich zu Wagemanns „gewagtem Ausblick“ (S. 136f.) anmerken möchte, weist auf meine Analyse zu Steiners spezifischer Ausprägung seiner Anthroposophie und Esoterik hin. Zunächst einmal ist festzuhalten, dass ich den „Boom an Introspektions- und Meditationsforschung [...] der letzten 20 Jahre“ nicht unbedingt für das sichere Indiz des Anbruchs einer neuen bewusstseinsgeschichtlichen Epoche halte. Die Esoterik und Esoterikforschung boomt nicht erst seit den letzten 20 Jahren. Seit der Antike hatten Esoterik und Esoterikbegründung als „antizyklische“ Gegenbewegung zur Profanisierung und Säkularisierung, das heißt der politischen, ökonomischen oder wissenschaftlichen „Entzauberung“ der Welt bzw. „Verweltlichung des Geistes“, immer wieder und zwar in unterschiedlichen Ausprägungen Konjunktur. Die letzte Hochphase – und da stimme ich Wagemann zu – setzte wohl mit dem Meditationsboom und dem wiedererwachten auch wissenschaftlichen Interesse an Esoterik und Parapsychologie in den 70er Jahren des 20. Jahrhunderts ein.

Was nun Steiners von Wagemann anthroposophisch gedeuteten „objektiven Idealismus“ betrifft, so stimme ich ihm auch darin zu, und das habe ich im vierten Teil meines Buches ja umfänglich erörtert, dass Steiners *philosophische Fundierung* der Anthroposophie die Möglichkeit eröffnet, das Projekt seiner Esoterik tendenziell *wissenschaftlich* zu begründen und zu entfalten. Darin liegt ihr großes kritisches Potential gegenüber jedwedem sektiererischen Irrationalismus auf dem weiten Feld der Esoterik. Ich bin davon überzeugt, und auch darauf habe ich im Buch hingewiesen, dass Steiner und sein Umfeld, das heißt Teile der theosophischen Gesellschaft, das ebenso gesehen haben.

Aus beiden Überlegungen folgt, dass Wagemanns Versuch keinen Sinn ergibt, mir einen *objektiven Idealismus* anzudichten, den ich nicht vertrete, und diesen von dem Steiners abzugrenzen (S. 137). Ein solcher Versuch gelingt nur unter zwei ebenso sinnfreien Voraussetzungen. Einerseits muss man den Idealismus zu einer abgeschlossenen philosophiehistorischen Epoche, also für museal und damit für geistig überwunden und tot erklären. Andererseits muss man – was nicht weniger gewagt ist – meinen Deutungsansatz zur Philosophie Rudolf Steiners in dieser historisierend-musealen Betrachtungsweise einordnen. Den Sinn eines solchen historisierenden Unterfangens sehe ich nicht, wohl aber dessen Gefahr. Denn es durchtrennt die fruchtbaren Beziehungen, die Steiner mit dem Idealismus verbinden, es legt Hand an die Wurzeln, aus denen es selbst und Rudolf Steiner die Kräfte des wissenschaftlich-philosophischen Geistes saugen.

Grundsätzliches

Neben diesen eher polemischen Marginalien bestehen allerdings auch zwei ernstzunehmende Unstimmigkeiten in Wagemanns und meiner Lesart von Steiners erkenntnistheoretischer Begründung des *objektiven Idealismus*. Der erste Dissens bezieht sich auf die Bestimmung des „Unmittelbar-Gegebenen“ als Ausgangspunkt der Erkenntnistheorie und der zweite auf die Frage nach dessen immanentem, ideellen Gehalt. Beide Aspekte erörtert Wagemann mit Bezug auf zwei konkrete Textstellen aus meinem Buch.

Erster Dissens und drei Vorwürfe

Nach Wagemann soll mein Buch in Hinsicht auf das Thema „Unmittelbar-Gegebenes“ zwei Dinge verwechseln, bzw. nicht hinreichend unterscheiden (S. 134). „Traub [...] unterscheidet hier nicht zwischen dem ‚methodischen Anfang‘, den ‚Ausgangspunkten der Erkenntnistheorie‘ [...] und einem vermeintlichen ‚Urgrund aller Erkenntnis‘ bzw. einem ‚ursprünglich und absolut Ersten‘“ (ebd.). Hier [...] auf S. 55

(*Philosophie und Anthroposophie*) hat Traub Steiner gleich zweimal falsch zitiert, d. h. Steiner einen als Zitat gekennzeichneten aber nicht bei ihm vorhandenen Wortlaut in den Mund gelegt, der *seine* Aussage suggestiv ins Gegenteil verkehrt“ (S. 134f.).

Worum geht es? Es geht um die erste Stufe/Phase der Erkenntnistheorie in Steiners Dissertation (*Wahrheit und Wissenschaft*), das heißt um die Annahme eines „Unmittelbar-Gegebenen“ als Element des von Steiner geforderten „voraussetzungslosen Anfangs“ aller Erkenntnis.

Wagemanns Kritik enthält drei Aspekte. Zum einen soll ich mit der Formulierung „Urgrund aller Erkenntnis“ Steiner falsch und sinnenstellend zitiert haben. Zweitens soll ich den Unterschied zwischen dem „methodischen Anfang“ der Erkenntnistheorie Steiners und der Annahme eines „vermeintlichen ‚Urgrundes aller Erkenntnis‘“ nicht hinreichend berücksichtigt haben. Und schließlich sei die erkenntnistheoretische Bestimmung des „Unmittelbar-Gegebenen“ als „Urgrund“ aller Erkenntnis sachlich falsch. Alle drei Vorwürfe sind unbegründet.

