

FUNDAMENTALS

Bernhard Schmalenbach: Kaspar Hauser: Perceiving the unfamiliar human (Part I und II)

M. Michael: Zech Topos und Erinnerungsort WALD – eine kulturgeschichtliche Betrachtung der mitteleuropäischen Landschaft

Johannes Wagemann: Shared Intentionality: Bewusstseinsphänomenologische Konzeption und waldorfpädagogische Implikationen

Johannes Wagemann: Phenomenological conception and consequences in terms of Waldorf Pedagogy

EMPIRICAL RESEARCH

Alexi Silverman: Navigating moments of tension in a Waldorf classroom

Axel Föller-Mancini & Jürgen Peters: Qualitätsentwicklung und Evaluationen in Waldorfkindergärten. Erfahrungen mit dem Berliner Bildungsprogramm (Teil II): Untersuchungen zur profilspezifischen Evaluation

FORUM ANTHROPOSOPHY AND SCIENCE

Norman Skillen: Waldorf teachers – artists or “mooncalves”

BOOK REVIEW

Disclaimer

Publishers

Prof. Dr. Marcelo da Veiga, Alfter/Germany
Ass. Prof. Dr. Aksel Hugo, Oslo/Norway
Prof. Dr. Jost Schieren, Alfter/Germany

Advisory Board

Dr. Neil Boland, Auckland/New Zealand
Dr. Douglas Gerwin, Wilton, NH/USA
Dr. Jennifer Gidley, Melbourne/Australia
Prof. Dr. Tania Stoltz, Paraná/Brasil

Editorial Board

(A complete updated list of members can be found on the journal website)

Responsible Managing Editor

Prof. Dr. Axel Föller-Mancini
Alanus University of Arts and Social Sciences
Campus II:
Villestr. 3
D-53347 Alfter
+49 (0) 2222 9321 1541
Email: axel.foeller-mancini@alanus.edu

Assistant Editor

Aida Montenegro
Alfter/Germany
Email: aidamilenamontenegro@gmail.com

Layout

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

Technical Support

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

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

© RoSE: Research on Steiner Education

An International Peer-Reviewed Journal
ISSN (online) 1891 – 6511
Hosted by the Rudolf Steiner University College, Oslo (Norway) &
by the Alanus University of Arts and Social Sciences, Alfter (Germany)

RoSE online: www.rosejournal.com

Table of Contents / Inhaltsverzeichnis

Editorial [German]	IV
Editorial [English]	V
Part I: Fundamentals / Grundlagen	
Bernhard Schmalenbach: Kaspar Hauser: Perceiving the unfamiliar human (Part I und II).....	1
M. Michael Zech: Topos und Erinnerungsort WALD – eine kulturgeschichtliche Betrachtung der mitteleuropäischen Landschaft	15
Johannes Wagemann: Shared Intentionality: Bewusstseinsphänomenologische Konzeption und waldorfpädagogische Implikationen.....	29
Johannes Wagemann: Shared Intentionality: Phenomenological Conception and Consequences in Terms of Waldorf Pedagogy.....	44
Part II: Empirical Research / Beiträge zur empirischen Forschung	
Alexi Silverman: Navigating Moments of Tension in a Waldorf Classroom.....	57
Axel Föllner-Mancini & Jürgen Peters: Qualitätsentwicklung und Evaluationen in Waldorfkindergärten. Erfahrungen mit dem Berliner Bildungsprogramm (Teil II): Untersuchungen zur profilspezifischen Evaluation	75
Part III: Forum – Anthroposophy and Science / Anthroposophie und Wissenschaft	
Norman Skillen: Waldorf Teachers – Artists Or “Mooncalves”.....	96
Book Reviews / Rezensionen	
Heiner Ullrich. <i>Waldorfpädagogik. Eine kritische Einführung.</i> (Jost Schieren)	103
Authors of RoSE Vol 6 No 1	109

Editorial

Axel Föllner-Mancini

Als Fachzeitschrift mit dem Schwerpunkt Waldorfpädagogik sind wir von Beginn an interessiert gewesen, den Quellpunkt dieser Pädagogik zu erfassen und zu diskutieren. Deshalb kommen in unserem ersten Teil „Grundlagen“ immer wieder geisteswissenschaftliche, anthropologische oder auch psychologische Themen zur Darstellung. Uns ist es wichtig, dass sich diese Beiträge in irgendeiner Weise auf Aspekte des von Steiner geschaffenen Werkes beziehen lassen bzw. dieses perspektivenreich beleuchten. Somit behandelt RoSE durchaus methodologische Fragen der Anthroposophie und stellt sie in einen größeren, auch kritisch diskutierbaren Zusammenhang. Die Resonanz auf das erweiterte Spektrum zeigt uns, dass dies von Interesse ist. Ein Gegengewicht stellt dann der Akzent auf empirische Studien dar, die sich im engeren Sinne auf waldorfpädagogisches Handeln und das entsprechende Selbstverständnis beziehen.

Auch in der aktuellen Ausgabe folgen wir dieser Struktur. Im ersten Teil komplettieren wir zunächst den englischsprachigen Teil von Bernhard Schmalenbachs Studie zu Kaspar Hauser. Der Historiker Michael Zech stellt sodann eine kulturhistorische Studie zum Thema Wald im mitteleuropäischen Bedeutungszusammenhang vor und leitet daraus Perspektiven für ein Unterrichtsthema im Oberstufenunterricht der Waldorfschule ab. Der zweisprachige Beitrag von Johannes Wagemann geht auf frühkindliche kognitive Leistungen ein und stellt das Schlüsselphänomen der geteilten Aufmerksamkeit (*shared intentionality*) in den Mittelpunkt. Er führt Belege für eine holistische Verfasstheit des kindlichen Bewusstseins an und zieht daraus Konsequenzen für die Pädagogik.

Im empirischen Teil stellt Alexi Silverman eine Studie vor, die in Cape Town durchgeführt wurde. Sie untersucht aus unterschiedlichen Erwartungshaltungen und Aktivitätsniveaus entstehende Spannungsmomente im Unterrichtsgeschehen einer Waldorfklassse und stellt Möglichkeiten für deren Erfassung und Intervention vor. Im zweiten Teil seines Beitrags zu externen Evaluationen in Berliner Waldorfkindergärten interpretiert Axel Föllner-Mancini die Auswertung einer Fragebogenerhebung unter Erzieherinnen und diskutiert sie vor dem Hintergrund eines Belastungsprofils.

Den Abschluss dieser Ausgabe bildet der Forum-Artikel von Norman Skillen mit dem Titel *Waldorf teachers – artists or “mooncalves”*. Der Autor behandelt einen Topos anthroposophischen Selbstverständnisses und geht kritisch der Frage nach, ob ein holistischer Erkenntnis- und Wissensbegriff rechtfertigt werden kann oder nicht.

Wir wünschen allen Lesern und Autoren eine anregende Lektüre!

Editorial

Axel Föllner-Mancini

As a journal for Waldorf education, the main source of the latter has been our concern from the outset, both in terms of increasing general understanding of it and of opening it up to discussion. Thus in our first section, “Fundamentals”, the theme of the nature of the human being recurs from a variety of theoretical perspectives. The main thing here is that these articles illuminate or relate to some aspect of Steiner’s works. Thus RoSE can very well be concerned with questions of anthroposophical methodology and of discussing them within a wider critical context. It would appear that this widening of perspective resonates well with our readership. A counterbalance to this, then, is the accent upon empirical studies, where the focus is narrowed to a concern with Waldorf education in practice and with its associated *raison d’être*.

In this current edition this structure is also followed. Section one sees the completion of the English version of Bernhard Schmalenbach’s study on Kaspar Hauser. Then historian Michael Zech introduces a study on the cultural history of forests in Central Europe, and goes on to show how it could be used as a theme in Waldorf high school lessons. The bi-lingual article by Johannes Wagemann goes into the cognitive abilities of young children, focusing upon the key phenomenon of shared intentionality. He presents evidence for a holistic conception of child consciousness and points out its pedagogical implications.

In the empirical section Alexi Silverman presents a study that was carried out in Cape Town. She looks at the way moments of tension arise in the Waldorf classroom out of a mismatch between different expectations and levels of activity, and suggests how they might be recognised and alleviated. Then in the second part of his article on the external evaluation of kindergartens in Berlin Axel Föllner-Mancini interprets the results of a survey of kindergarten teachers, and discusses it in connection with a profile of stress levels.

This edition is then brought to a close with a Forum Article by Norman Skillen, entitled *Waldorf teachers – artists or “mooncalves”*. The author’s theme is the anthroposophical one of what it means to be a Waldorf teacher, and this involves a critical assessment of whether a holistic (artistic) concept of knowledge can be justified.

Happy reading to one and all!

Kaspar Hauser – Perceiving the unfamiliar human

Bernhard Schmalenbach

*Institut für Heil- und Sonderpädagogik
Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft*

Introduction

In the history of curative education, the figure of Kaspar Hauser is given much prominence in both philosophical anthropology and psychology. The observations made about him offered plentiful food for thought as to the conditions of language acquisition as well as the social and cognitive development of the child. From his first arrival in Nuremberg on Whitsunday of 1828, Kaspar Hauser's enigmatic fate famously attracted an unusual degree of public attention, and still does to this day. Many artists made him their subject matter, both in fact and in fiction, through poetry, novel, drama and film. He is portrayed as the epitome of man, or rather of a particular human condition: In many ways, he is the abandoned stranger with no knowledge of his past or control of his own destiny. For Karl König, curative pedagogue and founder of the Camphill movement, Kaspar Hauser, Victor von Aveyron and others stood at the very beginning of curative education, representing the fate of children who are, for a multitude of reasons, prevented from developing their individuality and participating in social life.¹

Controversial debate in the public arena focused on Kaspar Hauser's alleged aristocratic roots, with political motivation behind his childhood incarceration and eventual assassination being suspected by some while questioned by others. Despite Hauser's own comments on the subject, both his origins and his life prior to his arrival in Nuremberg remain obscure. There must also be some doubt as to whether or not his account of events was perhaps influenced by a leading style of questioning. Certainly Anselm von Feuerbach, Hauser's mentor, presumed as much.² Still, the many documents that cover Kaspar Hauser's brief public life, as well as his own accounts, show that he was forced to spend a considerable time in captivity under conditions of social isolation.³ His physical and mental condition and his ensuing development give vital clues as to the understanding of childhood development altogether, especially in the context of other cases of maltreated or so-called feral children. Surviving documents also show us examples of how society dealt with such children. Above all, they bear witness to extraordinary personalities and their impact. It is these aspects - rather than the question of his ancestry or the circumstances of his violent death - that are the focus of this paper.

1. Cf. König, 1950/2008; see also Müller Wiedemann, 1981/1994.

2. "The accounts of his incarceration and transportation to Nuremberg are, in part, unbelievable or mysterious, and some are probably even untrue. He was questioned at a time when he had almost no notion, no concept of nature or human matters, least of all the proper words to describe them. He often spoke in his confused, dark gibberish, saying things he did not mean to say, or leaving the questioner enough scope for reading their own thoughts, opinions and hypotheses into his answers." Feuerbach in a letter to the Countess von der Recke, September 20, 1828, quoted from Pies, 1966, p. 37.

3. This was certainly the view taken in psychological literature, e.g. by Lucien Malson, 1976, Uta Frith, 1989 and Inge Seiffge-Krenke, 2004.

Observations, hypotheses, judgments - perceiving the unfamiliar human

As obscure as his childhood and youth may have been, his arrival in Nuremberg instantly made him a very public matter. He drew hundreds of curious onlookers, was questioned by representatives of the city and the police, thoroughly examined by physicians and teachers who subjected him to numerous experiments. There are other examples of such overwhelming interest: Victor, the Wild Boy of Aveyron, attracted attention from far beyond his native France. The fate of Amela and Kamela, the Wolf Girls from India, gave rise to similar levels of interest (Malson, 1976). Another example is the 13-year old girl Genie who, in 1970, was freed from captivity in her parental home (Curtiss, 1976; Frith, 1989). Finally, Helen Keller should be mentioned even though her social isolation was due to her deaf-muteness. In her particular case, it was the overcoming of this condition and Keller's further life that captured the public interest and, on occasion, aroused suspicion.

In Kaspar Hauser's case, the curiosity had a multitude of motives: Sensationalism as well as concern for what was seen as his cruel fate, scientific interest and the question of 'human nature', a charitable attitude such as the impulse to give the child what it clearly had been deprived of, i.e. care and interest, nurture and education. At the heart of the initial reports however, is the way the public was touched by Hauser's personality. Excepting curiosity, all of the motives expressed played a key role at the very beginnings of curative education. Another striking phenomenon in this climate of assumptions and hypotheses is - effectively as a counterpoint - people's struggle for a description of what they saw that is precise, detailed and as 'objective' as possible, one that is consistent with the spirit of a scientifically minded century.⁴ Similar efforts are manifest in Jean Itard's reports about Victor von Aveyron, as well as the thorough documentations of Heinrich Maria Deinhardt and Jan Georgens in their 1858 *Levana* yearbook.⁵ Kaspar Hauser's chroniclers evidently tried to distinguish between their descriptions and the assumptions based upon them, ensuring that the latter were clearly recognisable as such.⁶ They and many other observers were not only mystified by the child's ancestry and history but also by the image that presented itself to them. It lacked consistency. They were familiar with tramps and neglected people and those 'backward in their development'. Hauser's appearance did not fit any of these patterns, though. Here was a young man who seemed unable to stand upright but could write, who was showing completely incomprehensible reactions and had the manner of "a barely two or three-year old child inside the body of a youth" (Feuerbach, 1832, p. 9), without appearing to be childlike. His accounts, appearance and manner left his contemporaries unable to form any clear picture or categories. Hence they are left with assumptions and speculations: Is he a feral or semi-feral child? Is he neglected, a maniac or imbecile? Or even a fraud making fools of the people of Nuremberg? (Feuerbach, 1832) During his entire lifetime and beyond, Kaspar Hauser is labelled with extreme and contradictory attributes: imposter, pure soul, suicide, heir to the throne deprived of what is rightfully his. Also, Kaspar Hauser's abilities or manner of expression did not amount to a consistent picture, either. Especially during his first few weeks and months in Nuremberg, people around him thought he had great mental potential. In retrospect, Baron von Tucher, probationary judge and later his guardian, said: "[...]For his mind completely resembled a tabula rasa, absorbing with limitless receptivity the whole world of concepts, and doing so with an intense, reproductive energy that left everyone in awe and attributing this to extraordinary mental powers" (Tucher, 1834, quoted in Pies, 1966, p. 35). Anselm von Feuerbach also saw in him someone who was "full of the most splendid natural talent, gifted with the fastest comprehension and a most admirable memory⁷[...]. The speed of his progress is extraordinary. He acquires in a matter of days what would take others months or years." (Feuerbach, 1828, p. 36). It was exactly this pace of progress - inexplicable to many - that aroused the suspicion of some. From where we stand, this phenomenon can only be explained by a relatively normal early childhood (Seiffge-Krenke, 2004). The girl Genie who was found in 1970 after

4. It should be noted that descriptions following a systematic format only started a few months after Hauser's arrival.

5. Itard, 1801/1976, Itard, 1806/1976, Georgens, Gayette, & Deinhardt, 1958.

6. See e.g. Fuhrmann, 1833/1983 and Feuerbach, 1832/2004.

7. Daumer wrote in his notes: "With regard to virtually anything that concerned him, he was able to remember how many days or weeks ago it had happened. He knew how many times he had had his soup, his hot chocolate or his porridge. Of the checkers or chess matches he had played, he could remember how many and with whom he had played them. Of five games of checkers he had played he could remember every single move in the right sequence. Of each of the all the gifts he had received he knew exactly who gave them to him. Even with coins he could tell who they came from on account of the various smudges on them." Daumer, 1873/1984, p. 246.

13 years of extreme physical and social deprivation, had spent the first two years of her childhood under relatively normal circumstances. She too acquired speech very rapidly (Curtiss, 1977, quoted from Frith, 1989). Their accounts also show similarities with regard to more subtle aspects: Four weeks after being freed, her look changed. She appeared to be “alert and familiar with known and unknown adults (p. 33)”. About Kaspar Hauser it is said that: “After a few months, his facial features changed completely. His look became expressive and lively [...] and his old physiognomy was barely recognisable.” (Feuerbach, 1832 quoted in Daumer, 1823/1983, p. 40.) In this respect, they both differed from Victor, the Wild Boy of Aveyron’. He made relatively slow progress in acquiring speech and developing social relationships as he probably lacked the foundation of a normal early childhood (Itard, 1806/1976; Frith, 1989; Seiffge-Krenke, 2004).

Still, the development of both Genie and Kaspar Hauser had its limits. Hauser’s impression on his contemporaries changed significantly. In 1830, his guardian Baron von Tucher put on record that “he does not [lack] mental abilities, although they are not brilliant”. (Tucher, 1830, p. 90). On the same subject, Feuerbach wrote in 1832: “His mind is not that of a genius, and neither does he have extraordinary talent. Whatever he does learn is due to tenacious, stubborn diligence [...]” (Feuerbach, 1832, p. 68). Yet it remained difficult to gauge his abilities and limitations. Heinrich Fuhrmann gave a powerful testimony to that effect. He gave Kaspar Hauser a personal immersion course in religious education during the foundling’s last year.⁸ Fuhrmann perceived in him an odd mixture of “the maturity of youth and the naivety of a child [...]. He now talks surprisingly well about a subject, displaying a proficient grasp of subjects altogether, when suddenly the oaf appears” (Fuhrmann, 1833, p. 18). Fuhrmann summarises: “I had to judge with great care as to whether or not he had actually grasped what I was trying to teach him. All too often, I had to recognise that while, at times, the youth in him appeared to speak sense, the child told me that he had not quite understood me.” (Fuhrmann, 1833, p. 20)

There is a trace of an initial uncertainty about this and other opinions. Kaspar Hauser’s life was constantly in the public focus. This suggests that many aspects of these discussions would have left their mark on him.⁹

Less convincing than the above descriptions, with room for many more attributions, is an almost poetising characterisation by an otherwise quite prosaic von Feuerbach:¹⁰ Hauser’s initial and complete ignorance of everyday objects and activities as well as most foodstuffs made him appear like an “inhabitant of another planet who was transplanted down to earth by some miracle, or for one of Plato’s beings, born and raised below the earth, and only in maturity ascending to the light of the sun to join the world of the living” (Feuerbach, 1832, p. 16). This description is remarkable in more ways than one. It is also critical for the understanding of exceptional humans or behaviours. Feuerbach is not judging past or present. He is considering the hypothetical question as to under what circumstances the behaviour he observed would appear reasonable or ‘normal’. At the same time, he is using an image. Thus, he achieves a new level of understanding that is poetical in its density and vividness but still comprehensively fact-related. It enabled the existential unfamiliarity that Kaspar Hauser perceived as his surroundings to become vivid. As will be shown later, this description is linked to Kaspar Hauser’s own experience in as far as he was able to relate it.

The more gaps which remain in understanding Kaspar Hauser, the more powerful the impact of his personality appears to be; normally the attributes of a personality are formed by a framework of social perception: parents and family, nationality, social and cultural background, corresponding socialisation and education - all of these give meaning to the encounter structure. Under these circumstances it is no surprise that artists took this situation as an opportunity for describing the human situation per se. Feuerbach himself

8. Five to seven hours weekly between October 1832 and May 1833, cf. Fuhrmann, 1833/1983, p. 29.

9. “There is no doubt that Hauser knew of the existence of such writings, especially of one published in 1831 by Police Superintendent Merker. It was quite often discussed in his presence, and I have heard him say that he thought it hurtful that people took him for a fraud. He was also well familiar with the name of Merker as the most eminent representative of this opinion. Whether or not he read one of these writings himself I cannot say with certainty. It seems very plausible, however... I also know from his bills that he bought Feuerbach’s publication... for the purpose of sending it to the mayoress’ sister. While I am not certain whether Hauser merely knew of the existence of Merker’s more recent writings or whether he actually read them, I think it likely he did read them. As Hauser remarked himself, this publication lay open in teacher Meyer’s living room [...] while [Hauser], in late September, lodged at my home for eight days and was accidentally shown the room in which I keep my books, among which was the latest of Merker’s writings.” (Hickel, 1834/1966, p. 120).

10. Frith, 1989, p. 30 and Malson, 1976, p. 59f also view him in much the same way.

formulates a quintessence that is capable of imagining the individual in radical ways: He is neither child nor youth, “without motherland, without parents or relatives - the only creature of his species [...]” (Feuerbach, 1832, p. 69). It echoes the opinion of Dacier, one of Jean Itard’s colleagues, on Victor: “Where Victor is concerned, one must first and foremost consider from whence he came and where he has arrived. For if this young man is to be judged fairly, he can be compared to himself only” (quoted from Malson, 1976, p. 93). Those thoughts are rooted in a fundamental theme of the 19th century, i.e. the completely new question of the development of man as a nature and spirit being - with regard to the species and becoming of the individual as well as the question as to how the two are linked.¹¹ In 1841, Ludwig Feuerbach characterised man as the only being capable of making a subject of its own species, the universally human.¹² Max Stirner thinks humans capable of pushing the boundaries of their own species by their acts of volition.¹³ His view is clearly juxtaposed to an image of man limited to a framework of biological facilities and their evolutionary origin, as it emerged in the 19th century along with the subsequent standardising and measuring of the human being, e.g. by way of the first intelligence tests.

Remarkably, in their pioneering work on curative education, Georgens and Deinhardt also delved deep into the question of the individuality, based on ‘abnormal’ children. They characterise the ‘peculiarity of the human individual’ in the cultural nations as “each representing its own species, as it were [...]”.¹⁴ In their opinion however, individuality is not without its problems: It can be too pronounced or addressed educationally in an exaggerated manner.¹⁵ Individuality is seen as potentially in conflict with society or the universally human. At the same time, the accounts of Dacier, Anselm Feuerbach and Georgens/Deinhardt illustrate how the encounter with unique human beings can sharpen the focus even if the link between being and appearance, individuality and species, remains open. In 1904, 45 years after Darwin published his *On the Origin of Species*, Rudolf Steiner formulates such a synthesis based on the concept of the human biography: “*Anyone who reflects accurately on the essence of biography becomes aware that in regard to spiritual things each man is a species by himself*” (Steiner, 1904/1976, p. 57).

Understanding the human being while reflecting on borderline cases

With the age of enlightenment came the task of redefining the relationship between man and nature, and man and society (‘civilisation’). Against this background, ‘wild’ and ‘neglected’ children acted as welcome objects of interest and a touchstone for pertinent theories. By fostering Victor, Jean Itard tried to reinforce the philosophical concepts of empiricism (Locke, Condillac, Diderot) which signified that rather than being based on ‘innate ideas’, mental development is chiefly the product of sensual experiences and social influences, namely education. According to Itard, his records were intended to demonstrate for the first time “the sum total of knowledge and ideas that man owed to his education”¹⁶ (p. 116). From another point of view, the conception of ‘natural education’ according to Rousseau, with its corruptive influence of society, was also at issue and to be tested on the feral children. These and similar questions also come into play when assessing Kaspar Hauser’s moral situation. Which abilities are acquired and which inherited? To what extent can shortcomings of emotional and mental development be made good? Following his first encounter with the foundling, Feuerbach thought that ‘in regard to morals [...], Kaspar Hauser [is] a living rebuttal of the doctrine of original sin. The purest innocence and kind-heartedness was in everything he did and said, even though he lacked even the slightest notion of right or wrong, good or evil” (Feuerbach, 1828, pp. 36.).

11. Already K. König pointed out that, around the time of Kaspar Hauser’s arrival, the first essay on embryology by K. Ernst von Baer was published, cf. König 1960/2012, p. 28.

12. Cf. Feuerbach, 1849/2011, pp. 37., pp. 41.

13. Cf. Stirner, 1844/1972.

14. Georgens, 1861/1979, p. 40. (This reference is also found in the essay *Ästhetische Kraft in der Heilpädagogik*.)

15. loc. cit., p. 40., see also p. 19, pp. 108.

16. “Cast on this globe without physical strength or innate ideas, unable of his own accord to obey the constitutional laws of his organisation, which destine him for the first rank in the system of beings, it is only in society that man can find the eminent place reserved for him in the natural order, and without civilisation he would be one of the weakest and least intelligent of animals.” Cf. Itard, 1801/1976, p. 114.

He also thought Kaspar Hauser disproved the concept of God as something inherent and demonstrated that it was indeed acquired by education or study of nature (Feuerbach, 1828, p. 36). In discussions during his religious lessons, Heinrich Fuhrmann concluded “that while the sense for religion was inherent in man, knowledge of it remains something to be acquired” (Fuhrmann, pp. 34.). In contemporary adoption, these philosophical issues have been replaced by more specific thoughts on social and speech development.¹⁷ All are insights into the nature of man and his education as reflected in borderline cases.

Developmental-psychological aspects – approaches to childhood consciousness?

The biographies of Victor and Kaspar Hauser, as well as those of Helen Keller and Genie, imply the existence of ‘sensitive’ or ‘critical’ phases both during normal speech acquisition and social development. The documents about Kaspar Hauser also contain clues about other areas of development. There is some uncertainty however, in how far these observations may be applied generally. The reports quote impressive accounts of his incredible sensitivity of perception and the structure of his consciousness, in as far as this was conveyed to his contemporaries by his remarks. The resulting overall impression is that of an imbalance between a childlike and a more mature side of his personality, as indicated by the above quoted voices. The phenomenon is not so much suggestive of retardation as of different developmental stages taking place at the same time.

The accounts of Kaspar Hauser are impressive both because of their similarities with and differences to Victor. The latter showed a high degree of ‘adaptation’ to life in nature. He was insensitive to cold and heat as well as many smells, yet sensitive to specific sensations to do with the intake of food, e.g. cracking a nut, while seemingly ‘deaf’ to hearing impressions. Perceptions and movement reactions were one, and he was constantly in motion (Itard, 1801/1976, pp. 117., pp. 128.). By contrast, Kaspar Hauser displayed a high sensitivity and discernability within the overall range of perception, while lacking any ability to protect or distance himself from stimuli.

Both Victor and Kaspar, immediately after being freed by his captors, had no conscious self-awareness, evidenced by their reaction to seeing their own reflections (Malson, 1976; Feuerbach, 1828). Despite these contradictions this demonstrates that, even at the level of sensory perception, an educational process needs to take place within which sensory perceptions and social experiences form a unity. Initially, Victor could not abide wearing clothes or being touched. The initial connectedness of physical perceptions and social experiences developed into an intuitively structured and integrated social perceptiveness. An observation Anselm von Feuerbach made reveals how, initially, Kaspar Hauser recognises faces. Feuerbach mentions an occasion where Kaspar Hauser was introduced to a number of dignitaries: “Whenever such an introduction took place, Kaspar would step up very closely to the party opposite, stared at him, scanned with a quick, piercing glance every feature of his face and finally, as I was able to observe very clearly, assembled all the thus gathered parts of the person’s physiognomy into its entirety” (Feuerbach, 1832, p. 36). This is reminiscent of the way autistic people recognise faces, i.e. in an analytical rather than a holistically intuitive fashion (Joseph & Tanaka, 2003). In Kaspar Hauser’s case, this manner of perception was - probably - due to a lack of human interaction in his early childhood,¹⁸ and the available records give no indication as to whether his behaviour changed during his years in Nuremberg and Ansbach. Quite remarkably, Kaspar Hauser admitted he initially distinguished between different people by random features such as their clothes and had to be prompted to look at the actual person instead. Consequently, he looked at a person’s hands which he managed to recognise well. This came more naturally to him than differentiating between people’s faces.¹⁹

17. The first to do so was the physiologist William T. Preyer. In 1870, he published his work *Die fünf Sinne des Menschen*, cf. Daumer, 1873/1984, pp. 48.

18. Ute Frith demonstrated rather convincing reasons as to why, in Victor’s case, autism was a distinct possibility, while the condition can be ruled out for Kaspar Hauser. Cf. Frith, 1989, pp. 32.

19. “When I entered the big world I recognised people by random features. Namely, I noticed in the presence of Mayor Binder that I recognised Madam Ryss by her red corals which she usually wears around her neck. Mayor Binder rebuked me for this and instructed me to observe a person carefully by his own appearance and not by any random features. This I did henceforth and found by careful observation that no man’s hand is like that of another. You will find that nails, the parts of the fingers and the back of the hand all show special features, and I deem this observation more reliable than the recognition of faces, as the appearance of the latter

Many observations mentioned in the reports about him are reminiscent of those characteristic in small children, e.g. the fact that infants would initially refer to themselves in the third person. It should be noted however, that, in contrast to Victor, he had no actions - unlike Victor, whose motor abilities were adapted to life in nature - or concepts to handle his universal sensitivity of perception. Thus, perceptions hit him 'hammer-like'. In addition, Kaspar's development was sufficiently advanced to allow him to inform us of his situation, albeit in a piecemeal fashion. He describes an individual in whose consciousness, perception, imagination and concept are out of balance, leaning very strongly toward his perception. Impressions break in upon him with great force and almost tangible vividness. When he first arrived in Nuremberg, Kaspar Hauser seemingly lacked any ability to assimilate these stimuli by way of cognitive structuring and appropriate behavioural responses. This led to a dramatic increase in the pathic momentum inherent in any perception, especially as he was unable to rely on a sensorily and motorically developed bodily experience to counteract this tendency.

The question is, does this constitute an experiencing that approaches 'pure perception'? At the same time, this must not be romanticised - after all, it is not unlike being flooded with stimuli. Essentially, it describes a traumatic situation. Following the first weeks and months of his appearance, Kaspar Hauser's reactions to touch, noise and smell were those of utter defencelessness and helplessness toward these sensations, which he perceived as aversive and painful.

At this early stage of his development, Kaspar Hauser lacked awareness of his own person as well as that of his mental processes - he was as yet unable to differentiate between dreams and reality (Feuerbach, 1823), and he was also unaware of other people's mental processes.

In his consciousness, the layers of the impressions, moods and emotions all merged into one living entity, one that resembled the mythical world experience. Kaspar Hauser's early remarks suggest childlike thinking structures, where objects and beings are alive and animated and magically linked to his own consciousness. A number of developmental psychologists claim that a child's consciousness is organised in detaching stages or those that blend into each other. The earliest stage is what J. Perner calls *primary representations*, Ph. R. & Ph.D Zelazo refer to as *minimal consciousness* and D. Bischof-Köhler the *world of the encountered* (Bischof-Köhler, 1998). How this experience of the world is for an infant, or what it is like to be an infant, remains as yet unanswered. William James famously speculated about a state of 'blooming, buzzing confusion' in which the infant lives. Others assumed a world as that in pointillistic paintings (Cohen & Younger, 1984, from Keller, 2011), or an overall condition of primeval sensitivity, [...] uniform and structureless like a mass of fog".²⁰ In light of extensive research into early-childhood differentiation in a broad variety of areas of perception, such speculations can now be considered disproved, even if they can naturally only examine the surface of the reactions to different stimuli or stimulus scenarios. In accordance with findings from developmental psychology, Daniel Stern tried to retrace this earliest stage of world experience - which is beyond the reach of autobiography - and identified an amodal synaesthetic perception and a physiognomic experience of the world characterised by an intense dynamic and vitality (Stern, 1994). It should be noted however, that the other side of such a vivid consciousness makes for an extremely strong learning ability.

Hauser's own descriptions from his early days in Nuremberg indicate such a consciousness which, while barely conceptually penetrated, is still uniquely capable of introspection. He recalled how, looking out of a window, he was unable to see the surrounding landscape as something differentiated, neither with regard to its constituent parts nor its perspective arrangement²¹, he also recalled creating his first categories during that

can easily change by passage of time, illness and other random events [...]. I have seen people from Hungary, France [...] whom I may not recognise by their faces. There is no doubt in my mind however, that I would recognise them by their hands, according to the power of my impressions and by virtue of my memory." Hauser, 1829/1966, p. 69.

20. W. Stern, quoted from Keller 20114, loc. cit.

21. "When I looked out the window it always seemed as if there was a board right in front of my eyes, and on this board a painter had splattered his different brushes in white, blue, green, red - all mixed up. I was unable to differentiate between separate things, like I see them now [...]. It was only when I went for walks outside that I realised what I had seen were fields, hills, houses, and that things which appeared to be larger than others turned out to be smaller, some big things much smaller." (Feuerbach, 1832/2002, p. 42).

time.²² Many of his descriptions show how areas of perception overlap. Additionally, his mental and motor activities were still directly linked, which is another phenomenon typical of early childhood. According to Feuerbach, whenever encountering something that caught his interest or that he could not grasp, Hauser started twitching and froze (Feuerbach, 1832, p. 36).

Over time, his consciousness changed and with an increasing ability to make sense of his perceptions, the strength of his sensitivity faded. Kaspar Hauser developed spatial and temporal imagery and learned to distinguish between thoughts and dreams.

This also condenses the stages of the development of consciousness. Within a relatively short period of time, Kaspar Hauser learned to differentiate between image and reality. He also learned to comprehend the difference between perceptions and thoughts - or dreams - a process that normally takes a child four to five years.

These developmental stages were accompanied by a fading of his incredible ability to remember which had fascinated the people of Nuremberg when he first arrived in the town. His often described progress also involved a loss of his formerly special relationship with the world around him. The overabundant, painful perception was scaled back by his developing ability to form concepts, resulting in a distancing and his growing self-awareness. In as far as a generalisation is permissible at this point, this demonstrates that the development of consciousness structures is not a linear process that steadily progresses, overcoming existing deficits as it unfolds. Rather, progression means giving up or overcoming certain types of world experience. If we take Kaspar Hauser's statements about himself seriously, this must have been a rather ambiguous process for him.

Isolation and trauma

“[...]to have dropped off. Somehow off the earth [...] a space outside the world [...] you never leave the basement behind.” These words, describing the experience of being incarcerated, are not Kaspar Hauser's, even though it is said he used very similar ones. Rather, they are quoted from the diary of Jan Phillip Reemtsma, victim of an abduction lasting 33 days.²³ During that time, Reemtsma was chained to a basement wall. His diary gives insight into his thoughts and experiences during the time of his capture. His records are especially significant due to the fact that Reemtsma, a sociologist and founder of the *Institut für Sozialforschung* (Hamburg Institute for Social Research), had researched the effects of violence and traumatisation extensively. While his situation was very different to Kaspar Hauser's in every way, there are some remarkable similarities in the way each describes their situation. Reemtsma gives a powerful depiction of how his time in the basement lies outside the *continuity* of his biography: “This event, which I do not want to refer to as experience because experiences are to do with the continuity of life, while what I am about to describe is something that befell me from extreme discontinuity [...]” (p. 45). He states that it is a “fact that there is no ego continuity from my desk to the basement that I will have to write about” (p. 46). “To drop out of the world” - this is what best encapsulates Reemtsma's experience as he refers to himself in the third person: “To have fallen off, somehow out of this world. “He had repeatedly chosen the metaphor ‘to fall out of the world’ when describing what others had to go through. Now he was learning the hard way how this metaphor conveyed very precisely the emotion that, from now on, would seize hold of him” (p. 72). “[...] in the same way that he was ‘out of the world’, his emotions were not of the world but emotions in the basement” (p. 194). Reemtsma had ceased to feel like a person - this experience requiring social interaction - but rather like an “empty space through which emotions were merely passing. They came, lingered and went, only to be replaced by others” (p. 201). And, “It was not that *he* was wanting anything - *he* was just not there” (p. 202). Kaspar Hauser referred to the time following his incarceration as “in the world” (Feuerbach, 1832) and his appearance in Nuremberg as the beginning of his life,²⁴ as he had had no knowledge of the world during

22. “[...] he told me that, originally, he thought the white geese in my yard were horses, too [...]” (Wilhelm von Rumppler, Kaspar Hauser's riding instructor) Rumppler, 1829/1966, p. 51.