1. Steiner einen „nicht bei ihm vorhandenen Wortlaut in den Mund gelegt.“

Der erste Vorwurf, ich hätte Steiner einen Wortlaut in den Mund gelegt, der so bei ihm nicht vorhanden sei, lässt sich leicht entkräften. Der von mir an der von Wagemann angeführten Stelle in meinem Buch verwendete Terminus „Urgrund“ ist ein von Steiner selbst in der Einleitung seiner Dissertation eingeführter und dort in unterschiedlicher Bedeutung verwendeter Begriff. Die von Wagemann zu meiner Verwendung dieses Begriffs hinzugefügte possessive Attributierung „aller Erkenntnis“ steht zwar in meinem Text, nicht aber, wie Wagemann behauptet, als Steiner-Zitat. Hier zitiert Wagemann selbst unsauber.¹ Im Zusammenhang heißt es dort: „Und was erweist oder zeigt sich nach der Anwendung der Methode des *systematischen Reduktionismus* als der voraussetzungslose Anfang, als das ‚absolut Erste‘ und ‚Gegebene‘, das, woher jedes Erkennen seinen ‚Anstoß‘ und Beginnen erfährt? Steiner nennt das durch vollendete Reduktion Aufgedeckte, den ‚Urgrund‘ aller Erkenntnis: ‚das unmittelbar gegebene Weltbild‘“ (Traub, 2011, S. 54f.). Sachlich ist mit dem „unmittelbar gegebenen Weltbild“, dem „Urgrund“ und „Anstoß“ aller Erkenntnis dasselbe angesprochen, was Wagemann wenig später in eigenen Worten den „empirischen Aufweis einer ‚Erstverunsicherung‘ vor jedem Erkenntnisakt“ nennt (S. 135).

Sein Vorwurf, ich hätte Steiner mit der Formulierung „Urgrund“ aller Erkenntnis „einen nicht bei ihm vorhandenen Wortlaut in den Mund gelegt“, weise ich daher als ebenso unbegründet zurück, wie die Kritik einer bloß „vermeintlichen Rekonstruktion“ von Steiners Objektivem Idealismus.

1. Im Folgenden gebe ich die beiden hier in Rede stehenden Abschnitte von S. 55 (Traub, 2011) wieder. Die Zitate der Wortlaute Rudolf Steiners (in einfache Anführungszeichen gesetzt) stammen aus seiner Dissertationsschrift *Die Grundfrage der Erkenntnistheorie mit besonderer Rücksicht auf Fichte's Wissenschaftslehre. Prolegomena zur Verständigung des philosophierenden Bewusstseins mit sich selbst*. Inaugural-Dissertation zur Erlangung der Doctorwürde von der Philosophischen Fakultät der Universität Rostock, o.O. u. o.J. „Steiner nennt das durch vollendete Reduktion Aufgedeckte ‚den Urgrund‘ aller Erkenntnis: ‚das unmittelbar gegebene Weltbild‘. Ein Anfang des Erkennens ‚kann [...] nur mit dem *unmittelbar gegebenen Weltbilde* gemacht werden, d.h. jenem Weltbilde, das dem Menschen vorliegt, bevor er es in irgend einer Weise dem Erkenntnisprozess unterworfen hat, also bevor er auch nur die allergeringste Aussage über dasselbe gemacht, die allergeringste gedankliche Bestimmung mit demselben vorgenommen hat“ (ebd., S. 22). Näher hin ist das *Unmittelbar-Gegebene* das, ‚[was] da an uns vorbeizieht, und woran wir vorüberziehen, dieses zusammenhanglose und doch auch nicht in individuelle Einzelheiten gesonderte Weltbild, in dem nichts von einander unterschieden, nichts aufeinander bezogen ist, nichts durch ein anderes bestimmt erscheint: *das ist das unmittelbar gegebene*‘ [ebd., 20f.; Hervorhebung H. T.]. An einer späteren Stelle, an der Steiner die Frage erörtert, wie aus dem ‚unmittelbar gegebenen Weltbild‘ ein Übergang und ‚Anstoß‘ zum Erkennen desselben zu denken sei, bestimmt er das ‚unmittelbar Gegebene‘ auch als ‚Chaos‘. ‚Der Weltinhalt als gegebener ist ja ganz bestimmungslos. Kein Theil kann durch sich selbst den Anstoß geben, von ihm aus den Anfang zu einer Ordnung *in diesem Chaos* zu machen“ (ebd., 26, Hervorhebung H. T.). Ist mit der Entdeckung des ‚unmittelbar gegebenen Weltbildes‘ eine zufrieden stellende Grundlegung der Erkenntnistheorie geleistet? Keineswegs, denn das ‚unmittelbar gegebene (Weltbild)‘, und darin liegt die Schwierigkeit des vermeintlich voraussetzungslosen Anfangs aller Erkenntnis, *ist (im Erkennen) gesetzt* und zwar *als* ein solcher Anfang und Anstoß vor jedem Erkennen. Steiner hat dieses Problem erkannt und deshalb betont er zweierlei. Nämlich einerseits, dass sich die ‚Grenze zwischen Gegebenem und Erkanntem‘ nicht als unmittelbar gegeben behaupten lässt, sondern, dass sie ‚künstlich gezogen werden‘ muss (ebd., 22). Und andererseits, dass das unmittelbar Gegebene dem ‚Menschen [...] schlechthin in keinem Augenblicke seines Lebens in dieser Gestalt [eines ursprünglichen Anfangs aller Erkenntnis] wirklich vor[liegt]‘ (ebd., 20).“