23. Cf. Reemtsma, 1998, pp. 17, 72 and 103.

24. Fuhrmann, p. 35; another testimony is quoted as: “As soon as I awoke into life [...]”, Feuerbach, 1829/1966, p. 67.

his imprisonment.²⁵ Ludwig Feuerbach, philosopher and son of Anselm von Feuerbach, once commented after an encounter with Kaspar Hauser in 1828 on Hauser's attempts to remember: "On these occasions, as generally during conversations relating to his past situation, he appears to want to remember something, to search for something he cannot find, and appears to be as if shrouded in darkness" (Feuerbach, 1828, p. 163). Within his seemingly brief captivity, for Reemtsma too, the "space outside the world into which you were, turns into a piece of world of its own. The walls grow familiar" (p. 103). When he was rescued, he experienced the "overwhelming scent of moist soil, grass, fresh leaves" (p. 151) – natural sensations his senses were deprived of and which were now intensified. Even after his release he has flashbacks of the basement, and, even more significantly, Reemtsma somehow feels at odds with the world: "The ability to experience joy is tainted. But that is only one aspect. Another is that you feel as if you no longer really belong in the world into which you are released" [...] "everything is as it was but I no longer fit in [...]", "The world and I no longer match" (pp. 209, 220 and 221). Again and again he feels as if he is "getting lost, losing touch with the surrounding world [...]" (p. 203). Reemtsma even tells of moments of longing to be back in the basement, however paradoxical this may seem: "The basement stays in my life, and yet will not be made a part of it. There are moments of something like a longing for the reduced state it represents. When life seems difficult and, on balance, these difficulties outweigh the benefits, a desire may grow inside you to be back in chains in that tiny room that feels more familiar than anything else in the world" (p. 221).

Similarly, there are numerous accounts of Kaspar Hauser longing for the days of his captivity. There, he never lacked anything, while now he was increasingly becoming aware of what had been lacking: Parents and a family, a happy childhood and youth that he missed and a past he did not know. Back then, things were so much better than in the world where he suffered so much (Feuerbach, 1832). "At home in his hole [...] he never felt so much pain in his head and people did not torment him the way they do now" (Feuerbach, 1832, p. 38).

It is touching how often and in how many ways Feuerbach mentions this longing in his accounts, as in this one which was most likely quoted from memory: "I imagine how many beautiful things there are in the world and how hard it is for me to have lived so long and yet never to have seen any of it. How lucky children are for being able to see all this from an early age and to still do so now. I'm so old and still have to learn everything children already know. I wish I had never left my cage [...]. I wouldn't have known about any of this or missed it. I wouldn't be sorry for not having been a child and coming into the world so late."²⁶

While Daumer mentions that Hauser gradually lost this longing²⁷, the impression of an individual who feels overwhelmed and also threatened remains.

Reading the accounts of the treatment Kaspar Hauser received following his release, one cannot help but see this as yet another trauma, albeit an unintentional one. It starts with the constant stream of visitors and spectators to which Kaspar Hauser was exposed in his first weeks in Nuremberg. As full-fledged pilgrimages descended upon him, he was gazed at like an exotic animal.²⁸ For many years, there was also a never-ending chain of more or less well-advised interviews, questionings and experiments aimed, on the one hand, at establishing Hauser's origins and whether or not he was an imposter, and also to get to the bottom of what was an extraordinary phenomenon, both physiologically and psychologically. Experiments with food and substances, trials testing and clarifying his heightened sensitivity, e.g. with regard to metallic effects – "misguided and not particularly humane experiments", as Feuerbach matter-of-factly remarks.²⁹ Many of his visitors also tried

25. Daumer, 1832/1983, p. 55.; this phrase appears in many of Hauser's accounts as it does in one of his self-descriptions: "As I was always locked up in this jail, I felt quite content as I did not know about the world..." Hauser, 1828/1983, p. 55; another phrase he used was: "[...] when I entered the big world", Hauser, 1829/1966, p. 69.

26. Feuerbach, 1832/2003, pp. 71; see also p. 26, p. 38, and Daumer, 1832/1983, p. 52 as well as Daumer, 1873/1984, pp. 190.

27. Daumer, 1832/1983, p. 52: "Only once he had physically somewhat recovered at my house did he lose his longing for the cage and the man and saw it as cruel fate to have been locked up for such a long time." Feuerbach, 1828/1966, p. 37; Feuerbach, 1832/2003, p. 21, p. 59; Daumer, 1832/2003, p. 21.

28. Feuerbach, 1828/1966, p. 37; Feuerbach, 1832/2003, p. 21, p. 59; Daumer, 1832/2003, p. 21.

29. Cf. Feuerbach, 1932/2004, p. 38. Daumer e.g. mentions an experiment carried out by Hauser's guard, Hiltel. Hiltel lets him hold a sponge and sets it on fire. Hauser only drops the sponge after having burned himself. Cf. Daumer, 1873/1984, p. 188.

to lecture and instruct Hauser, not least of them a host of theologians on the subject of religion. All in all, Feuerbach mentions, “an hour would not pass without someone or other inflicting something new on him” (Feuerbach, 1932, p. 43). All of these accounts are, of course, of a fragmentary nature.

What is more, the activities surrounding Kaspar Hauser became the subject of continuous public debate and writings such as public announcements, essays and books covering his situation, his character and later on also speculations about his past. Some of these had their own agendas, e.g. his reaction to homeopathic substances was supposed to prove their efficacy, with similar claims being made about his sensitivity to ‘metallic radiation’.³⁰ Thus, Hauser’s situation changed from one completely separated from the world to one so public that, as early as 1832, Feuerbach referred to him as the ‘Child of Europe’ (Feuerbach, 1932, p. 38). This was not lost on Hauser, even if it remains unclear to what extent he was able to follow the debate about himself.³¹ We know for certain, however, that he acknowledged Feuerbach’s writings and, in all probability, also saw writings that accused him of being a fraud.³² He complained about being thought a coward due his life-long fear of being assassinated³³ and for his integrity being questioned.³⁴

His education remained piecemeal, in part due to his frequently changing teachers. Feuerbach regretted that Hauser’s education fell short of what was “appropriate for his peculiarities and common humanity”. Instead, the young man had to work through Latin exercises at a grammar school, something Feuerbach referred to as a new incarceration.³⁵ More crucial for Hauser’s development, however, was the fact that he had been placed with four different families in the five years since his release, with at least two of these situations causing some tension and making life rather miserable for him. Also Count Stanhope, his second guardian, had made sweeping promises he never kept.³⁶ Meanwhile it should be remembered that, since his release, Hauser lived in constant fear for his life, as he said, and he especially feared being killed by an assassin (Feuerbach, 1832, 1829). This description would not be complete, however, without considering the other side - the care and support that Kaspar Hauser received, and not least his own resources.

Self-healing forces and their support systems

In his notes regarding the history of curative education, Andreas Möckel points out four factors that converge in the founding of this branch of pedagogy: neglect, compensation, language and self-healing. In a situation of neglect that may stem from social or physical causes compensatory measures are adopted. These are based on a human’s universal language skills which in turn can form the basis of specific language skills such as signing or Braille. At the heart of this struggle, however, lies the power of self-healing together with its inherent antimony: Self-healing forces stem from the individual but also need an outside trigger (Möckel, 2011, pp. 198-206). When Kaspar Hauser first appeared in Nuremberg he received a considerable amount of attention and care. The town’s representatives – from policemen to prison officers and all the way to the mayor – were touched and endeavoured to help him, even though some of the methods they applied were potentially detrimental. The accounts e.g. by Daumer, Feuerbach and Fuhrmann testify to a high degree of dedication, reflectivity and the continual endeavour to understand the ‘stranger’ and to meet his needs, and to the fact that they continued for many years. There were people who offered to house and help him. Also, the initial public response was often characterised by empathy and compassion, and the abundance of presents he

30. Daumer mentions that “[...] if homeopathic therapy owes its successes not merely to diets and the conducting of medical abuses of the organism but that those infamous and much ridiculed small doses really are at the heart of healing, there is no better subject to show this more clearly than this [...] uniquely sensitive Hauser. He continues: “It is as much proof of the possible effectiveness of small homeopathic doses as can be achieved by observation and experience.” Daumer, 1832/1983, p. 82.

31. In 1833, his guardians estimated his intellect to be that of a 10 to 12-year old boy; cf. Tucher, 1830/1966, p. 90, and Meyer, 1833/1966, p. 111.

32. See annotation 24.

33. “As soon as I came into the world I feared the man who had brought me here [...]. If I mentioned something like that in Nuremberg people called me a coward.” (Feuerbach, 1929, in Pies, 1966, p. 67).

34. Questioning by Joseph Hickel on 31 January 1834. In Pies, 1966, p. 120.

35. “Much like the prison walls of his childhood, the dusty walls of his classroom shut him off from nature and life itself.” Feuerbach 1832/2002, p. 70.

36. Cf. Feuerbach 1873/1984, pp. 285.

received came from the heart. Much of what may easily be criticised from today's perspective stemmed from people's genuine goodwill and honest efforts. None of this would have escaped Kaspar Hauser's sensitivity. As is often the case, if rarely fully appreciated, however, the unexpected, the random also played a part in his development, one example being Hauser's interaction with the children of prison officer Hiltel. They were most likely the only people to meet him unselfconsciously, and through whom he was able to learn many things, according to Hiltel.³⁷ Another incident of probably great significance was a police officer's idea to give Hauser, who kept mentioning the word 'horse', a wooden toy horse. This seemed to have an instantly transforming effect on the boy. Feuerbach later wrote that it was as if Hauser had been reunited with an old friend. Hauser starts to attach to this horse all the presents he has been given but so far ignored. Suddenly, they gain significance.³⁸ The wooden horse becomes a kind of 'transitional object' between the two hitherto unconnected chapters of his life. It becomes a vehicle to integrate the impalpable past in a playful way, and to build a bridge to his very separate present. It is also thought that Hauser's reminiscences which he wrote down at Daumer's suggestion played a part in this integrating process. They help him regain a measure of authorship over his own history that he had so completely lost. Perhaps it is an over-interpretation but the reminiscences Daumer relates always start by stressing this authorship: "The story of Kaspar Hauser, I want to write myself how hard I've had it [...]" or "This story of Kaspar Hauser I want to write myself. How I lived in this jail and describe what it looked like and all the things that were in it." And finally, "This biography of my former state, written from memory."³⁹ As with any of Kaspar Hauser's statements and accounts, the extent of Daumer's influence remains unclear. Daumer's intentions were quite documentary, however, as elsewhere in his accounts he makes it very clear where he commented on Kaspar Hauser's descriptions.⁴⁰ The diction indicates that Daumer did not edit Hauser's text itself. Feuerbach mentions how Hauser felt proud of his authorship, perhaps without fully grasping its meaning.⁴¹ This also signifies another parallel to J. Ph. Reemtsma's description which he pens in order "to reclaim [his] own story that is being told by everyone." (Reemtsma, 1995, p. 15). Natascha Kampusch, who was freed after seven years' captivity, expressed the same need.⁴² With the support of his mentors, Kaspar Hauser tries to reconstruct the continuity of his biography as far as possible, not least by way of the often employed comparisons between his two 'lives'. Daumer mentions how Hauser told him a few months prior to his death how he wanted to live with him and write down his own story (Daumer, 1873, p. 82). Despite all his gentleness and vulnerability, in his years in Nuremberg and Ansbach Hauser displayed a strong will, 'eagerness and perseverance' (Feuerbach, 1832, p. 38), and, despite all his intellectual limitations and readiness to assimilate, the ability and also the courage to think independently.⁴³ Notably, the records show that the innocence, openness and vulnerability of his character brought out the best in many - if not all - of his contemporaries.

Projection surface and myth

In an essay in the *Neue Zürcher Zeitung* marking the 200th anniversary of Kaspar Hauser's birthday, Roman Bucheli characterises Hauser as the perfect hollow vessel for everyone to fill with their own story - the

37. Cf. Hiltel's account in Feuerbach, 1832/2002, pp. 21.

38. "Only now that he could decorate his little horse with them was he able to appreciate the proper significance of these objects." Cf. Feuerbach 1832/2004, pp. 18.

39. Cf. Daumer, 1832/1983, pp. 55.

40. Daumer, 1832/1983, p. 60. Here he writes how he criticised a different start.

41. "This first attempt at representing his own thoughts for himself - even if, to be sure, it could only be taken as evidence of his long suppressed development and the poverty and clumsiness of his childlike mind - he looked upon with the eyes of a young writer who watches the first product of his quill pen coming off the press." Masson, 2010, p.135.

42. In an interview recorded immediately after being freed she said: "Everybody wants to influence you in one way or another. They mean well but ... The first few nights they tried to make me sleep. At first, they wouldn't understand why I was awake at four in the morning and wouldn't go to sleep until eleven or so." When asked whether she would read the publications about herself she said: "Basically, I don't want to burden myself with such disparagements, defamations and humiliations right now. That would be too much.", and, "Yes, I may or may not write a book about myself. What I definitely don't want is for someone else to pass themselves off as an expert on my life. If anyone writes about me it'll be me. (Interview of Austrian TV channel ORF with Natascha Kampusch from 6 September 2006)

43. See also e.g. Fuhrmann, 1834/1983, pp. 33; Feuerbach, 1832/2004, p. 55: "His awakened and soon also pondering intellect would admit nothing that was not firmly based in his sensory awareness [...]"

archetypal innocent victim, the abandoned human par excellence. Bucheli evokes the myths of Moses, Oedipus and Parzival, and points to the likelihood of elements of Kaspar Hauser's own story having been suggested to him during his early questionings. Thus, accounts by later-born artists would have incorporated their themes and motifs in this story which, increasingly, tells more about the narrator and less about the narrated. For example, Jakob Wassermann, who himself had lost his mother, incarnated his own childhood trauma in a novel about Kaspar Hauser; or the imprisoned Verlaine ("Gaspard Hauser chante"), who wrote his own fate into that of Kaspar Hauser. This phenomenon is therefore much like a reflective projection screen, able to absorb everything (Bucheli, 2012). Feuerbach already concluded in 1828 that Kaspar Hauser's original story contained inconsistencies and was - at least in part - the result of the suggestive questioning which the defenceless and vulnerable Hauser had been subjected to.⁴⁴ Also, Hauser's guardian, Freiherr von Tucher, thought his ward had been told and suggested much that was incorrect, leaving him unable to distinguish between fact and fiction with regard to his own story (Tucher, 1830, p. 88). It has also become apparent that many of his contemporaries sought to see and indeed did see their philosophical, religious, medical and other opinions confirmed by his example, not to mention the question of his origins and the political theories associated with it. In addition to the general feeling of sympathy, the 19th century also saw a growing awareness of the significance of the childhood as a developmental phase in its own right and the condemnation of the long-established practices of abandoning children and child abuse.⁴⁵ The fact that such sympathy can also be an act of projective denial has been described by Natascha Kampusch in her own story.⁴⁶ Nevertheless, the available evidence of Kaspar Hauser sheds light on a multitude of phenomena which were critically observed and well documented. In their entirety, they form a consistent picture of the time of his appearance and his further development - even if some questions remain. Many accounts also let the reader differentiate easily between observations and interpretations (Feuerbach, 1832, p. 43, p. 72). Remarkably, the image of the *mirror* or the *tabula rasa* already appears in contemporary descriptions. Feuerbach saw Hauser's consciousness as a 'clean slate' and "a soul void of any conceptions but equally so of any prejudices or superstitions". Tucher calls it a 'tabula rasa' that absorbed a world of concepts with endless receptivity [...]" (Tucher, 1834, p. 35). This concerns particularly Hauser's initial time in Nuremberg, and these accounts match many other observations. They can be reconstructed as a specific consciousness under special circumstances, accompanied by a special 'openness' and 'innocence' as it is repeatedly referred to. Perhaps these phenomena and their language should not be dismissed too hastily because of the romanticisms and projections associated with them. It is in fact within these phenomena that the image of a human being with symbolic significance manifests itself, as Jakob Wassermann noted.⁴⁷ This core has also been taken up and given shape by a number of artists: Verlaine in the 'belonging to a different era' of a lonely person, and the open question as to their destiny; Georg Trakl in his poetic portrait of the 'unborn' which refracts what Hauser experiences as an ambivalent 'coming into the world'; and Wassermann himself by showing how society and the individual reveal their moral substance by the way they treat Kaspar Hauser. Peter Handke, on the other hand, stages the overpowering of the mute youth by the force of the language pummeling him in his play, while Dieter Forte addresses the role of the myth serving as a stand-in when embracing the fate of many others. These and many other attempts characterise the fate of Kaspar Hauser in his symbolism as the Myth of Man, in his forlornness and vulnerability. It is not by chance that the experience of being thrown into the world becomes a defining phrase in the philosophy of the 20th century which fleshed out the basic approaches of the 19th century in all spheres of life.

44. "The accounts of his incarceration and transportation to Nuremberg are, in part, unbelievable or mysterious, and some are probably even untrue. He was questioned at a time when he had almost no notion, no concept of nature or human matters, least of all the proper words to describe them. He often spoke in his confused, dark gibberish, saying things he did not mean to say, or leaving the questioner enough scope for reading their own thoughts, opinions and hypotheses into his answers." (Feuerbach, 1828/1966, p. 37).

45. Cf. Cunningham, 2006.

46. "Society needs perpetrators like Wolfgang Priklopil in order to put a face to its inherent evil and then separate itself from it." Society needs images of dungeons in order not to have to look at all the homes and front gardens that are the suburban and bourgeois fronts of violence. They use people like me, victims of spectacular cases, in order to absolve themselves of the responsibility for the many nameless victims of everyday crime who receive no help, even when they ask for it." (Kampusch, 2012, p. 194).

47. "[...] the figure becomes a symbol", Wassermann, 1908/2005, in the opening lines of the novel.

As has been shown, only one side was emphasized with regard to Kaspar Hauser himself. His extraordinary readiness to accept his own situation, his perseverance, his self-will and search for his own way, combined with a generous goodwill toward others - despite his negative experiences - all remain unmentioned. It is likely that his willpower was in part nurtured by a great longing that he took to his grave: to find his parents after all. With his fate, his qualities and the impact he had on other people, Kaspar Hauser is a representative for the many children and young people who require a special kind of concern and support.

Bibliography

- Bischof-Köhler, D. (1998). Zusammenhänge zwischen kognitiver, motivationaler und emotionaler Entwicklung in der frühen Kindheit und im Vorschulalter. In H. Keller (ed.) *Lehrbuch Entwicklungspsychologie* (pp. 319-376). Bern: Huber.
- Bucheli, R. (2012, April 28). *Die Erfindung des Menschen*. *Neue Zürcher Zeitung*.
- Cunningham, H. (2006). Die Geschichte des Kindes in der Neuzeit. Düsseldorf: Artemis & Winkler.
- Curtiss, S. (1977). Genie: A Psycholinguistic Study of a Modern-Day „Wild Child“. *Perspectives in Neurolinguistics and Psycholinguistics*. Boston, MA: Academic Press.
- Daumer, G. F. (1823/1983). *Mitteilungen über Kaspar Hauser*. P. Tradowsky (ed.). Dornach: Geering Verlag.
- Daumer, G. F. (1873/1984). *Kaspar Hauser*. Sein Wesen, seine Unschuld. P. Tradowsky (ed.). Dornach: Geering Verlag.
- Feuerbach, A.v. (1929). Niederschrift über einen Besuch an Kaspar Hausers Krankenbett am 19.10.1829. In H. Pies (1966). *Kaspar Hauser*. Eine Dokumentation (pp. 66). Ansbach: Brügel & Sohn.
- Feuerbach, A.v. (1829). Notiz vom 10.10.1829 über einen Besuch am Krankenbett Kaspar Hausers. In H. Pies (1966). *Kaspar Hauser - Eine Dokumentation* (pp. 66). Ansbach: Brügel & Sohn.
- Feuerbach, A.v. (1832/2004). *Kaspar Hauser oder Beispiel eines Verbrechens am Seelenleben eines Menschen*. J. Wolff (ed.). Stuttgart: Klett.
- Feuerbach, L. (1849/2011). *Das Wesen des Christentums*. Stuttgart: Reclam.
- Feuerbach, L.v. (1828). Aufzeichnungen aus den Monaten Juli und August 1828, published by G. Daumer (1873/1984). *Kaspar Hauser*. Sein Wesen, seine Unschuld. P. Tradowsky (ed.). Dornach: Geering Verlag.
- Frith, U. (1989). *Autism*. Explaining the Enigma. Oxford: Blackwell.
- Fuhrmann, J. S. H. (1833/1983). Kaspar Hauser in der letzten Zeit seines Lebens. In ders. *Kaspar Hauser* (pp. 13-62). P. Tradowsky (ed.). Dornach: Geering Verlag.
- Georgens, J.D., Gayette, J.M., & Deinhardt, H. (1858). *Medizinisch-pädagogisches Jahrbuch der Levana für das Jahr 1858*. Vienna.
- Georgens, J.D. (1860/1863/1979). *Die Heilpädagogik, mit besonderer Berücksichtigung der Idiotie und der Idiotenanstalten*. Leipzig/Gießen: Institut für Heil und Sonderpädagogik Gießen.
- Hauser, K. (1828). Die Geschichte von Kaspar Hauser. In G. Fr. Daumer (1932/1983). *Mitteilungen über Kaspar Hauser*. Dornach: Geering Verlag.
- Hauser, K. (1829). Verhör vom 28.10.1828. In H. Pies (1966). *Kaspar Hauser*. Eine Dokumentation (67-70). Ansbach: Brügel & Sohn.
- Hickel, J. (1834). Vernehmungsprotokoll vom 31.1.1834. In H. Pies (1966). *Kaspar Hauser*. Eine Dokumentation (pp. 120). Ansbach: Brügel & Sohn.
- Manning, S. and France, P. (2006). Enlightenment and Emancipation. Lewisburg/USA: Bucknell University Press. In L. Malson, J. Itard, & O. Mannoni, *Die wilden Kinder* (pp. 106-163). Frankfurt: Suhrkamp.
- Itard, J. (1807/1976). Bericht über die Weiterentwicklung des Victor von Aveyron. In L. Malson, J. Itard, & O. Mannoni: *Die wilden Kinder* (pp. 164-220). Frankfurt: Suhrkamp.
- Joseph, R. M., & Tanaka, J. (2003). Holistic and part-based face recognition in children with autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45, 1115-1122.
- Keller, H. (2011). Säuglingsalter. Eine konzeptionelle Einordnung. In H. Keller. *Handbuch der Kleinkindforschung* (13-25). Bern: Huber.
- Kampusch, N. (2006, Sept. 6). Interview des ORF mit Natascha Kampusch.

- Kampusch, N. (2012). 3096 Tage. Berlin: Ullstein Verlag.
- König, K. (1961/2012). Die Geschichte von Kaspar Hauser. In K. König. Kaspar Hauser (pp. 13-32). P. Selg & R. Steel (ed.). Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.
- König, K. (1950/2008). Mignon. Versuch einer Geschichte der Heilpädagogik. In ders. *Das Seelenpflege-bedürftige Kind*. Stuttgart: Freies Geistesleben.
- Malson, L. (1976). Die wilden Kinder. In L. Malson, J. Itard, & O. Mannoni, *Die wilden Kinder* (p. 7-104). Frankfurt: Suhrkamp.
- Masson, J. (2010). The Wild Child: The Unsolved Mystery of Kaspar Hauser. New York: Simon and Schuster.
- Meyer, J. G. (1833). Bericht über Kaspar Hauser. In H. Pies (1966). *Kaspar Hauser. Eine Dokumentation* (pp. 110-116). Ansbach: Brügel & Sohn.
- Möckel, A. (2011). Allgemeine Pädagogik, Heilpädagogik, Inklusion – Zum Andenken an Jakob Muth. *Heilpädagogische Forschung*, 37 (4), 198-206.
- Müller Wiedemann, H. (1981/1994). Heilpädagogik und Sozialtherapie. Idee und Auftrag. In ders. *Menschenbild und Menschenbildung. Aufsätze und Vorträge zur Heilpädagogik, Menschenkunde und zum sozialen Leben* (pp. 15-46). Stuttgart: Freies Geistesleben.
- Pies, H. (1966). *Kaspar Hauser. Eine Dokumentation*. Ansbach: Brügel & Sohn.
- Reemtsma, J. Ph. (1998). *Im Keller*. Reinbek: Rowohlt.
- Rumpler, W.v. (1829). Verhör des Nürnberger Kreis- und Stadtgerichtes vom 2.1.1829. In H. Pies, (1966). *Kaspar Hauser. Eine Dokumentation*. Ansbach: Brügel & Sohn.
- Seiffge-Krenke, I. (2004). *Psychotherapie und Entwicklungspsychologie*. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Steiner, R. (1904/1976). *Theosophie. Einführung in übersinnliche Welterkenntnis und Menschenbestimmung*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Stern, D. (1994). *Tagebuch eines Babys*. Munich: Piper Verlag.
- Stirner, M. (1844/1972). *Der Einzelne und sein Eigentum*. Stuttgart: Reclam, Kap. 12: Der Eigner.
- Suddendorf, T. (1999). The rise of the metamind. In M. C. Corballis & S. Lea (eds.). *The descent of Mind, Psychological perspectives on hominid evolution* (pp. 218-260). London: Oxford University Press.
- Tucher, G.v. (1830). Verhör vom 5.4.1830. In H. Pies, (1966). *Kaspar Hauser. Eine Dokumentation* (81-84). Ansbach: Brügel & Sohn
- Tucher, G.v. (1834). Verhör am 28.1.1834. In H. Pies, (1966). *Kaspar Hauser. Eine Dokumentation* (35). Ansbach: Brügel & Sohn.
- Tucher, G.v. (1830). Verhör vom 5.12.1830. In H. Pies (1966). *Kaspar Hauser. Eine Dokumentation* (pp. 89). Ansbach: Brügel & Sohn.
- Tucher, G.v. (1834). Verhör vom 28.1.1834. In H. Pies, (1966). *Kaspar Hauser. Eine Dokumentation* (35). Ansbach: Brügel & Sohn.
- Tucher, G.v. (1830). Verhör vom 5.12.1830. In H. Pies, (1966). *Kaspar Hauser. Eine Dokumentation* (pp. 89). Ansbach: Brügel & Sohn.
- Wassermann, J. (1908-2005). *Kaspar Hauser oder die Trägheit des Herzens*. Roman. Köln: Anaconda Verlag.
- Zelazo, Ph.R., & Zelazo, Ph.D. (1998). The Emergence of Consciousness. In H.H. Jasper, L. Descarries, V.F. Castelucci & S. Rossignol (eds.). *Consciousness: At the Frontiers of Neuroscience, Advances in Neurology*, 77, 149-164.

Topos und Erinnerungsort WALD – eine kulturgeschichtliche Betrachtung der mitteleuropäischen Landschaft

M. Michael Zech

Institut für Fachdidaktik – An-Institut der Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft in Kassel, Deutschland

ZUSAMMENFASSUNG. Die historische Erschließung regionaler Kulturen, das Anregen von Alteritätsverstehen und Ambiguitätsvermögen aus, sowie die Erschließung von (fremden) Kulturen müssen heute als eine pädagogische Aufgabe gesehen werden, in der dem Geschichtsunterricht eine besondere Funktion zukommt. Es gilt ein Geschichtsbewusstsein aufzubauen, welches von der Nahgeschichte bis in weltgeschichtliche Zusammenhänge reicht. Hier soll versucht werden, am Beispiel des Topos und Erinnerungsortes „Wald“ eine für den Schulunterricht geeignete kulturwissenschaftliche Betrachtung einer Landschaft zu entwerfen. In ihr werden nicht nur die landschaftlichen Veränderungen, sondern auch ihre historischen, mythischen, literarischen Rezeptionen untersucht. Historischer Wandel wird sowohl am Landschaftselement „Wald“ als auch an dessen kultureller Rezeption verfolgt. Da Bedeutung und Auffassen dessen, was Wald ist, einer ständigen, historisch nachzuzeichnenden Veränderung unterliegen, kann die Untersuchung auch als exemplarischer Beitrag zum Bildverstehen verstanden werden. Im Anschluss an diese Erschließungen werden Anregungen zur konkreten Unterrichtsgestaltung gegeben und dabei besonders auf die Möglichkeiten hingewiesen, wie ein kulturgeschichtlicher Lernvorgang an die sowohl sinnlich (Landschaftserleben) als auch rezeptiv gemachten (Märchen, Literatur), lebensweltlichen Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler anknüpfen kann. Historische Urteilsbildung vollzieht sich gemäß dieser Anregung in einem fächerübergreifenden, die Bereiche Biologie, Geographie, Geschichte, Kunstgeschichte und Literatur einschließenden Modus und vor dem Hintergrund eines großen Zeitraums. Hier können historische Lernprozesse - von einer konkreten Beziehung zwischen dem Betrachter und dem Betrachtungsobjekt ausgehend - in eine Selbstreflexion der Schülerinnen und Schüler münden, aus der erfahrbar wird, wie historische Deutung immer in Abhängigkeit von einer Erzählung bzw. von Kontextualisierungen entsteht. Wird dieser Zusammenhang thematisiert, kann Einsicht in den narrativen Sinnstiftungsakt von Geschichte entstehen und somit das eigene Geschichtsbewusstsein reflexive Erweiterung erfahren.

Schlüsselwörter: Kulturgeschichte an Waldorfschulen, Erinnerungsort „Wald“, Historischer Wandel und Geschichtsbewusstsein, Reflexives Geschichtsbewusstsein, Fächerübergreifender kulturwissenschaftlicher Unterricht

ABSTRACT. The historic deduction of regional cultures, the stimuli for the understanding of the other and the capacity for ambiguity, and the understanding of (foreign) cultures have to be recognised as a pedagogical task of our time, in which the subject of history holds a special place. The objective is to develop a consciousness towards history, which encompasses current history but is working towards a global historic context. This is an attempt to develop a suitable approach in schools for a scientific cultural observation of landscape by using the example of the forest as a theme and place of memory. Not only changes in the landscape will be examined but also the historic, mythical, and literary receptions. Historical change will be followed in reference to the landscape “forest” as well as its cultural reception. Because the meaning and grasp of what the forest signifies is subject to constant historically documented change, this examination can be seen as an exemplary contribution towards

what is known as pictorial understanding. Following this discussion, specific pointers with regards to teaching will be given, especially mentioning the possibilities of how a process of learning based on cultural history, that is sensual (landscape experience) as well as literal (fairy tales and literature), linking up to the worldly experience of the pupils. A historical judgement developing in accordance with this impetus will be interdisciplinary encompassing biology, geography, history, history of art, and literature within a backdrop of a long period of time. Here historical learning can lead to a self-reflecting mode by the pupils working on the specific relationship between observer and observed, which is experienced by how historic interpretation is always depending on narrative and/or context. If this connection is made the topic of discussion then insight into the act of instilling historical meaning can occur and thereby enabling the own reflexive historical consciousness to enlarge.

Keywords: cultural history at Waldorf Schools, forests as places of memory, historical change and historical consciousness, reflexive consciousness of history, interdisciplinary cultural studies in schools

Einleitung

Nahgeschichte gilt Geschichtsdidaktikern als Basis für Geschichtsbewusstsein. Viele Verfechter und Verfechterinnen eines weltgeschichtlich perspektivierten bzw. dimensionierten Geschichtsunterrichts sehen es heute als Aufgabe, Globalität aus der historischen Erschließung der regionalen Kulturen, Fremdverstehen aus einem historisch begründeten Verstehen der umgebenden Lebensverhältnisse zu generieren (Popp/Forster, 2008, S. 7). So blieb ein heimatkundlicher Ansatz, sorgfältig abgesetzt von den „völkisch“ motivierten Abwegen in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts, im Rahmen der Sachkunde auch in der Bundesrepublik ein wesentliches Einstiegselement in das schulisch begleitete historische Denken. Dieser Unterrichtsansatz wird an den Waldorfschulen, sowie an den staatlichen Regelschulen in der 3. und 4. Klasse realisiert. Indem sich bei den Kindern um das 10. Lebensjahr der Übergang vom präoperationalen zum konkret-operationalen Denken (Fatke, 2003, S. 65-66, ebd. S. 133-117) vollzieht, stellen sie sich der umgebenden Welt bewusster gegenüber. Wenn die Nahumgebung als sinnlich zu erfahrendes Zeugnis von Geschichtskultur erschlossen wird, hilft dies zu vermeiden, dass historische Inhalte als abstrakte, beziehungslose, nicht kontextualisierbare Fiktionen erfahren werden. Indem aber Landschaft, Siedlung und Gebäude in einen historischen Zusammenhang gestellt werden, indem ihre Entstehungen bzw. ihre Veränderungen dargestellt werden, erhebt man sie zum Bild bzw. zu den Elementen eines facettenreichen Bildes, welches sich in den kindlichen Vorstellungszusammenhang einfügt. Dieser wiederum wird sich aus vorangegangenen Erfahrungen, aber auch einer Innenwelt, die von Erzählungen, vorangegangenen Bildrezeptionen und Fantasien geprägt wurde, gebildet haben. Lernen und Erkennen nimmt so seinen Ausgangspunkt von einem aus einem Aneignungsprozess Wahrgenommenem bzw. Vorgestelltem, der sich im „verkörperten Selbst“ (Sommer, 2010, S. 35-37) vollzieht, bzw. ein Selbsterleben eben dadurch hervorruft, dass eine sinnlich-seelische Beziehung zu etwas aufgebaut wird (Wiesing, 2009, S. 119-124). Je nach Vermögen und Erfahrung wird sich an diesen Prozess nun das differenzierende Urteil anschließen lassen, aus dem sich dann einerseits Erkenntnisse, Begriffe, Gesetze bzw. weiterführende Fragen generieren. Man kann diesen Lernprozess auch so charakterisieren:

1. Eine Wahrnehmung bzw. Vorstellung wird aufgerufen und realisiert sich in mir und durch mich. Somit wird mir ein innerer Bild-Vorgang zur Erfahrung bzw. ich konstituiere mich erfahrend.
2. Nun schließt sich im Verbalisierungs- und Verstehensprozess die Frage an, was aus dem Bild spricht, d.h. ich differenziere, charakterisiere und kontextualisiere die innere Bilderfahrung emotional, sprachlich und gedanklich durch Urteile.
3. In einem Erkenntnisprozess kann ich dann (je nach Erfahrung und Vermögen) aus den Urteilen Essenzialisierungen, Begriffsbildungen und Gesetze ableiten; ich suche also jenseits meiner Persönlichkeit das Allgemeine. Gleichzeitig nehme ich aber auch Stellung als Individuum, indem ich nun mit der „Sache“ abschließe oder mich, z.B. durch erwachtes Interesse oder in moralischer Konsequenz, zum Handeln aufgerufen sehe.