2. Methodischer Anfang oder ontologische Bestimmung?

Wagemann unterstellt mir in seinem zweiten Vorwurf, ich verstünde das „Unmittelbar-Gegebene“ als eine Art „theoretische Letztbegründung“ (ebd.) und würde den Unterschied zwischen seiner Voraussetzung als *methodischem* Anfang der Erkenntnistheorie und seiner inhaltlichen Bestimmung nicht berücksichtigen. Auch dieser Vorwurf ist unbegründet. Denn wer sich die Mühe macht, die zwei Seiten meines Buches zu lesen, auf die sich Wagemann bezieht (Traub, 2011, S. 55ff.), der wird feststellen, dass dort von einer „theoretischen Letztbegründung“ keine Rede ist. Vielmehr wird dort die von Wagemann geforderte epistemologische und ontologische Bedeutung des von Steiner angesetzten Theorems des „Unmittelbar-Gegebenen“, und zwar eng am Steiner-Text, erörtert. Die Voraussetzung des „Unmittelbar-Gegebenen“ hat – so kann man dort lesen – in Steiners *objektivem Idealismus* zwei zentrale erkenntnistheoretische Funktionen. Einerseits ist es die nie „wirklich“ gegebene, von aller Zutat der Erkenntnis freie, theoretisch vorausgesetzte Unbestimmtheit des Seins. „Dem Menschen liegt dasselbe [...] in keinem Augenblicke seines Lebens in dieser Gestalt wirklich vor“ (Steiner, 1980, S. 51). Hier folgt Steiner dem Modell des erkenntnistheoretischen Reduktionismus, den er aus Descartes *Meditationen* und auch aus Fichtes *Wissenschaftslehre* kannte. Bei diesem geht es darum, vom faktischen Erkenntnisprozess alle subjektbezogenen Ingredienzien auszuschließen, um auf diesem Wege zu einem nicht „subjekt-relativen“ Sein, oder wie Steiner sagt, zu einem unbedingten Anfang der Erkenntnis zu gelangen (ebd., S. 52). Ich vermute, dass Wagemann unter „methodischem Anfang der Erkenntnistheorie“ Steiners diese Bedeutung des „Unmittelbar-Gegebenen“ meint.

Die zweite Bedeutung, und auch diese ist in meinem Buch an der von Wagemann zitierten Stelle hinreichend erörtert, betrifft den sachlichen Gehalt des „Unmittelbar-Gegebenen“, das, was ich vermeintlich irrtümlich den „Urgrund“ genannt habe. Hierbei geht es nun nicht um die erkenntnistheoretische, sondern um die *ontologische* Bedeutung des „Unmittelbar-Gegebenen“. Dazu heißt es in *Philosophie und Anthroposophie*: „Nun ist es an dieser Stelle [das heißt der erkenntnistheoretischen Annahme des „Unmittelbar-Gegebenen“] mit Steiners *objektivem Idealismus*, mit der [...] Negation jeder begrifflichen Bestimmung dieses ‚absolut Ersten‘ aber noch keineswegs zuende. Denn das ‚differenzlose Chaos‘ im unmittelbar Gegebenen ist keine Leere. Es ist ‚Weltinhalt‘.“ (Traub, 2011, S. 57) Worin die materiale Bestimmung des „Weltinhalts“ im Einzelnen besteht, wird dann weiter ausgeführt (ebd.). Was also ist zu Wagemanns Vorwurf einer fehlenden Differenzierung zwischen epistemologischen und ontologischen Bestimmungen des „Unmittelbar-Gegebenen“ noch zu sagen? Ich kann nicht erkennen, dass ich diesen Unterschied nicht berücksichtigt hätte.

3. Das Unmittelbar-Gegebene – Urgrund oder Abgrund?

Was Wagemann als Drittes kritisiert ist meine Bestimmung des „Unmittelbar-Gegebenen“ als „Urgrund“. Geklärt ist bereits, dass es sich dabei um einen mehrdeutigen Begriff Steiners und nicht um eine ihm von mir „in den Mund gelegte“ Formulierung handelt. Wagemann schlägt vor, das „Unmittelbar-Gegebene“ nicht als „Urgrund“, sondern vielmehr als „Abgrund“ (S. 134) zu verstehen. Abgesehen davon, dass der Terminus „Abgrund“ bei Steiner in diesem Kontext nicht vorkommt, erweist sich dieser Vorschlag aus mindestens zwei bedeutsamen Gründen selbst als riskant, ja abgründig. Denn erstens ist der erkenntnistheoretische Bezug auf das „Unmittelbar-Gegebene“ der Garant für den Objektivitätsanspruch des Steinerschen Idealismus. Das heißt, als „Abgrund“ verstanden, verlöre das „Unmittelbar-Gegebene“ – als „Weltinhalt“ – seine *materiale* Begründungsfunktion für Steiners Erkenntnistheorie. Als zweiter Grund spricht gegen die Deutung des „Unmittelbar-Gegebenen“ als „Abgrund“, dass das „Unmittelbar-Gegebene“, wenn auch nicht auf den ersten sinnlich-empirischen Blick erkennbar, Träger eines ideellen Wesens ist, das es im Erkenntnisprozess, der *denkenden Betrachtung*, zu entdecken und aufzuklären gilt. Solches für ein „Abgründiges“ zu fordern ist grundlos. Problematisch ist es m. E. überdies, den „voraussetzungslosen Anfang“ der Erkenntnistheorie Steiners im Sinne einer Erkenntnis-Psychologie auszudeuten, wie Wagemann das zu tun scheint. Denn wenn er davon spricht, dass mit dem „Unmittelbar Gegebenen“ bei Steiner ein „Vorbewusstes“ gemeint sei (S. 136), dann ist die Frage danach nicht unberechtigt, was bei Steiner hier, das heißt 1893/94, „vorbewusst“ heißen soll. Sind das Anspielungen auf Hartmanns Theorie des Unbewussten oder denkt der Autor an eine Theorie des Vorbewussten im Sinne der späteren Psychoanalyse? Läuft mit Wagemanns seelenkundlicher