Im Folgenden soll versucht werden, am Beispiel des Topos und Erinnerungsortes „Wald“ (Rüsen, 2013, S. 224-225) eine für den Schulunterricht geeignete kulturwissenschaftliche Betrachtung einer Landschaft zu entwerfen. In ihr werden nicht nur die landschaftlichen Veränderungen, sondern auch ihre historischen, mythischen, literarischen Rezeptionen zu untersuchen sein. Daran soll auch gezeigt werden, wie sich Wahrnehmungen und Vorstellungsbilder ständig amalgamieren und damit unsere Rezeptionshaltung und Erkenntnisse beeinflussen.

Bevor jedoch Anregungen zur konkreten Unterrichtsgestaltung gegeben werden, soll das Landschaftselement „Wald“ in seinem historischen Wandel sowie als seelisch-literarischer Topos mit seinen unterschiedlichen Dimensionen erschlossen werden.

Der Wald als Topos

Es waren Romantiker, die den Wald als Ort der Andacht der *geschäftigen Welt* in den Städten mit ihren sich rasant entwickelnden Industrien gegenüberstellten (Demandt, 2008, S. 180). Berühmt ist z. B. Eichendorffs 1810 verfasstes, später u.a. auch von Felix Mendelssohn Bartholdy als Lied vertontes Poem „Abschied“:

*O Täler weit, o Höhen,
O schöner, grüner Wald,
Du meiner Lust und Wehen
Andächtiger Aufenthalt!
Da draußen, stets betrogen,
Saust die geschäftige Welt,
Schlag noch einmal die Bogen
Um mich, du grünes Zelt!*

*Da steht im Wald geschrieben
Ein stilles, ernstes Wort
Von rechtem Tun und Lieben,
Und was des Menschen Hort.
Ich habe treu gelesen
Die Worte, schlicht und wahr,
Und durch mein ganzes Wesen
Wards unaussprechlich klar.*

*Wenn es beginnt zu tagen,
Die Erde dampft und blinkt,
Die Vögel lustig schlagen,
Daß dir dein Herz erklingt:
Da mag vergehn, verwehen
Das trübe Erdenleid,
Da sollst du auferstehen
In junger Herrlichkeit!*

*Bald werd ich dich verlassen,
Fremd in der Fremde gehn,
Auf buntbewegten Gassen
Des Lebens Schauspiel sehn;
Und mitten in dem Leben
Wird deines Ernsts Gewalt
Mich Einsamen erheben,
So wird mein Herz nicht alt.*

JOSEPH FREIHERR VON EICHENDORFF (1810) ¹

Der Wald wird hier als Quell des Lebens und Bereich einer göttlichen Ordnung besungen. Und ist diese nicht auch nachvollziehbar? Das Betreten eines Waldes ist wie der Eintritt in einen Raum. Dort herrschen andere Licht- und Temperaturverhältnisse, man wird dem ordnenden Überblick entzogen, sodass das Hören intensiver wird und das Singen und Krächzen der Vögel, das Rascheln und Knacken der meist unsichtbaren, aber stets spürbaren Tiere einen umgeben. Natürlich ist es ein unterschiedliches Erlebnis, durch einen Laub- oder Tannenwald zu gehen, durch ein Birkengehölz, einen Eichenwald oder einen Buchenhain; und auch Wetter oder Jahreszeiten beeinflussen das Erleben, immer aber bewegt man sich durch eine eigene Biosphäre, einen eigenen organischen Zusammenhang. Es liegt also nicht fern, den Wald als Wesen zu personifizieren.

Der Wald ist ein Zwischenbereich. Ist er dicht, verdecken das Laub- oder Nadelwerk den Blick in den Himmel, verstellen Stämme und Geäst den Blick in die Ferne, wird zwischen dem Grün oben und dem Wurzelbereich unten ein Zwischenraum geschaffen. Man bewegt sich im Wald gewissermaßen im Vegetationsbereich zwischen Wurzel und Grün. Alt ist die Metaphorik des Zauberwaldes, des unheimlichen Waldes, des undurchdringbaren Waldes, des wilden Waldes, denn der Wald ist Bild für das Halbbewusste, den Traum, den Gefühlsbereich und die untergründigen Geheimnisse, manchmal auch Ort des Banns oder des Todes.

1. Vollmer, H. (2014). Der Wald. Gedichte. Stuttgart: Reclam Verlag, S. 17.

Märchen und Sagen berichten davon, wie Menschen sich im Wald verlaufen und verirren, gelegentlich auch davon, wie sie verwildern und Name, Herkunft und Zeitbewusstsein, also die Identität, verlieren oder im Wald versteckt und gefangen werden. Das Erleben im und am Wald modifiziert diesen so zu einer Landschaft der Seele – darin ist der Mythos des Waldes begründet. Und wie alle Mythen unterliegt auch dieser einem historischen Wandel.

Der mitteleuropäische Wald während der Antike

Wald schien neben Sümpfen und Mooren schon den mediterranen Kulturen der Antike das wesentliche Merkmal für die Landschaft nördlich der Donau und östlich des Rheines zu sein. Römische Autoren wie Caesar (Krause 2002, S. 74-79) und Tacitus (Krause, 2002, S. 17-19) berichten von den kämpferischen, familienverbundenen und einer „natürlichen“ Moral folgenden Waldbewohnern, die als Germanen von den Kelten unterschieden wurden, deren nicht klar zu umreißen Lebensräume sich im Ungefähren der endlosen Wildnis zu verlieren scheinen. Caesar fabuliert vom *Hercynischen Wald* und offenbart mit seinen fantastischen Tierdarstellungen, dass er hier nicht aus eigener Erfahrung, sondern vom Hörensagen berichtet (Caesar, 1974, S. 165-167). Traumatisch waren für die Römer dann 9 n. Chr. die Verluste unter Varus im Teutoburger Wald (Krause, 2002, S. 100-108). Aus ihrer Perspektive wird der Wald einerseits als Wildnis (Kluge, 1967, S. 833), die von furchterregenden Krieger bewohnt wird, gefürchtet und als Erklärung für den militärischen Misserfolg herangezogen; andererseits, so in Tacitus' kulturkritischer Schrift *Germania*, als Bereich einer natürlichen, der römischen Dekadenz den Spiegel vorhaltenden Moral bewundert (Tacitus, 1983, S. 14-17 sowie Demandt, 2008, S. 79). Anders als an der Wende vom 18. zum 19. Jahrhundert ist er aber nicht gottbelassene Schöpfung und Ort *andächtigen Aufenthalts*, sondern vor allem ein der zivilisierten Welt widerstehender, bedrohlicher Ort des Hinterhalts, aus dem die rohen Gewalten hervorzubrechen drohen.

Das Leben der dort zur Zeit der Antike in frühbäuerlichen Kulturen lebenden, sich in Sippen und Stämmen sowie unterschiedlichen Kultverbänden und wechselnden Gefolgschaftsverhältnissen organisierenden Germanen ist heute wesentlich differenzierter erschlossen (Krause, 2002, S. 56-60). Dabei stützt sich die Forschung neben den griechischen und römischen Aufzeichnungen vor allem auf die Archäologie (Küster, 2008, S. 80-92). Anders als in den römischen Quellen ist Mitteleuropa zur Zeit der Germanen bereits als aufgelichtete Mosaik-Landschaft mit allen Übergängen zwischen Wald- und Feldbereichen zu bezeichnen. Anhand der durch das Mittelalter auf uns überkommenen Mythen und Sagen kann man sich der Bildqualität, den dieser landschaftliche Gegensatz zwischen dem „menschlich-kultivierten“ Agrarbereich und der Waldwildnis für ihre vorneuzeitlichen Bewohner hatte, annähern.

Germanen lebten in lockeren, nie großen Siedlungen, die durch Rodung entstanden und meist nach einigen Jahrzehnten aufgegeben wurden, um an anderen Orten wieder zu erstehen. Sie schufen Räume, machten Land für Viehzucht und bescheidenen extensiven Ackerbau urbar. In den ersten Jahrhunderten nach Christi Geburt wich das oft unter einem 30 Meter langen Firstbaum realisierte Langhaus kleineren Holzgehöften (Küster, 2008, S. 80). Das deutsche Wort Raum bezeichnete ursprünglich die durch Rodung entstandene Lichtung (indogerm. *rumian*: weiten, roden) bzw. das frei gemachte Lager oder Bett (Kluge, 1967, S. 587). Diese dem Wald abgerungene Lichtung ist der zu schützende Eigenbereich, der nur durch tatkräftiges Handeln gewonnen wird. Insofern ist dieser durch Weitung entstandene und umfriedete Raum auch Bild für die Gemütsbildung. In den Mythen wird dieser Raum äußerlich wie innerseelisch von den unkultivierten Kräften, den Sturm-, Frost- und Steinriesen bedroht. Als Verbündeter der Bauern galt der Asengott Thor, der diesen Naturgewalten mit seinem eisernen Hammer entgegentrat (Herder, 1982, S. 169-170 sowie de Vries, 1964, S. 179-180). Den kultivierten Bereich zu schützen, wurde als ständiger Kampf erlebt, zu dem es Mut bedurfte, der durch Kulthandlungen gestärkt wurde. Im innerseelischen Prozess wurde der Hammerträger im Herzschlag erlebt (Jung, 2001, S. 265-269). Das Gemüt der Germanen wurzelt insofern im Wald, dessen Wildnis aber auch im eigenen seelischen Untergrund erlebt wurde. Grönbech charakterisiert dieses Lebensgefühl, in dem Außen- und Innenwelt zusammenklingen, in seiner noch immer als Grundlagenwerk zitierten Ausarbeitung *Kultur und Religion der Germanen* folgendermaßen:

„Der Kampf wird Tag für Tag mitten in der Menschenwelt geführt, niemand kann sicher sein, Licht und Wärme zu erhalten, wenn nicht er und seine Genossen durch irgendeine feierliche Handlung häufig die Bande zwischen sich und den hohen wandernden Lichtern [den Sternen] stärken. [...] Die Gefahr [...] lauert ja tatsächlich auf jede Seele in Midgard [der Bereich menschlicher Kultur]. Hinter aller Sicherheit steht die ernste Tatsache, dass die Naturen Keime zur Feindschaft in sich tragen; sie können sich verirren, sie können „ungeheuer“ werden. Und manchmal tun sie das, wenn die Menschen nicht sich selbst und ihr Heil bewahren und damit ihr Bündnis mit ihrer Umgebung; da wird der feucht-kalte Boden unfruchtbar, da verliert das Vieh die Gabe, Nutzen zu spenden und die Bäume werden Träger des Unheils [...]. Durch alle Kulturen geht eine Scheidelinie, die die warme freundliche Wirklichkeit von den kalten strengen Tatsachen trennt – das Bekannte vom Unbekannten oder das „Gebeure“ vom Nicht-Gebeuren“. Und tief in allem Menschentum verwurzelt liegt die Furcht vor dem Unbekannten, ein Gefühl, das, so einfach und klar es scheinbar ist, doch bei näherem Zusehen von einer Tiefe zur anderen abwärts führt: Zuoberst liegt die Furcht vor dem Willen, den keine Verpflichtung an Schaden und Zerstörung hindert [...]. Die Trennungslinie geht durch alle Kulturen hindurch, aber ihr Verlauf ist in jedem Volk verschieden, und es ist nie möglich, eine Regel darüber aufzustellen, welche Wesen auf dieser oder der anderen Seite der Grenze zu finden sind. Natürlich sind Wüste und Saatland, rauhe Berge, wilde Wälder oder liebliche Wiesen mit ihren Lebewesen durch eine scharfe Grenzen getrennt.“ (Grönbech, 1997, S. 248-250)

Grönbechs Darstellung ist allerdings ein kulturgeschichtliches Konstrukt des 19. Jahrhunderts, denn die zitierte „scharfe“ Trennung existierte, wie schon bemerkt, zur Zeit der Germanen gar nicht. Die bis heute wahrnehmbaren scharfen Grenzen wurden erst im neuzeitlichen Feudalismus mit den Eigentumsregulierungen zwischen Wald und Offenlandschaft und der durch steigenden Holzbedarf nachhaltig betriebenen Forstwirtschaft gezogen (Schenk, 1996, S. 176).

Die Entstehung der mitteleuropäischen Wälder

Wie aber war der mitteleuropäische Wald entstanden? Wir lassen die in den Kohleflözen manifestierte Urgeschichte des Holzes unberücksichtigt und setzen mit der Darstellung bei der Entwicklung nach der letzten Eiszeit ein. Im Wesentlichen werden dabei die von Hansjörg Küster in seiner *Geschichte des Waldes* (Krause, 2002) aufgeführten Forschungsergebnisse zusammengefasst.

Der Ausbreitung des Waldes stellte sich mit den sich nach dem Rückgang des Eises im nördlichen Mittel- und Osteuropa ausbreitenden Sümpfen ein Hindernis entgegen. Sie waren entstanden, als das aus den Mittelgebirgen Richtung Norden fließende Wasser zunächst von den Eismassen, später von dem steigenden Meeresspiegel aufgestaut wurde. Bis weit in die Neuzeit blieben weite Teile des Flachlandes südlich von Nord- und Ostsee Überschwemmungs-, Moor- und Sumpfbereiche, deren Entwässerung und Umwandlung in Agrarflächen vor allem ein Werk des 19. und 20. Jahrhunderts ist (Blackbourn, 2007). Überall dort, wo sich die für den Wald zu nassen Feuchtgebiete erstreckten, wurde waldartiger Baumbewuchs zurückgehalten (Küster, 2008, S. 61).

Nach dem Rückgang des Eises verbreiteten sich zunächst die im sandigen Boden gedeihenden Kiefern und die auf feuchtem Boden wachsenden Weiden, Birken, Pappeln und auch die häufig an Berghängen aufzufindenden Lärchen aus (letztere blieben bis heute auf den Alpenraum begrenzt). Da bis zur Entstehung der Nordsee in Mitteleuropa eher das trockene kontinentale Klima vorherrschte, wanderte von Osten die Fichte vor, die sich von den Bergregionen langsam in die Täler ausbreitete und sich gegen die bis dahin dominierenden Haselgehölze durchsetzen musste (Küster, 2008, S. 56-58). Als dann ab 8000 v. Chr. Ausläufer des Golfstroms über den Ärmelkanal bis in die entstehende Nordsee reichten, veränderte sich das Klima, wurde feuchter und milder (Küster, 2008, S. 57-60). Dieses Klima setzte sich dann ca. 7000 v. Chr. mit der Versalzung der Ostsee und dem damit verbundenen Anstieg des Gefrierpunkts weiter durch (Küster, 2008, S. 64) und hielt so das natürliche Vordringen der trockene Kälte bevorzugenden Fichte auf, die jedoch in höheren Bergregionen weiter vorherrschend blieb. Nun erst waren die Bedingungen für die Ausbreitung der großen Laubbäume gegeben. Die feuchteren Nordhänge der Mittelgebirge wurden vorwiegend von Ulmen und Eschen, die trockeneren Südhänge von Eichen und Linden bewachsen (Küster, 2008, S. 62). Im Übergang zu den Sumpfbereichen gediehen weiter Kiefern, Birken, Pappeln und Weiden. In dieser

Landschaft, vor allem in den lichterem Eichen- und Lindenwäldern, breitete sich ab dem 7. Jahrtausend v. Chr. das Frühbaurntum mit seinen Rodungen aus. Überall dort, wo das gerodete Land wieder verlassen wurde, drangen die aus dem Südosten Europas stammenden Hain- und Rotbuchen vor (Küster, 2008, S. 87-91).² Wenn sie dann in den folgenden Jahrtausenden die Bergwälder der Mittelgebirge überzogen, sind sie mit ihrem harten Holz, welches hohen Bau- und Brennwert besitzt, bereits eine Folgeerscheinung der durch menschlichen Eingriff modifizierten Landschaft, ein Prozess, der sich mit zunehmender Intensität fortsetzen sollte. So begann etwa im 7. Jahrtausend v. Chr. eine Kulturphase, die einige Wissenschaftler unter Betonung dieses universal einsetzbaren Stoffes als *Holzzeit* bezeichnen (Küster, 2008, S. 78-85). Ob im Bau, im Werkzeug, im Brennholz: die frühbäuerliche Kultur Mitteleuropas realisierte sich im Holz (Demandt, 2008, S. 170-172). Dies gilt auch für die dem 3. Jahrtausend v. Chr. zugeordneten, populärwissenschaftlich als *Woodhenges* bezeichneten großen Kreisheiligtümer mit ihren Bezügen zu den kosmischen Naturzyklen.

Der Ackerbau, der ja in verschiedenen Regionen der Erde zu ähnlicher Zeit auftrat, aber wegen seiner unterschiedlichen Fruchtarten wohl nicht in einem direkten Kulturaustausch entstand, fand auch in den Waldregionen Mitteleuropas seine spezifische Ausgestaltung. Zwar wurden die Getreidearten offensichtlich im Neolithikum aus dem Vorderen Orient übernommen, aber deren Kultivierung blieb weit hinter jener der Getreidearten zurück, mit denen ab dem 3. Jahrtausend im mesopotamischen Bewässerungslandbau gewaltige Überschüsse erzielt wurden. Der Anbau auf Lichtungen diente aber zumindest der autarken Ernährung der Siedler. Die vom Wald umgebenen Lichtungen schufen dafür günstige Bedingungen, denn der Wald moderierte Hitze und Kälte und diente auch als Feuchtigkeitsspeicher. War der Boden erschöpft, was nach zwei, spätestens drei Generationen der Fall war, wurden die Siedlungen aufgelassen und im gerodeten Neuland wieder angelegt (Küster, 2008, S. 68-77)³. Zwischen den Siedlungen erstreckte sich unwegsames Gelände, durchzogen von Pfaden. Erst nach und nach wurde das zur römischen Antike offensichtlich vorhandene, bis nach Nord- und Osteuropa reichende Netz von Handelswegen befestigt. Die Wege galten als unsicher, vom Unbekannten, von Räubern und Witterungseinbrüchen bedroht. In zahlreichen mythischen und märchenartigen Erzählungen wurde der Verlust des Weges bzw. das Abkommen vom Weg zum Topos für die unkalkulierbaren Gefahren, denn da lauern der verschlingende Wolf, Hexen, Räuber und Tod. Wahrscheinlich noch bevor heute die meisten Kinder einen Wald selbst betreten haben, lernen sie (oder lernten sie bis vor kurzem) den Wald in dieser Weise bildhaft über Erzählungen oder Filme kennen. Abseits vom Weg liegt das Fremde, in der Halbwelt der Dämmerung liegt ein Gebiet, welches Eigenleben hat – es ist nicht mehr heimisch, es ist unheimlich.

Dichtung und Psychoanalyse haben die von diesem Erleben geprägte Metaphorik für sich erschlossen (Jung, 1990). Der Wald steht so für das Unbekannte, den Gefühlsuntergrund, in dem verzaubernde, verhexende, elementare unterbewusste Kräfte lauern. In ihnen wurzeln Mutterbindung, Sexualität, Leidenschaft, aber auch Grauen, Gewalt und Verwilderung – in ihr Dickicht ist man schnell verstrickt, kann man sich verirren, dort wird man vereinnahmt und gefangen, dient man magischen Kräften. Dann muss man Licht dorthin bringen, den Weg wieder finden, den Bann durch Liebe und Erkennen lösen. Wahrhaftigkeit, Authentizität und Selbstlosigkeit sind – so die mythischen Erzählungen – die Eigenschaften der meist jungen Menschen, die diesen Bann lösen oder die diesen Bereich beschenkt oder belohnt wieder verlassen.

Eingangs wurde darauf verwiesen, wie sich diese Bildlichkeit und damit offensichtlich das Erleben des Waldes in der Zeit des Idealismus verändert. Jetzt stehen nicht mehr Wildnis und Gefahr im Fokus, sondern die Wälder werden als Bereiche gepriesen, die als vom Menschen unberührte Natur eine höhere Ordnung, das Leben und damit göttliches Wirken bergen. Zum einen spiegelt sich in dieser Verklärung die gegenüber dem Frühmittelalter vollständig veränderte Landschaft wider, denn seit dem Hochmittelalter nahmen die Weiden und Felder kontinuierlich mehr und mehr Raum ein, aus den Lichtungen wurde das freie Land,

2. Küsters These von der menschlichen Förderung der Hain- und Rotbucheneinwanderung ist umstritten und wird von anderen Autoren mit einem buchenfreundlicheren Klima erklärt, vgl. Gardner, A. R./ Willis, K. J. (1999). Prehistoric farming and the postglacial expansion of beech and hornbeam: a comment on Küster. Erhältlich bei <http://hol.sagepub.com/content/9/1/119.abstract> [Abgerufen 15.06.2015].

3. Es sei an dieser Stelle der Verweis auf den romantischen Dichter Friedrich von Hardenberg gestattet, der seinen Künstlernamen „Novalis“ von diesen „Neurodungen“ ableitet, sich also als Künstler metaphorisch als kultivierender Neulandgewinner sieht, der Inseln in der Wildnis schafft.

während die Wälder in vielen Bereichen nun Inseln bildeten. Zum anderen aber drückt sich hier die irri-ge Auffassung aus, dass Wälder urtümliche Natur seien. Sie waren es genau genommen schon ab dem 7. Jahrtausend v. Chr. nicht mehr, im 19. Jahrhundert aber waren sie wie fast die gesamte mitteleuropäische Landschaft Kulturprodukte (Blackbourn, 2007, S. 79-87). Sie wurden seit der frühen Neuzeit zunehmend Rohstoff für den Schiffbau, die Glashütten, den Bergbau und, wie der Fachwerkbau zeigt, auch für den Städtebau (Demandt, 2008, S. 171-172). Wald war also längst ein bedeutendes Kapital, das mit der rasant zunehmenden Industrialisierung nun zusätzlich an Bedeutung gewann. Bürgerliche Spekulanten suchten dem Adel die einstigen Jagdreviere abzugewinnen, wobei besonders alter Laubbaumbestand im Fokus der Begehrlichkeiten stand.

Ein anderer literarischer Bild-Aspekt, in dem sich der politische Gegensatz zur feudalistischen Herrschaft ausdrückt, kennzeichnet den Wald als Lebensbereich der Outlaws, wie er vor allem in den vielfach wiedererzählten englischen Balladen um Robin Hood, aber auch in Schillers Sturm-und-Drang-Drama „Die Räuber“ dargestellt wird. Hier dient Wald als Rückzugsgebiet und Versteck, als rechtsfreier Bereich, der sowohl als moralischer Abgrund, wie auch als Hort einer gerechteren Lebensweise interpretiert wird. In letzterem Sinne ist Wald der Verbündete der Widerständler, ein Topos, der sich bis ins 20. Jahrhundert in Bezug auf Partisanen und Résistance-Kämpfer gegen den Totalitarismus erhalten hat.

In eigentümlicher Weise verband sich der Wald in der Goethezeit, Ende des 18. Jahrhunderts, mit dem erwachten Interesse an den geschichtlichen Wurzeln des Volkes und wurde im 19. Jahrhundert dann im aufkommenden Nationalismus mit der Landschaft der Deutschen identifiziert. Die literarischen Wurzeln liegen hier im Hainbund, bei Herder, dem frühen Goethe, den Romantikern (Demandt, 2007, S. 187-188). Mit der Rezeption der mittelalterlichen Sagen entdeckte man den Wald als Umgebung, in der den späteren Recken wie Siegfried und Parzival während ihrer Kindheit urtümliche Kräfte angediehen. Wald war der Ort, an dem Siegfried sein Ende fand, aber auch der Bereich, der ins Jenseits übergang, in dem Wolfram die Gralsburg verortete (Weyergraf, 1987, S. 32). Dieser Wald wurde Heinrich Heine in seinem Exil zum Inbegriff der verlorenen Heimat. So schreibt er 1843 in Paris in seinem Gedicht *Nachtgedanken*:

„[...]“

*Deutschland hat ewigen Bestand,
Es ist ein kerngesundes Land;
Mit seinen Eichen, seinen Linden,
Werd' ich es immer wiederfinden. [...]“* HEINRICH HEINE ⁴

Die gefährliche Renaissance des Waldes im 19. und 20. Jahrhundert

War der Wald nun Ort der Vitalität und Wildheit oder Quell des Gemüts? Verbildlichte sich in ihm, welcher der lichten, weiten Landschaft fast ganz gewichen war, ein antiaufklärerischer Bereich des Geheimnisvollen, der naturbelassenen Schöpfung und des familiären Zusammenhalts oder war er der Hort kämpferischer Kraft? Hier lassen sich, wie immer, wenn es um Geschichten und Gefühle geht, die Ebenen nicht klar trennen. Dies mag an der im frühen 20. Jahrhundert auftretenden Jugendbewegung der Wandervögel deutlich werden (Demandt, 2007, S. 183-185). Diese entstand in den Industriestädten, aus der Jugend des Bildungsbürgertums, die sich nach Natürlichkeit, Bewegung, unverkrampfter Körperlichkeit sehnte. Die jungen Menschen entdeckten in Wald und Landschaft den Bereich, in welchem sie der Konvention, dem Militarismus, dem Schuldrill, sowie Tempo und Lärm entfliehen konnten (Grober, 2013, S.84-85). Der Wald galt ihnen als Ort der Stille, in die man hinein hören kann, der Frische, die einen wieder atmen lässt (Radkau, 2013, S. 18-20). Aber derselbe Wald war auch der Bereich, in dem diese Jugendbewegung systematisch in eine vormilitärische Erziehung überführt wurde, geködert mit Erlebnis, Abenteuer, Kameradschaft, Leibesertüchtigung (Weiß, 2013, S. 94-98). Nun waren die meisten Wälder Staatsforste. Ist es nicht bezeichnend, dass unter der Naziherrschaft Kulturwälder wieder in Urwälder verwandelt werden sollten? Und nicht viel später entstanden solch unheilvolle Lichtungen wie Buchenwald, wo im Wald das Grauen entfaltet und verborgen wurde.

4. Zitiert nach: <http://www.lyrikwelt.de/gedichte/heineg3.htm>.

Der anthroposophische Esoteriker und Gründer der Waldorfschulen, Rudolf Steiner, greift am 12.04.1919 in einem kulturgeschichtlichen Vortrag über soziale Vergangenheits- und Zukunftsimpulse diesen Zusammenhang von Landschaft und Psyche auf (Steiner, 1971, S. 162-177). Dabei zeichnet er in einem Bogen, der vom Mittelalter bis zur gerade zurückliegenden Weltkriegskatastrophe reicht, die Emanzipation des Bürgertums und die Entwicklung des (preußischen) Adels im Zusammenhang mit ihrer Beziehung zur Landschaft nach. Er sieht als den für Mitteleuropa maßgeblichen Prozess in der Geschichte der Neuzeit die Entwicklung der *Bewusstseinsseele* (Steiner, 1971, S. 166), worunter er ein Stadium der Mentalitätsentwicklung versteht, das darin bestehe, sich der eigenen seelischen Motive bewusst zu werden und auf dieser Grundlage moralisch selbstverantwortlich zu handeln. Die Entwicklung eines solchermaßen ethisch begründeten Individualismus definiert er hier als einen kulturellen Krisenprozess:

„Und jetzt kann man an den katastrophalen Ereignissen gerade in Mitteleuropa sehen, welcher schwierigen Weg die Menschheit gerade in diesem Zeitalter der Bewusstseinsseele durchzumachen hat, welche schwierigen Kämpfe, welche furchtbaren Erschütterungen durchzumachen sind, damit das Zeitalter der Bewusstseinsseelen-Entwicklung die Impulse, die in ihm liegen, an die Oberfläche der geschichtlichen Entwicklung treiben kann.“ (Steiner, 1971, S. 164)

Dann stellt er die mittelalterliche Dichtung des Nibelungenlieds bzw. die in ihm agierenden literarischen Charaktere in einen Zusammenhang mit der damaligen Landschaft:

„Die Nibelungendichtung weist auf eine Zeit zurück, in der es schon landschaftlich ganz anders in diesem Mitteleuropa ausgesehen haben muß und in der aus dem Landschaftlichen heraus ganz andere Menschencharaktere sich entwickelt haben als später. Man kann [...] „herausriechen“ aus der Nibelungendichtung, wie die Menschen, von denen diese Dichtung spricht, über weite öde Strecken hin gelebt haben, die weit, weit von dichten Wäldern bedeckt waren. Waldcharakter und alles, was sich dem Menschen aufprägt dadurch, daß sie in einem waldbedeckten Land wohnten, das drückt sich in den Nibelungendichtungen aus.“ (Steiner 1971, S. 167-168)

Steiner schließt daraus, wie *„ein Wilderes, eben Elementareres, das mit einer ursprünglicheren Kraft als später aus den Menschenseelen hervorquillt“* (Steiner, 1971, S. 165) in diesen literarischen Bildern zum Ausdruck komme, was aber eine Eigenschaft charakterisiere, die im kollektiven Unbewussten in den neuzeitlichen Mitteleuropäern neben den aus der Kultivierung der Agrarlandschaft resultierenden, in der Aufklärung bzw. im Idealismus zum Tragen kommenden seelischen Qualität fortwirke. Steiner unterscheidet also zwei auf das Leben in einer Landschaft zurückzuführende Kulturströmungen:

„Die Menschen, die sich, wenn ich so sagen darf, unter dem Sonnenglanz der Kornfelder und Wiesen zum mitteleuropäischen Bürgertum entwickelten, das waren nicht die einzigen Menschen, die sich vom Jahre 1200 ab dann weiter bis in das 20. Jahrhundert entwickelt haben. Es waren noch andere Menschen da, die sich etwas zurückbehalten hatten von der alten innerlichen Seelenwildheit und Seelenprimitivität der Nibelungenmenschen. [...] Daher sehen wir auf der einen Seite sich entwickeln das neuzeitliche mitteleuropäische Bürgertum, ich möchte sagen, das oberste Produkt der aus den Wäldern hervorgegangenen Kornfelder und Wiesen, und wir sehen auf der anderen Seite mitten unter diesen Bürgerlichen in Mitteleuropa die Menschen, die das alte Seelenleben der Nibelungenzeit bewahrt haben, die nur äußerlich die neue Zeit, selbst das Christentum aufgenommen haben, und daher diesen alten Nibelungen-Seelencharakter in einer Verfallsweise darlebten.“ (Steiner, 1971, S. 167-168)

Im weiteren Verlauf des Vortrags, der sehr essayistisch anhand von literarisch-kultureller Landschaftsrezeption zu erklären versucht, weshalb sich eine auf Idealismus und Aufklärung berufende Gesellschaft in die Barbarei der militärisch-industriellen Massenvernichtung des Ersten Weltkriegs führen ließ, wird dann dieser konstatierte seelische Gegensatz gesellschaftlich auf den Antagonismus des Bildungsbürgertums und der preußischen Adelsschichten in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts bezogen:

„Und in demselben Zeitalter steht entgegen diesen Menschen, die diese Blüte darstellen, deren höchste Kulmination in Goethe und im Goetheanismus liegt, dem steht entgegen die allergrößte Bewahrung der Nibelungenwildheit in vollstem Verfall unter Friedrich dem Großen.“ (Steiner, 1971, S. 169)

Nun kann man in dieser Polarisierung von Bildungsbürgertum und Adel weder das Abbild bzw. die Analyse der realen gesellschaftlichen Verhältnisse noch eine hinreichende Erklärung für die Weltkriegskatastrophe sehen, denn dazu ist die Vortragsdarstellung zu holzschnittartig und die historische Herleitung zu undifferenziert – trotzdem lenkt dieser kulturgeschichtliche Ansatz, der Mentalitätsentwicklung und Landschaftsveränderung in einen Wechselbezug stellt, die Aufmerksamkeit auf ein Spannungsverhältnis, welches sich besonders in der Geschichte des 19. und 20. Jahrhunderts ausgestaltete: Die Gegensätzlichkeit von idealistischer Kunst und Philosophie, von Humanität und Individualismus einerseits, und Totalitarismus und Barbarei, die auf Macht und Nationalismus setzen, andererseits.

Als Steiner die vor und im Ersten Weltkrieg maßgebliche Allianz aus Adel und Großbürgertum mit ihren Vorherrschaftsbestrebungen für den „*furchtbar tragischen Absturz im 20. Jahrhundert*“ (Steiner, 1971, S. 166) aus einem seelischen Untergrund handeln sieht, den er als vom Wald geprägte „Nibelungen-Seelenwildheit“ (Steiner, 1971, S. 171) charakterisierte, konnte er 1919 bestenfalls ahnen, dass die kollektive Entfesselung einer auf Kampf, biologistischem Sippenverständnis, Antiintellektualismus und Vernichtung beruhenden Psyche, also einer Unkultur, die tatsächlich auf die Entbindung dieser im seelischen Untergrund schlummernden Kräfte zielte, noch viel drastischer bevorstand. Denn in der ideologischen Erziehung des Nationalsozialismus wurde die Jugend bzw. die Gesamtgesellschaft systematisch in eine Kampfgemeinschaft transformiert. Symptomatologisch kann für die daraus resultierende Verrohung und Enthumanisierung das schon erwähnte Konzentrationslager Buchenwald stehen, in dem ein Großteil der europäischen Bürger interniert und gequält wurde, die dieser Verrohung aktiv Widerstand geleistet hatten. Es ist auf dem Ettersberg gelegen, auf dem in der herzoglichen Sommerresidenz Goethe u.a. sein humanistisches Ideodrama „Iphigenie“ inszeniert hatte. Um diesen Namen nicht mit dem dort geplanten Terrorgeschehen in Verbindung zu bringen, entschieden sich die verantwortlichen Nazis für den damals unverfänglichen Adressennamen *Buchenwald, Postamt Weimar*, wobei Weimar wegen der Besoldungszulagen für die staatlichen Bediensteten in dieser Stadt folgerichtig und paradox nicht vermieden wurde. Seither bedeutet die Geschichte von Buchenwald mit der Erkenntnis leben zu müssen, dass die Idee von Menschlichkeit, Toleranz und Mitgefühl vor der Entbindung brutalen Vernichtungswillens nicht per se schützt, sondern nur die aktive Auseinandersetzung jedes Menschen mit dem eigenen Unbewussten und hier vor allem mit den Anfechtungen von Hass, Aggression, Angst und Hybris. Am Ettersberg fallen die Verkündung und Korruption höchster bürgerlicher Ideale örtlich zusammen und damit wird er zu einem besonderen Mahnmal.