Akzentuierung ein von Steiner eher streng erkenntnistheoretisch gemeinter Sachverhalt nicht Gefahr, auf eine missverständliche Weise psychologisch interpretiert zu werden?

Zweiter Dissens: Ein Missverständnis und vier Probleme

A. Das Missverständnis

Mit der Wendung auf das der sinnlichen Wahrnehmung verborgene ideelle Wesen des gegebenen Weltinhalts nähern wir uns der zweiten am Text meines Buches geführten Kritik Wagemanns. Im m. E. unpassenden Kontext der Analyse des synthetischen, Subjekt-Objektivität generierenden Akts der *intellektuellen Anschauung* (S. 135) zitiert Wagemann eine Passage meines Buches, von der er behauptet, dass sich darin ein Analyseresultat zu Steiners Erkenntnistheorie befände, das ich „Steiner unterschiebe“. Genau heißt es bei Wagemann: dass ich mein eigenes „Fehlkonzept von einem Objektiven Idealismus im Sinne einer ontologischen Objektifizierung ideeller Elemente Steiner unterschiebe“ (S. 135) Dem ist jedoch nicht so.

Wer sich Text und Kontext, dem Wagemann das Zitat entnommen hat, ansieht, wird leicht erkennen, dass die von Wagemann zitierte Passage Bestandteil einer von *mir* eröffneten Diskussion ist, die sich einerseits kritisch gegen rein „objektivistische Betrachtungen“ geistiger Prozesse – etwa die Neurobiologie – und andererseits *gegen Steiners* überzogene Kritik am Sensualismus richtet (Traub, 2011, S. 397f.). Ich unterschiebe Steiner hier nichts. Es muss wohl nicht weitläufig erklärt werden, dass wir uns mit der *systematischen Rekonstruktion* der Bedeutung der intellektuellen Anschauung und der *wissenschaftstheoretischen Diskussion* um die Möglichkeit objektivierender Geistbetrachtung auf inhaltlich und auch methodisch sehr heterogenen Reflexionsebenen bewegen. Sie mit einander in eine argumentative Beziehung zu stellen, wie Wagemann das tut, ergibt keinen Sinn. Schon insofern geht seine Kritik an einem Steiner vermeintlich von mir unterschobenen Theorem in die Irre.

Das Fazit, das der Autor dann aus seiner Kritik zieht, hat zwar nichts mit dem Analysekontext der Passage zu tun, die er zitiert, es berührt jedoch ein wichtiges Sachthema in Steiners Erkenntnistheorie, das wert ist, noch einmal kurz beleuchtet zu werden. Es geht – neben der auch von Wagemann kritisch zurückgewiesenen subjektvergessenen, rein objektivierenden Betrachtung unmittelbar vollzogener Denktakte – noch einmal um die Frage nach dem ontologischen und auch objekttheoretischen Status ideeller Elemente im *objektiven Idealismus* des frühen und des „anthroposophischen“ Steiner.

Wagemann hatte in seiner Rekonstruktion von Steiners *objektivem Idealismus* vorgeschlagen, den Objektivitätsbegriff „methodologisch“, das heißt aus der realisierten „prozessualen Durchdringung“ der beiden „Passungsformen“ („experimentelles Absehen“ und „evidentielles Selbst-Verstehen“) zu erklären (S. 134). „Methodologische Objektivität“ meint dann eine zwar gegenstandsbezogene, im Wesentlichen aber aktive Teilhabe des Erkennenden an einem erkenntnisimmanenten Wechselspiel zwischen ideellen Schöpfungsakten (Hervorbringen von Begriffen) und „zurückhaltungsvoller Beobachtung“ (Wahrnehmung des Gegebenen). Aus dieser Voraussetzung leitet Wagemann in einem Satz zwei bedeutsame Konsequenzen für sein Verständnis des *objektiven Idealismus* bei Steiner ab. „Erst diese empirische Basis [gemeint ist die methodologische Objektivität], – sofern man sie realisiert hat – berechtigt dazu, *dann auch* im ontologischen Sinne von einem objektiven Idealismus zu sprechen, wie Steiner es in seiner Anthroposophie getan hat: als Durchdrungenheit des Kosmos mit ideellen Bildekräften.“ (ebd.). Wagemann hatte an meiner Rekonstruktion des objektiven Idealismus Steiners kritisiert, dass sie Steiner „bei ihm nicht vorhandene Wortlaute in den Mund legt“ (S. 134) oder ihm „Fehlkonzepte“ unterschiebt (S. 134). Ich will diesen Ball jetzt nicht einfach unter Hinweis auf seine doch recht eigenwillige Begründung und Rekonstruktion des *objektiven Idealismus* zurückspielen, sondern auf vier Probleme seines Interpretationsansatzes hinweisen.

B. Vier Probleme

1. Methodologischer versus substantieller Objektivismus

So interessant und originell die Konstruktion der „Passungsbedingungen“ als Begründung und Charakterisierung des Objektivitätscharakters von Steiners objektivem Idealismus *als eines methodologischen* auch erscheinen mag, ich halte sie zumindest für ergänzungsbedürftig. Zunächst überzeugt mich Wagemanns *methodologische Schwerpunktsetzung* im Objektivitätsbegriff nicht. Meines Erachtens liegt Steiners philosophischer Erkenntnistheorie kein methodologischer, sondern ein substantieller Begriff von Objektivität zugrunde. Wobei Substantialität zunächst komplementär die *Idealität* des real Gegebenen einerseits und die *Realität* des ideell Hervorgebrachten (Begriffe/Ideen) andererseits meint. Beides, in der Erkenntnis zusammengefügt, machen dann das aus, was Steiner die *Wirklichkeit* nennt.

2. Phänomenologie des Bewusstseins versus erkenntnistheoretischer Monismus

Des Weiteren halte ich die bewusstseinsphänomenologische Begründung der Bestimmung des methodologischen Objektivitätsansatzes für problematisch. Denn geht man auf die zu dieser Frage einschlägigen Textpassagen der Dissertation näher ein, dann wird deutlich, dass es Steiner trotz der unbestritten dort thematisierten Wahrnehmungs-, Bewusstseins-, Denk-, und Erkenntnisprozesse weniger um eine „Phänomenologie des Bewusstseins“ oder Aufklärung eines „Vorbewussten“, sondern vor allem um den Nachweis der ideellen Realität des gegebenen Weltinhalts geht. Das kann man mit Wagemann auch Ontologisierung des Ideellen nennen. Dieser Nachweis ist für Steiner zentral. Denn durch ihn gelingt es, Empirismus / Materialismus / Sensualismus einerseits und (subjektiven) Idealismus / Spiritualismus / Rationalismus andererseits begründet zu kritisieren und gegen beide Linien den eigenen, *erkenntnistheoretischen Monismus* zu positionieren. Darin besteht m. E. das Kernanliegen der Aufgabenstellung seiner Dissertation.

3. Esoterisch versus exoterisch begründete Ontologie

Vielleicht ist es nur eine Kleinigkeit, aber die Konditionalkonstruktion, die Wagemann zwischen der *empirischen* Realisierung der *Passungsbedingungen* und der Berechtigung eines ontologischen Sprechens über Steiners *objektiven Idealismus* einzieht, scheint mir darauf hinauszulaufen, einen exoterischen Erkenntnissachverhalt esoterisch und „bewusstseinsphänomenologisch“ vereinnahmen zu wollen. Denn unter „empirischer Realisierung“ versteht Wagemann: „die durch das erkennende Individuum selbst herzustellende“ methodologische Objektivität der „Passungsbedingungen“ der Erkenntnisbildung. Erst die Erfüllung dieser existenzbezogenen Realisierung, so Wagemann, „berechtigt dazu, *dann auch* im ontologischen Sinne von einem objektiven Idealismus zu sprechen“ (S. 134). Da das „*dann auch*“ kursiv gesetzt ist, gehe ich davon aus, dass Wagemann die Verbindung der hier auf einander bezogenen Relata tatsächlich konditional verstanden wissen will. Das aber halte ich für problematisch. Denn das würde bedeuten, nur derjenige, der Wagemanns Rekonstruktion des *objektiven Idealismus* Steiners als methodologischen Objektivismus verinnerlicht (realisiert) hat, ist berechtigt, in einem ontologischen Sinne von einem *objektiven Idealismus* bei Steiner zu sprechen. Meines Erachtens ist eine ontologische Sprechweise im Hinblick auf Steiners *objektiven Idealismus* auch zu einem geringeren Preis möglich. Denn, wie wir bereits gezeigt haben, stützt sich Steiners Erkenntnistheorie unter anderem auf die empirisch verifizierbare Annahme ideeller Wesensstrukturen im „Unmittelbar-Gegebenen“, woraus sich schlüssig und ohne bewusstseinsphänomenologische Anleihen ein ontologischer Erklärungsansatz entwickeln lässt, der den Charakter eines *objektiven Idealismus* spezifisch Steinerscher Prägung trägt.

4. Wozu in die Ferne schweifen? Zum Problem der retrospektiven Interpretation

Was nun schließlich den anthroposophischen Schlenker zum Schluss von Wagemanns ontologischen Überlegungen zum *objektiven Idealismus* Steiners betrifft, so ist es meines Erachtens nicht zwingend, dafür die „kosmischen Bildekräfte“ aus Steiners *Anthroposophie* zu bemühen. Dass bereits der frühe Steiner

über eine hinlänglich ausgearbeitete Kosmologie und Bildungstheorie verfügte, innerhalb derer Ideen als wirklichkeitsgestaltende und inspirierende Kräfte in Wissenschaft, Religion, Moral, Kunst und Gesellschaft (auch in einem ontologischen Sinne) verstanden werden, ist wohl unbestritten. Eine anthroposophische Auslegung dieser Thesen ist zwar möglich, ob sie hilfreich ist, müsste im Einzelfall geklärt werden. Zwingend oder gar ausschließlich erforderlich ist sie für das Verständnis dieser Sachverhalte jedoch nicht.