Diese Verquickung lässt sich auch bei Martin Heidegger, dem Waldspaziergänger mit dem offenbar ungeklärten Verhältnis zur nationalsozialistischen Ideologie, konstatieren, der seinem Sammelband *Holzwege* eine auf den Wald bezogene metaphorische Sentenz voranstellte:

„Holz lautet ein alter Name für Wald. Im Holz sind Wege, die meist verwachsen jäh im Unbekannten aufhören. Sie heißen Holzwege.“

Jeder verläuft gesondert, aber im selben Wald. Oft scheint es, als gleiche einer dem anderen. Doch es scheint nur so. Holzmacher und Waldhüter kennen die Wege. Sie wissen, was es heißt, auf einem Holzweg zu sein.“ (Heidegger, 2003)

Auch er operiert wie Grönbech und Steiner mit Gegensätzen, die er oft aus einer metaphorisch-metaphysischen Betrachtung der Erscheinungswelt ableitet. Dies kann beispielsweise in seinen im oben angeführten Band veröffentlichten Betrachtung *Ursprung des Kunstwerkes* nachvollzogen werden, wo er den ästhetischen Prozess aus dem Gegensatz Welt und Erde ableitet (Heidegger, 2003, S. 35). Der Band enthält auch die bedeutende Untersuchung von *Nietzsches Wort „Gott ist tot“*, in der er dessen Philosophie des *Willens zur Macht* bzw. des *Übermenschen*, der die Herrschaft über die Erde ergreift, kritisch befragt, um festzustellen, dass dies eben nicht emotionale Entgrenzung und Willkür, sondern innere Selbstüberwindung voraussetze (Heidegger, 2003, S. 252-253). Bei aller Fragwürdigkeit und Unklarheit, die um Heidegger besteht, muss man konstatieren, dass er einen Sinn für die essentielle Problematik des modernen Menschen bewies, die eben nicht im Ideenbereich, sondern im Willen und seinem sich ins Dunkle des Unbewussten verlierenden Untergrund liegt – und damit hat der Archetypus des Waldes zu tun.

Man sollte die Entgegensetzung von Wald und gelichteter Landschaft aber weder historisch noch metaphorisch überstrapazieren. Es mag an dieser essayistischen kulturgeschichtlichen Betrachtung jedoch deutlich geworden sein, dass sich aus dem Landschaftselement *Wald* in seiner ganzen Vielschichtigkeit interessante mentalitätsgeschichtliche Perspektiven ableiten lassen. Vor allem die seit der Romantik zu beobachtende Mythisierung des Waldes zeigt, wie die Sehnsüchte nach Naturbelassenheit, nach Oasen jenseits des modernen Zivilisationsgetriebes, nach einem Bereich der Stille und Regeneration, nach schöpferischem Geist schnell zu illusionär gefährlichen Verklärungen führen, ja unter Umständen gerade dadurch der (eigenen) Unzivilisiertheit Bahn brechen.

Der Wald im Zeitalter der Globalisierung

Im letzten Drittel des vergangenen Jahrhunderts trat der Wald zunehmend als ökologischer Faktor unserer Biosphäre ins Bewusstsein. Systematische Abholzung und umweltbedingte Schädigungen wurden als Gefährdung der grünen Lungen erkannt. Die Lyrikerin Ulla Hahn brachte 1981 in einem Gedicht dieses wiederum veränderte Verhältnis zur Natur zum Ausdruck:

Schöne Landschaft

*Mitunter tut sich
der Himmel auf
zeigt sein Geheimnis
Im Spiegel der Erde
Zeigt und was
Wir noch übrigließen
Von der Erde die einmal
Sein Ebenbild war.*

ULLA HAHN (1981)⁵

Stellte Eichendorff Anfang des 19. Jahrhunderts in dem eingangs zitierten Gedicht den Wald noch der urbanen Zivilisation als Bereich eines schöpferischen göttlichen Wirkens gegenüber, ist für Hahn Natur in dieser Bedeutung nur noch Mahnmal. Damit bekommt Zivilisation den Stellenwert von Wildnis, der Wald wird das zu schützende Kulturgut. Der deutsche Begriff *Waldsterben* (Demandt, 2008, S. 185) reüssierte weltweit als Warnruf, für die lebensspendende Funktion der Wälder Verantwortung zu übernehmen, denn der Wald bedarf unserer Pflege. Unser globales Bewusstsein vermittelte uns: Es geht weder um sentimentale Wirklichkeitsflucht noch um eine Renaturierung unserer Zivilisation im Sinne der Rückkehr oder Entfesselung von ungeläuterter Vitalität, denn Wald ist nicht einfach Wildnis, sondern Bestandteil unserer Lebenssphäre, die wir heute aus ihrer Gesamtheit begreifen müssen. Denn wir selbst, mit der Unbedarftheit unseres Konsums, mit unserem Streben nach Profitmaximierung, unserer zivilisationsbedingten Urbanisierung, mit unserem Transfer- und Transportbedürfnis müssen ein ausgewogenes, also bewusstes Verhältnis zu den bewaldeten Landschaften gewinnen. Vielleicht haben die modernen Baumwipfel-Pfade, die den Besuch in Waldlandschaften attraktiv machen sollen, ja eine ungewollten Effekt: Man kann im Erleben des Zusammenspiels von Luft, Licht und Grün eine neue Beziehung, vielleicht sogar Achtung und Bewunderung für die Bäume bekommen. Liegt damit die Zeit hinter uns, in der Waldwildheit ideologisiert und entfesselt wurde und in der auf Waldlichtungen Abgründiges geschah und ist sie einer Zeit gewichen, in der wir unser Leben und Handeln vom Licht des Bewusstseins durchdringen lassen?

Vorschläge zur Erschließung einer Kulturgeschichte des Waldes im Schulunterricht

Die schulische Erarbeitung einer Kulturgeschichte des Waldes kann auf vielerlei Wegen und Ebenen angesetzt werden. Wird man es im Geschichtsunterricht der Mittelstufe bei der Erschließung der landschaftlichen Veränderungen und der jeweiligen Lebensverhältnisse der Menschen belassen, können in einer 10. Klasse wesentlich differenzierter auch die literarische Rezeption der Landschaft und damit mentalitätsgeschichtliche Betrachtungen mit einbezogen werden. In einer 12. oder 13. Klasse kann auch

5. Zitiert aus HAHN, U. (1981). *Herz über Kopf*. München: DVA.

eine kritische (narrativitätstheoretische) Analyse von kulturgeschichtlichen Deutungen, wie die von Grönbech, Steiner oder Weyergraf, erfolgen. Hier wäre sowohl auf die in der Tradition des 19. Jahrhunderts stehende Darstellungsart als auch auf die von kollektiven Mentalitäten ausgehende psychologisierende Kulturbetrachtung einzugehen. Inwiefern dabei an Waldorfschulen im Falle Steiners auch eine Auseinandersetzung mit dessen anthroposophische Geschichtsauffassung (Kulturepochen als Ausdruck von Bewusstseinsentwicklung bzw. seelisch-geistiger Menschheitsentwicklung) einbezogen wird, hängt sicherlich davon ab, ob und wie umfassend der für die 12. Jahrgangsstufe vorgesehene Lehrplanansatz verfolgt werden kann, unterschiedliche historische Narrationskonzepte (z.B. Schiller, Hegel, Humboldt, Marx, Jaspers, Gadamer) geschichtsphilosophisch zu erschließen (Zech, 2012, S. 256-259 sowie 266-267), um so einen Rahmen für die Beurteilung und Kontextualisierung von Steiners Ideen zu schaffen. Durch eine solchermaßen eröffnete kultur- und mentalitätsgeschichtliche Perspektive könnten die struktur- und politikgeschichtlichen Aspekte der Weltkriegskatastrophen bzw. der Etablierung totalitärer, antidemokratischer Gesellschaftssysteme kultur- und naturgeschichtlich erweitert werden. Die Darstellungen von Radkau: *Das Zeitalter der Nervosität* (Radkau, 1998) und Clark: *Die Schlafwandler* (Clark, 2013), aber auch Peter Hoeres *Krieg der Philosophen* (Hoeres, 2009) stehen ja derzeit populär für einen solchen erweiterten Deutungsansatz.

Das Thema eignet sich sowohl für ein darstellungs- und materialorientiertes Vorgehen als auch für eine gruppen- und projektartige Recherche. Der Unterrichts- oder Projektverlauf lässt sich etwa in folgende Themenbereiche gliedern:

1. Assoziationen zum Wald sammeln
2. Landschaftsentwicklung ab 10.000 v. Chr. mit Fokus auf den Wald in Mitteleuropa
 - Differenzierung von Wäldern (ggf. mit Atlas-Auszügen zu den Waldbeständen)
 - Informationen zur Entwicklung des Waldes
3. Waldkultur und Agrikultur
 - Frühe Ackerbauern im Wald
 - Germanen im Wald
 - Wald im Mittelalter
 - Wald in der Neuzeit
 - Wald im 20./21. Jahrhundert
4. Wald in der Geschichtsdarstellung und Literatur
 - Mittelalterliche Epen (Nibelungenlied; Artusepik; Parzival)
 - Wald im 16. Jahrhundert (Grimmelshausen: Auszüge aus *Simplicissimus*)
 - Wald in der Romantik (Bildbetrachtung Caspar David Friedrich und Schinkel; Lyrik; Sagen; Märchen)
 - Die Verklärung des deutschen Waldes im 19. Jahrhundert (Heine)
 - Wald-Renaissance im 20. Jahrhundert (Jugend- bzw. Wandervogelbewegung im frühen 20. Jahrhundert)
5. Wald als Topos in der Psychologie (C. G. Jung) und Philosophie (Heidegger)
6. „Waldwildheit“, Heroisierung, Naturideologie im Nationalsozialismus
7. Industrialisierung, Brandrodung und Waldsterben
8. Besuch einer Waldlandschaft, ggf. mit Ruinen alter Hüttenindustrie etc.
9. Biosphärisches Bewusstsein und der Wald

In der Regel wird man diese Vorschlagsliste nicht einfach abarbeiten können. Je nach Unterrichts- oder Projektzielsetzung sind hier Auswahl und Schwerpunktsetzungen möglich. Alle Bereiche können auf der Grundlage von Literaturauszügen, historischen Text- und Bildquellen, topographischen Darstellungen und Schaubildern erschlossen werden, die entweder als Unterrichtsmaterial vorgegeben oder durch Rechercheaufträge eingebracht werden. Insofern eignet sich die Erschließung der Geschichte des Waldes auch für Projekttag, wobei je nach Zeitbudget, Altersbereich und Zielsetzung sowohl die Vorbereitungszeit als auch die Komplexität vorbestimmt werden müssen.

Als Unterrichtseinstieg bzw. zur Projektvorbereitung empfiehlt sich auf jeden Fall ein breit angelegtes assoziatives Sammeln von Waldeindrücken, von historischen Kenntnissen des Landschaftswandels und von literarischen Walddarstellungen (Märchen, Geschichten, Gedichte, Sagen), die dann geordnet und systematisiert werden. Dem sollte sich die Erschließung der Landschaftsgeschichte des Waldes anschließen. Auf dieser Grundlage kann dann der Zusammenhang von Wald und Agrikultur, für spätere Zeiten auch der Industrialisierung (Berg- und Städtebau) erarbeitet werden. Will man im Oberstufenbereich mentalitätsgeschichtliche Bezüge herstellen, sind dann Bild Darstellungen und literarische Zeugnisse mit einzubeziehen.

Um sich mit zeitgenössischen kulturgeschichtlichen bzw. mentalitätsgeschichtlichen Deutungen des Geschehens in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts wie denen von Steiner, Weyergraf u.a. auseinanderzusetzen, bedarf es sicherlich einer gründlichen Erarbeitung der geschichtlichen Vorgänge, wie sie in der oberen Oberstufe stattfindet. Aus einer solchen Auseinandersetzung ergeben sich dann Aspekte zur Erörterung von historischer Narration und Interpretation sowie zu intensiven Überlegungen zu Plausibilität und Geltungsanspruch solcher Deutungen. Ob in solche kulturgeschichtliche Betrachtungen auch die oben skizzierten psychologischen oder philosophischen Erwägungen, in denen Wald als erfahrungsgesättigter Topos verwendet wird, einzubeziehen sind, ist wohl danach zu entscheiden, ob sich aus Vorlauf oder Weiterführungen hier sinnvolle Bezüge und Erkenntnisbewegungen ergeben.

Reizvoll an dem vorgestellten Unternehmen scheint mir, dass historische Urteilsbildung sich hier in einem fächerübergreifenden Modus und vor dem Hintergrund eines großen Zeitraums vollzieht. Zudem bietet es die Chance, durch das eigene Erleben, welches sich hinsichtlich des Waldes aus realen Naturerfahrungen und sicherlich aus differenzierten literarischen Erfahrungen generiert, eine Beziehung zwischen dem Betrachter und dem Betrachtungsobjekt herzustellen, aus der sich durch Selbstreflexion ableiten lässt, wie historische Deutung immer in Abhängigkeit von einer Erzählung bzw. von Kontextualisierungen entsteht (Rüsen, 2013, S. 34-48 sowie Bartoniczek, 2014, S. 95-107). Da man aus der Eigenerfahrung unmittelbar zu Sinnstiftungsleistungen animiert wird, erschließt sich die Geschichte des Waldes eben nicht nur rezeptiv. Hebt man diesen Zusammenhang ins Bewusstsein, kann Einsicht in den narrativen Sinnstiftungsakt von Geschichte entstehen und somit das eigene Geschichtsbewusstsein reflexive Erweiterung erfahren.⁶

Inhaltlich lassen sich im Oberstufenunterricht an den Waldorfschulen hinsichtlich einer Kulturgeschichte des Waldes Bezüge zur neolithischen Geschichte, zur Geschichte der Megalithkultur, zur Sesshaftwerdung, den frühen Bauernkulturen, zum sozialen Wandel in der Neuzeit, zur Industrialisierung, aber auch zum Geographie- und Deutschunterricht herstellen. Eine Kulturgeschichte des Waldes eignet sich auch, um historischen Wandel in Überblicken über große Zeiträume zu verfolgen und Geschichte als Ausdruck von Bewusstseinsveränderungen zu erschließen. Solchermaßen verstanden, können gerade kulturgeschichtliche Themen zur Realisierung von Bildungszielen eines modernen Geschichtsunterrichts beitragen.

6. Im Waldorflehrplan wird für die 10. Klasse empfohlen, durch die Untersuchung der Wechselwirkung von Kultur und Landschaft im Geschichtsunterricht das folgernd-kausale, unterschiedliche Aspekte verknüpfende und integrierende Urteil anzuregen. Vgl.: Zech, M. M. (2011). Didaktische Überlegungen zur vertieften Behandlung von Frühgeschichte an der Waldorfschule. In S. Hesse/ Th. Voss/ M. M. Zech, Göbekli Tepe und der Prozess der Sesshaftwerdung. Von der Archäologie zur historischen Erkenntnis. Kassel: Pädagogische Forschungsstelle, S. 9-21.

Für die 12. Klasse werden kulturgeschichtliche Überblicke und Längsschnitte empfohlen. Vgl.: Zech, M. M. (2012). Der Geschichtsunterricht an Waldorfschulen. Genese und Umsetzung des Konzepts vor dem Hintergrund des aktuellen geschichtsdidaktischen Diskurses. Frankfurt am Main: Peter Lang. Internationaler Verlag der Wissenschaften, S. 246-258.

Literatur

- Bartoniczek, A. (2014). *Die Zukunft entdecken. Grundlagen des Geschichtsunterrichts*. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.
- Blackbourn, D. (2007). *Die Eroberung der Natur. Eine Geschichte der deutschen Landschaft*. München: Pantheon Verlag.
- Caesar, G. J. (1974). *Der Gallische Krieg. übersetzt und erläutert von Curt Woyte*. Stuttgart: Reclam Universalbibliothek Nr. 1012-14.
- Clark, Chr. (2013). *Die Schlafwandler. Wie Europa in den Ersten Weltkrieg zog*. München: Deutsche Verlagsanstalt.
- de Vries, J. (1964). *Die geistige Welt der Germanen*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Demandt, A. (2008). *Über die Deutschen. Eine kleine Kulturgeschichte*. Sonderausgabe für die Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn.
- Fatke, R. (Hrsg.) (2003). *Jean Piaget: Meine Theorie der geistigen Entwicklung*. Weinheim Basel: Beltz.
- Gardner, A. R./ Willis, K. J. (1999). *Prehistoric farming and the postglacial expansion of beech and hornbeam: a comment on Küster*. Erhältlich bei <http://hol.sagepub.com/content/9/1/119.abstract> [Abgerufen 15.06.2015].
- Grober, U. (2013). *Aus grauer Städte Mauern*. In *Die Zeit Geschichte* 2/2013, S. 84-85.
- Grönbech, W. (1997). *Kultur und Religion der Germanen*. Darmstadt (12. Aufl.): Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Hahn, U. (1981). *Herz über Kopf*. München: DVA.
- Heidegger, M. (2003). *Holzwege*. Frankfurt am Main (8. Aufl.): Verlag Vittorio Klostermann.
- Herder Lexikon Germanische und keltische Mythologie*. (1982). Freiburg im Breisgau: Verlag Herder.
- Hoeres, P. (2009). *Krieg der Philosophen. Die deutsche und britische Philosophie im Ersten Weltkrieg*. Paderborn (2. Aufl.): Ferdinand Schöningh Verlag.
- Jung, C. G. (1990). *Die psychologischen Aspekte des Mutter-Archetyps* (1938). In C. G. Jung, Archetypen. München: Deutscher Taschenbuch-Verlag.
- Jung, Th. (Hrsg.) (2001). *Deutsche Mythologie*. Berlin (5. Aufl.): Aufbau Taschenbuchverlag.
- Kluge, F. (1967). *Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache*. Berlin (20. Aufl. bearbeitet von Walther Mitzka): Walter de Gruyter & Co.
- Krause, A. (2002). *Die Geschichte der Germanen*. Frankfurt/ New York: Campus Verlag.
- Küster, H. (2008). *Geschichte des Waldes. Von der Urzeit bis zur Gegenwart*. München (2. Aufl.): C.H.Beck Verlag.
- Popp, S./ Forster, J. (Hrsg.): *Curriculum Weltgeschichte. Globale Zugänge zum Geschichtsunterricht*. Schwalbach/ Ts. (2. Aufl.): Wochenschau Verlag.
- Radkau, J. (1998). *Das Zeitalter der Nervosität. Deutschland zwischen Bismarck und Hitler*. München: Carl Hanser Verlag.
- Radkau, J. (2013). *Ins Freie, ins Licht!*. In *Die Zeit Geschichte* 2/2013.
- Rüsen, J. (2013). *Historik. Theorie der Geschichtswissenschaft*. Köln/ Weimar/ Wien: Böhlau Verlag.
- Schenk, W. (1996). *Waldnutzung, Waldzustand und regionale Entwicklung in vorindustrieller Zeit im mittleren Deutschland. Historisch-geographische Beiträge zur Erforschung von Kulturlandschaften in Mainfranken und Nordhessen*. Stuttgart: Franz Steiner Verlag.
- Sommer, W. (2010). *Oberstufenunterricht an der Waldorfschule: Kognitive Herausforderungen für das verkörperte Selbst*. Teil II. Erhältlich bei <http://www.rosejournal.com/index.php/rose/article/view/31/64> [Abgerufen 15.06.2015].
- Steiner, R. (1971). *Vergangenheits- und Zukunftsimpulse im sozialen Geschehen. Zwölf Vorträge, gehalten in Dornach zwischen dem 21. März und 14. April 1919*. Dornach, Schweiz: Rudolf Steiner Verlag GA 190, S. 162-177.