Zusammenfassung

Im Hinblick auf den sachlichen Kern der bei Steiner vorliegenden Theorie eines *objektiven Idealismus* besteht zwischen Wagemann und mir kein grundsätzlicher Dissens. Seine diesbezüglich vorgetragene Kritik an meinen Ausführungen habe ich als haltlos nachgewiesen.

Neben dem Konsens zur Struktur des *objektiven Idealismus* bei Steiner möchte ich über Wagemann hinaus festhalten, dass die angedeutete geistes- und ideengeschichtliche Genese des *objektiven Idealismus*, insbesondere die inneridealistische Auseinandersetzung des frühen 19. Jahrhunderts, auch für die spezifische Ausgestaltung des *objektiven Idealismus* durch Steiner berücksichtigt werden sollte.

Kritisch beurteile ich Wagemanns Versuch einer Begründung oder Erklärung von Steiners *objektivem Idealismus* aus einer für mich nicht überzeugenden Konzeption der „goetheschen Bewusstseinsphänomenologie“. Ich halte Steiners frühe Erkenntnistheorie in Inhalt und Methode auch ohne eine solche Herleitung für hinreichend plausibel, ja sogar für konsistenter. Denn wie ich am bewusstseinsphänomenologischen Problem des *methodischen* Objektivismus deutlich gemacht habe, verlieren in diesem Reduktionismus die am „Weltinhalt“ entdeckten ideellen Strukturen ihren objektivitätsbegründenden Charakter für Steiners *objektiven Idealismus*. Was ursprünglich als Philosophie der Wirklichkeit überhaupt angelegt war, läuft Gefahr, auf ein methodologisches Wirklichkeitsphänomen des (empirischen) Bewusstseins reduziert zu werden. Hier besteht sicher noch Klärungsbedarf.

Auch die Hinweise auf die anthroposophische Kosmologie als womöglich exklusives Deutungsschema für Steiners frühe Metaphysik und Ontologie halte ich so lange für wenig konstruktiv, ja irritierend, so lange deren eigenes, meist schlüssigeres Erklärungspotential für die infrage stehenden Sachverhalte nicht ausgeschöpft ist.

Literatur

- Hegel, G. W. F. (1973). *Phänomenologie des Geistes*, G.W.F. Hegel, Werke in 20 Bänden, Bd. 3, Frankfurt.
- Janke, W. (1993). *Vom Bilde des Absoluten. Grundzüge einer Phänomenologie Fichtes*, Berlin/New York.
- Steiner, R. (o.J.). *Die Grundfrage der Erkenntnistheorie mit besonderer Rücksicht auf Fichte 's Wissenschaftslehre. Prolegomena zur Verständigung des philosophierenden Bewusstseins mit sich selbst.* Inaugural-Dissertation zur Erlangung der Doctorwürde von der Philosophischen Fakultät der Universität Rostock.
- Ders. (1995). *Die Philosophie der Freiheit Grundzüge einer modernen Weltanschauung*, Rudolf Steiner Gesamtausgabe, Schriften Bd. 4, Dornach.
- Ders. (1980). *Wahrheit und Wissenschaft*, Rudolf Steiner Gesamtausgabe, Schriften Bd. 3, Dornach.
- Ders. (1987). *Einleitungen zu Goethes naturwissenschaftlichen Schriften*, Rudolf Steiner Gesamtausgabe, Schriften Bd. 1, Dornach.
- Ders. (2003). *Grundlinien einer Erkenntnistheorie der Goetheschen Weltanschauung mit besonderer Rücksicht auf Schiller*, Rudolf Steiner Gesamtausgabe, Schriften Bd. 2, Dornach.
- Traub, H. (1992). *Johann Gottlieb Fichtes Populärphilosophie 1804–1806*, Stuttgart-Bad Cannstatt.
- Ders. (2011). *Philosophie und Anthroposophie Die philosophische Weltanschauung Rudolf Steiners Grundlegung und Kritik*, Stuttgart.

REZENSIONEN / BOOK REVIEWS

Bo Dahlin

Review of Kennedy, D. (2006). *The well of being. Childhood, subjectivity, and education*. New York: SUNY Press.

This book is part of a small field of research recently emerging as a cross-section of childhood studies, cultural study and philosophy. The author David Kennedy is associate professor of Educational Foundations at the Montclair State University, USA. He has published several interesting books and papers around the same themes (Kennedy, 2000; 2002; 2006; and Kennedy & Kohan, 2008). In spite of the field's high relevance for education it seems that it is seldom if ever taken up in teacher training courses.

Perhaps the interest in this field of research arose with Philippe Ariès' *Centuries of childhood* from 1962. Ariès' thesis that children in the Middle Ages were seen as "small adults", and that our present understanding of child psychology as in many ways different from that of adults has gradually developed since the 18th century, became rather well known in the 1970's. Ariès' study was subsequently complemented with DeMause's (1976) "psychohistory" of childhood, focusing on the historical development of parent-child relations from a psychoanalytical point of view. DeMause described this development in several stages, starting with the "Infanticide mode" – in which newborn children could be killed without further ado if the child was unwanted for one reason or another – and ending with the "Empathic mode", in which parents and adults in general really try to see things from the child's point of view, to empathize with their children. One expression of this mode would be the Convention of the Rights of the Child, adopted by the UN General Assembly in 1989. Among other things, the Convention explicitly states that

children's wishes and opinions should be actively asked for and listened to.

Ariès and more especially DeMause are just a few of the many sources that Kennedy draws upon in his book. Even though DeMause can be criticized for his rather static scheme of historical development – such models always have their weak points – Kennedy emphasize DeMause's last mode of empathy as of particular interest for present educational thinking and practice. First of all, the development of psychoanalytic theory, for instance by Donald Winnicott, have established that childhood is not a phase of life that is simply left behind when we grow up. There is in all of us an "inner child", a state of mind to which we can "regress", but also *consciously return to*, in certain situations and experiences. Kennedy relates this to the so-called postmodern – rather post-structural – critique of the "monolithic subject": the idea that there is a "one and only" homogeneous ego or self, constituting the essence or kernel of each of our individualities or personalities. The post-structural view is rather that the self is not a single essence but varies between time and place; it is constituted by the context and does not exist as an independent reality. This opens up a fissure in our modern adult self-understanding. We are not individual but pluralities, and one of "us" is a child, an inner child or a "becoming-child" to use a term from French philosopher Gilles Deleuze.

For Kennedy, all this gives a potential for "the deconstruction of the ideology of adulthood and the decolonization of education" (p. 22-23). The ideology of adulthood refers to the belief that as adults we are mature and fully developed human beings, whereas children lack many of qualities and abilities. Childhood is seen as a state of *lack*. This then becomes the justification for our intervention in the lives of children, an intervention that we call "education" but that can also be called a "colonization" of childhood. The term colonization is not arbitrary. In 19th century colonialism, colonisation was often justified in educational terms: it was the "duty" of the civilized European race to "educate" the primitive state of mind of

aboriginal peoples, lacking rationality and culture. The aboriginal mind was equated with the mind of the child, and both needed education.

The conclusion is not that children should be left alone (“we don’t need no education”); because children obviously need relations and interactions with adults in order to grow and develop. But the quality and character of these relations/interactions may change radically if teachers and parents take the ideas above –and many others also discussed by Kennedy – to heart. As Kennedy says at one point: “[T]he character of my relations with the child before me is linked with the character of my relations with the child I still am, with whom other dimensions of my selfhood are in a continual process of dialectical reconstruction” (p. 24). That is, if I truly recognize the child in myself, my relation to the child in front of me changes. From being *only* a teacher I become a fellow human being and I, or the child in me, learn as much from the child in front of me as s/he possibly learns from me.

The overriding purpose of Kennedy’s book is to provide a sketch for a possible cultural evolution, based on the historical change and development of adult-child relationships. This evolution also has a biological aspect, the so-called neoteny, which according to Kennedy “could be considered to be the key ingredient in that evolution, for it represents the plasticity of the species” (p. 24). Neoteny refers to the retention by adults of traits characteristic of juveniles. As students of Anthroposophy may know, Wolfgang Schad (2000) has suggested that neoteny is of particular significance in human evolution, and Kennedy seems to make a similar suggestion. The younger the organism, the more “plastic” it is; that is, the more capable of change, adaptation and development. Therefore, if adults become more aware, respectful and appreciative of their inner child, they may also become less rigid and more open to further development. A very similar notion seems to have been the basis for the “cult of childhood” common to many of the Romantic philosophers and poets, also dealt with by Kennedy. The Romantics had their own view of both human and child development, very much opposed to the conceptions spread by Enlightenment rationalists. The aims of universal, compulsory education that gradually grew out of Enlightenment rationalism did not include the marriage of mind and nature or similar Romantic objectives, but were formed “by the ambition of the increasingly hegemonic

and reactionary nation-state and its dominant elites to shape the world to their political, social and economic interests” (p. 56). And this ambition seems to be as strong today as ever before.

Whether one believes or not in the validity of Kennedy’s views on cultural evolution is, however, of less importance. This book and his other works open ones eyes to many qualities and aspects of childhood that normally remain unseen or unknown in educational thought and practice. I think it is of particular importance for Waldorf teachers to read this book. The reason is that there is a risk that Rudolf Steiner’s view of “the child” and child development becomes a mental grid through which the actual children we meet are filtered. We then see our own model of “the child” and not the individual child itself. Kennedy’s book is also very stimulating in other respects and should be of deep interest to Waldorf teachers.

References

- Ariès, P. (1962). *Centuries of childhood: a social history of family life*. New York: Vintage Books.
- DeMause, L. (Ed.) (1976). *The history of childhood: the evolution of parent-child relationships as a factor in history*. London: Souvenir Press.
- Kennedy, D. (2000). The roots of child study: Philosophy, history, and religion. *Teachers College Record*, 102(3), 514-538.
- Kennedy, D. (2002). The child and postmodern subjectivity. *Educational Theory*, 52(2), 155-167.
- Kennedy, D. (2006). *Changing conceptions of the child from the Renaissance to post-modernity. A philosophy of childhood*. Lewiston, NY: The Edwin Mellen Press.
- Kennedy, D., & Kohan, W. O. (2008). Aíon, kairós and chrónos: Fragments of an endless conversation on childhood, philosophy and education. *Childhood & Philosophy*, 4(8), 5-22.
- Schad, W. (2000). Evolution durch Retention – Zur Makroevolution der ersten Landpflanzen, der höheren Tiere und des Menschen, in P. Heusser (Ed.), *Goethe’s Beitrag zur Erneuerung der Naturwissenschaften*. Bern: Verlag Paul Haupt.

Authors of RoSE Volume 3 Nr.2 2013

Bo Dahlin is professor of education at Karlstad University, Sweden and staff member at the Rudolf Steiner University College in Oslo, Norway. Bo's main research interest is philosophy of education. His empirical research has been cross-cultural studies of conceptions of learning, based on a qualitative (phenomenographic) approach.

Gilad Goldshmidt – (PhD) Is educator and teacher for many years in the Harduf waldorfschool (Israel). He also lectures in the Kibbutzim college for education (Tel-Aviv) and David-Yalin college of education (Jerusalem), two state colleges for teachers with a Waldorf track. Goldshmidt published some books on Waldorf education and some children's books. He is also the chairman of the Israeli Waldorf association.

Rolf Göppel [Dr. phil. habil., Dipl.-Päd.] has a degree in Education from Würzburg University, with a diploma in Special Needs Education with emphasis upon working with behaviourally disturbed children. Doctoral thesis upon the history of Education for the Behaviourally Disturbed. Professorial thesis on the Pedagogical Relevance of Risk and Resilience Research. He has held lectureships at the universities of Würzburg, Cologne, Frankfurt and Vienna, and has been Professor of Education at the College of Education in Heidelberg since 1999. His main fields of work include: educational psycho-analysis, child development research, risk and resilience research, emotional aspects of teaching and learning. For many years he has been on the board of the Commission for Educational Psycho-analysis within the German Society of Educational Science. Latest publications: „Aufwachsen heute: Veränderungen der Kindheit, Probleme des Jugendalters“. Stuttgart 2007 (Kohlhammer), „Pädagogik und Zeitgeist – Erziehungsdiskurse und Erziehungsmentalitäten im Wandel“ Stuttgart 2010 (Kohlhammer).

Thomas Marti studied biology, chemistry and philosophy at the University of Berne (CH), then he taught at the advanced level of the Rudolf Steiner School Ittigen / Berne. Since 1990 lecturer in biology and anthropology at the Academy of Waldorf Education Mannheim. Research interests: medical and educational issues of development and health of children in primary school age and adolescence.

Jürgen Peters studied maths and pedagogy and has been a Waldorf high school teacher for many years. He also was engaged in the teacher training programs in Witten Annen and Wilten, N.H. in the US. Since 2009 he is a research fellow in the Institut für empirische Sozialforschung at the Alanus University focussing on research projects and empirical studies.

Hartmut Traub (Ph.D.) is head of Social Science at the Centre for Practical Teacher Education in Essen, and president of the Scientific Advisory Board of the International Gottlieb Fichte Society. He has lectured in applied philosophy at the universities of Duisburg-Essen, Siegen, and Alanus in Alfter. He studied sociology, theology and philosophy in Bochum, Essen and Duisburg, and is the author and editor of books and articles on the teaching of philosophy and on German Idealism.

Marcelo da Veiga studied Philosophy, Literature and Pedagogy in Germany. He is holding a Professorship for philosophical thinking applied to Education and Business and Administration at Alanus University. He did his doctorate in Philosophy and is specialised in phenomenological approaches to epistemology and anthropology.

Johannes Wagemann has studied electrical engineering, physics, mathematics, pedagogics and philosophy. Initially he worked in the image processing research, for ten years he is teaching at the Waldorf School in Essen. Recently he has completed his dissertation on a transdisciplinary approach to the mind and brain problem (University of Witten/Herdecke, Germany).

David W. Wood has a Bachelor of Science (B.Sc.) in pure mathematics and philosophy from the University of Adelaide, a Master of Letters (M.Litt.) in philosophy from University College Dublin, and a PhD in philosophy jointly from the Sorbonne (Université Paris IV) and the Ludwig-Maximilians-Universität in Munich. From 2009 to 2011 he was a post-doctoral researcher at the Bavarian Academy of Sciences, where he collaborated on the Johann Gottlieb Fichte Gesamtausgabe. Among others, he is the author of "Mathesis of the Mind": A Study of Fichte's Wissenschaftslehre and Geometry; editor and translator of Novalis, Notes for a Romantic Encyclopaedia: Das allgemeine Brouillon; and co-editor and co-translator of J.G. Fichte/F.W.J. Schelling, The Philosophical Rupture between Fichte and Schelling: Selected Texts and Correspondence (1800-1802).

Phillip Wright has taught for 13 years as a class teacher and Upper School humanities teacher in Steiner schools in the UK. He completed his doctorate in Steiner education at Bristol University in 2009. Previous to this he studied geography, philosophy and education at Exeter, London and Keele Universities (respectively). His research interest is in Steiner curriculum and pedagogy and how this compares with other forms of education. Phillip currently teaches at Bristol Steiner School, England.

Renatus Ziegler is born in Basel 1955. He studied mathematics and theoretical physics at the Federal Institute of Technology (ETH Zürich) and made his PhD at the University of Kassel, Germany, in Geometrical Mechanics, 1985. During 1985-1987 he was visiting assistant professor in the USA, 1987-2001 researcher and lecturer at the Mathematical-Astronomical Section of the Goetheanum in Dornach, Switzerland. Since 2001 he works at the Verein für Krebsforschung, Arlesheim, Switzerland, in clinical research and pharmaceutical quality assurance. In addition to numerous papers (see www.reinesdenken.ch) his books include "Platonische Körper" (2012), "Projective Geometry and Line Geometry" (2012), "Intuition und Ich-Erfahrung: Erkenntnis und Freiheit zwischen Gegenwart und Ewigkeit" (2006).