- Storch, W. (Hrsg.) (1987). *Die Nibelungen. Bilder von Liebe, Verrat und Untergang*. München: Prestel Verlag.
- Tacitus (1983). *Germania. Übersetzung, Erläuterung und Nachwort von Manfred Fuhrmann*, Stuttgart: Reclam Universalbibliothek Nr. 726.
- Vollmer, H. (Hrsg.) (2014). *Der Wald. Gedichte*. Stuttgart: Reclams Universalbibliothek Nr. 19186.
- Weiß, V. (2013). *Zucht und Boden*. In *Die Zeit Geschichte* 2/2013.
- Weyergraf, B. (1987). *Der Wald ist die Wildnis, draußen ist Finsternis*. In Wolfgang Storch (Hrsg.), *Die Nibelungen. Bilder von Liebe, Verrat und Untergang*. München: Prestel Verlag.
- Wiesing, L. (2009). *Das Mich der Wahrnehmung*. Berlin: Suhrkamp Verlag.
- Zech, M. M. (2012). *Der Geschichtsunterricht an Waldorfschulen. Genese und Umsetzung des Konzepts vor dem Hintergrund des aktuellen geschichtsdidaktischen Diskurses*. Frankfurt am Main: Peter Lang. Internationaler Verlag der Wissenschaften.
- Zech, M. M. (2011). *Didaktische Überlegungen zur vertieften Behandlung von Frühgeschichte an der Waldorfschule*. In S. Hesse/ Th. Voss/ M. M. Zech. *Göbekli Tepe und der Prozess der Sesshaftwerdung. Von der Archäologie zur historischen Erkenntnis*. Kassel: Pädagogische Forschungsstelle.

Shared Intentionality: Bewusstseinsphänomenologische Konzeption und waldorfpädagogische Implikationen

Johannes Wagemann

Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft, Deutschland

ZUSAMMENFASSUNG. Geteilte Intentionalität (shared intentionality) gilt als Schlüsselaspekt zum Verständnis sozialer Beziehungsbildung. Anthropologische Studien zeigen, dass Kinder schon sehr früh damit beginnen – anders als z. B. Affenbabies –, im Modus geteilter Intentionalität (z. B. mittels der Zeigegeste) auch solche sozialen Beziehungsformen aufzubauen, die über die Befriedigung biologischer Bedürfnisse hinausgehen. Statt, wie heute meist üblich, davon auszugehen, dass kleine Kinder lernen müssen, Sinnstrukturen nach und nach aus zusammenhanglosen Reizen zu generieren, lässt sich die früh auftretende ko-intentionale Fähigkeit aus waldorfpädagogischer Perspektive durch eine ursprünglich holistische Bewusstseinsverfassung des Kindes erklären. So gesehen kann der mentale Zustand von Kindern nicht durch einen Mangel an Sinnstruktur charakterisiert werden, sondern vielmehr durch das Streben, passende Bedeutungsmuster aus ihrer holistischen Verfassung herauszulösen und an erfahrungsmäßig auftretenden Bruchstellen zu individualisieren, um die Welt zu erkunden und soziale Beziehungen aufzubauen. Vor diesem Hintergrund werden psychologische und philosophische Modelle diskutiert, um zu einer angemessenen Konzeption des Phänomens geteilter Intentionalität zu gelangen. Weiterhin scheint bei Kindern die zur kognitiven Distanzierung von Objekten erforderliche Aktivität in direkter Konkurrenz zu den vitalen Ressourcen zu stehen, die ein gesundes körperliches Wachstum ermöglichen. Als pädagogische Herausforderung folgt daraus, intellektuelle und abstrahierende Kompetenzen nicht zu früh bei Kindern anzuregen oder zu erzwingen. Stattdessen ist nach Wegen zu suchen, wie sich altersangemessene Formen von Sinnstrukturen in der Kommunikation und Interaktion mit Kindern finden bzw. im Umgang mit geeignetem Material evozieren lassen, um eine psychisch und physiologisch gesunde Entwicklung zu fördern.

Schlüsselwörter: Geteilte Intentionalität, Spezies-Spezifität, Sinnstruktur, mentale/vitale Ressourcen.

Überblick

1. Einleitung: Shared Intentionality als spezifisch menschliche Fähigkeit
2. Konzeptualisierung mittels Sinnstruktur-basierter Modelle
 - 2.1 Sozialpsychologie
 - 2.2 Sozialphilosophie
 - 2.3 Strukturphänomenologie
3. Interpretation der anthropologischen Befunde
4. Waldorfpädagogische Implikationen

1. Einleitung: Shared Intentionality als spezifisch menschliche Fähigkeit

Unter *geteilter Intentionalität* kann durchaus Verschiedenes verstanden werden: Naheliegender wäre zunächst das in vielen Alltagssituationen erforderliche Verteilen der Aufmerksamkeit einer Person auf verschiedene Inhalte, zum Beispiel Auto zu fahren und gleichzeitig ein Gespräch zu führen. Was hier mit diesem Ausdruck gemeint sein soll, ist aber das Umgekehrte: Nicht eine Person richtet ihre Aufmerksamkeit auf verschiedene Inhalte, *sondern mehrere Personen richten ihre Aufmerksamkeit auf einen gemeinsamen Inhalt*. Insofern das letztere in Gesprächen üblicherweise der Fall ist, illustriert das angeführte Beispiel auch diesen Aspekt, mit dem erst der Bedeutung des englischen Fachterminus „shared intentionality“ Rechnung getragen wird. Die damit gegenüber dem sozial unspezifischen «multitasking» klargestellte *Beziehungsdimension* geteilter Intentionalität kommt auch besser in *joint intentionality*, *'we'-intentionality* oder *collective intentionality* zum Ausdruck:

“Collective intentionality is the power of minds to be jointly directed at objects, matters of fact, states of affairs, goals, or values. Collective intentionality comes in a variety of modes, including shared intention, joint attention, shared belief, collective acceptance, and collective emotion.” (Schweikard & Schmid, 2013).

Zur genaueren Bestimmung dieses in letzter Zeit wieder genauer untersuchten Phänomens (z. B. Satne & Roepstorff, 2015) ist die Einsicht entscheidend, dass die intentionale Ausrichtung von mehreren Individuen auf einen gemeinsamen Inhalt oder Objektbereich zwar eine notwendige, aber nicht hinreichende Bedingung darstellt, wie das folgende Beispiel zeigen kann: Die Intention von Tagungsteilnehmern, eine Tasse Kaffee in der Pause zu ergattern, ist nur in Bezug auf den Inhalt gleich, führt in der Regel aber nicht zu irgendeiner Form von „Wir-Bewusstsein“. Nur wenn die Teilnehmer ihre Kaffeetasse zum Wohle der Organisatorin der Tagung erheben würden, wäre von einem Fall geteilter Intentionalität zu sprechen. Insofern scheint geteilte Intentionalität mehr zu sein als die bloße Summe inhaltsgleicher individueller Intentionen:

“Importantly, joint attention is not just two people experiencing the same thing at the same time, but rather it is two people experiencing the same thing at the same time *and knowing together that they are doing this*.” (Tomasello & Carpenter, 2007, S. 121).

Es geht also um ein doppeltes und reflexives Gewahrsein, das sich einerseits auf einen gemeinsamen Gegenstand oder Thema, andererseits auf das Gewahrsein der anderen Person(en) bezüglich dieses Themas bezieht. Gerade in dieser Doppelgesichtigkeit des Phänomens zwischen individuellen und inter- bzw. überindividuellen Aspekten liegt die theoretische Spannung, die sich anhand von zwei jeweils plausiblen, aber entgegengesetzten Behauptungen illustrieren lässt (vgl. Schweikard & Schmid, 2013): Einerseits ist es sinnvoll anzunehmen, dass die geteilte Intentionalität zu Grunde liegenden Bewusstseinszustände von individuellen Personen erlebt werden (Individual Ownership Thesis). Andererseits zeigt die einleitende Betrachtung, dass als notwendige Bedingung für geteilte Intentionalität etwas Übergeordnetes oder Verbindendes anzunehmen ist, das sich nicht auf die mentalen Zustände der einzelnen Personen reduzieren lässt (Irreducibility Claim). Die Frage ist also, ob geteilte Intentionalität eher als subjektive Interpretationsleistung oder eher als objektive Wirksamkeit zu erklären sei. Als historische Vertreter des Letzteren können Emile Durkheim (1994) und Max Scheler (1948) angeführt werden; für das Erstere kann z. B. Max Weber (1922) genannt werden. Eine Lösung dieses Dilemmas scheint auch in den aktuellen Debatten nicht in Sicht zu sein: Die meisten Autoren beziehen mehr oder weniger explizit Stellung für die eine oder andere Position oder wenden sich Detailfragen zu, die das philosophische Grundproblem eher verdecken als es zu thematisieren, geschweige denn aufzuklären, wie im Folgenden gezeigt wird.

Daher verfolgt der vorliegende Artikel als ein wesentliches Ziel, eine integrative Theorie geteilter Intentionalität zu entwickeln. Gesucht wird allerdings keine Theorie im abstrakten Sinne, sondern eine solche, die im Einklang mit empirischen und phänomenologischen Befunden wie auch einem reflektierten Erleben in sozialen Situationen steht. Denn nur von hier aus scheint es möglich, auch für Praxisfelder wie z. B. Pädagogik relevante Schlüsse zu ziehen. Der empirische Ausgangspunkt wird hier in den anthropologischen Studien Michael Tomasellos genommen, in denen auch die Frage nach der menschlichen Artspezifität von geteilter Intentionalität gestellt wird (Abschnitt 1). Dieser letztere Aspekt ist für die Entwicklung einer neuen

theoretischen Perspektive von Bedeutung, weil sich zeigen wird, dass es im Kontext geteilter Intentionalität insbesondere um die spezifisch menschlichen Zugangsweisen zu Sinnstrukturen und deren Rolle für geteilte Intentionalität geht. Ein Streifzug durch einige exemplarische sozialpsychologische und sozialphilosophische Positionen wird unternommen, um abzugrenzen, welche Aspekte in diesem Sinne wertvoll erscheinen, welche hier nicht weiter führen und welche Perspektiven eine neue, sich an R. Steiner und H. Witzenmann orientierende Konzeption eröffnen kann (Abschnitt 2). Mit Hilfe dieser Konzeption lassen sich auch die empirischen Befunde neu interpretieren (Abschnitt 3), bevor im letzten Teil die konzeptionellen Ideen vor dem Hintergrund der Waldorfpädagogik beleuchtet werden (Abschnitt 4).

Ein erster Hinweis auf die menschliche Gattungsspezifität von geteilter Intentionalität lässt sich durch anthropologische Studien untermauern, in denen das Verhalten von Kindern mit jenem kleiner Schimpansen verglichen wurde. *Michael Tomasello* und seine Mitarbeiter entdeckten auf diesem Wege z. B. interessante Unterschiede in Bezug auf die *Zeigegeste*. (a) In einem als Versteckspiel inszenierten Versuch wurde Kindern zwischen einem und zwei Lebensjahren ein Spielzeug gezeigt und anschließend – nicht sichtbar für das Kind – in einem von zwei gleich aussehenden Behältern versteckt. Daraufhin gab der Versuchsleiter dem Kind nonverbale Hinweise auf den das Spielzeug beinhaltenden Behälter, entweder durch ostentative Blicke oder Deuten mit dem Zeigefinger, beides begleitet durch eine entsprechende Mimik wie z. B. hochgezogene Augenbrauen. Während die menschlichen Kinder keinerlei Probleme hatten, diese Hinweise korrekt und zuverlässig zu interpretieren, scheiterten junge Schimpansen an dieser Aufgabe. Wenngleich die Affen den Zeigegesten durchaus mit ihrem Blick folgen konnten, verstanden sie aber nicht deren Bedeutung (Behne, Carpenter & Tomasello, 2005). (b) Auch umgekehrt wurden signifikante Unterschiede beobachtet, als es um das Ausüben von Zeigegesten durch die untersuchten Individuen selbst ging. Während Primaten die Zeigegeste ausschließlich in einem *imperativen Kontext* verwenden, zum Beispiel, um Artgenossen zum Kratzen bestimmter Körperstellen aufzufordern, zeigen menschliche Kinder bereits in sehr frühem Lebensalter auf Objekte und Personen in einem *deklarativen Kontext*. Einerseits scheinen Affen andere Individuen bloß zu manipulieren bzw. als ‚soziale Werkzeuge‘ in ihren Dienst zu stellen, andererseits kommunizieren menschliche Kinder vornehmlich gerade deshalb, um Erfahrungen, Emotionen und Informationen mit anderen teilen zu können. Für die letzteren stellt der kommunikative und kooperative Akt selbst offenbar einen von jeder im Verhältnis dazu äußeren Bedürfnisbefriedigung zu unterscheidenden Eigenwert dar (Tomasello & Carpenter, 2007)¹.

Vor diesem Hintergrund lässt sich der Begriff geteilter Intentionalität weiter konkretisieren. Der feine, gleichwohl entscheidende Unterschied zwischen animalischer und menschlicher sozialer Interaktion liegt offenbar in folgenden zwei Fähigkeiten: Erstens über einen Zugang zu einem breiten Spektrum an universellen Sinnstrukturen zu verfügen, die thematisch nicht auf bestimmte, insbesondere nur dem eigenen Vorteil dienende Verhaltensmuster beschränkt, sondern vielmehr geeignet sind, die Erlebnisdimension eines sozialen „Wir-Bewusstseins“ zu etablieren bzw. zum Ausdruck zu bringen. Insbesondere scheint dieser durch Sprechakte zwar artikulierbare Zugriff auf Sinnstrukturen in seiner originären Konstitution unabhängig von einer bereits ausgebildeten Sprachfähigkeit zu sein. Zweitens geht es um die Fähigkeit des Teilhabenkönnens und -lassens an mentalen Zustände mittels Empathie und «Gedankenlesen». Letzteres meint vor allem die Möglichkeit zum mentalen Perspektivwechsel, die eine zentrale Bedingung zur Entwicklung von Empathie, Mitgefühl und Verständnis für potenziell alle Wesen auf der Welt darstellt, nicht nur für Familienangehörige oder Artgenossen. Hierfür scheint es notwendig zu sein, andere Wesen sowohl in ihrer individuellen Eigenart, biografischen Bedingtheit und existenziellen Andersheit als auch in ihrer universellen Integrität wahrnehmen zu können – was allerdings nicht bedeutet, daraus bereits eine ethische Norm ableiten zu können, im Gegenteil: Selbst Verbrecher müssen das Verhalten, die Emotionen und Gedanken ihrer Opfer zutreffend deuten können, um ihre verwerflichen Ziele erreichen zu können. Ferner empfinden wir Verbrechen gerade in dem Maße als schwer, als sie aus einem *bewussten* Übertreten der durch Persönlichkeits- und Menschenrechte gezogenen Grenzen resultieren – und dafür müssen diese Grenzen erst einmal bewusst geworden sein.

¹ “The evidence quoted for this claim is that while other primates seem to be apt strategic reasoners with an impressively well developed sense of what other individuals perceive, the propensity to declarative pointing behavior as observed in early human infancy (the capacity for joint intention), and the inclination to cooperation even where this does not immediately serve one’s own purposes is uniquely human.” (Schweikard & Schmid, 2013).

Zusammen können diese beiden Aspekte, der (bereits vorsprachliche) *Zugriff auf Sinn* und die *Fähigkeit zur einfühlenden Wahrnehmung Anderer*, als erforderlich für die Bildung eines mitmenschlichen *Zwischenraumes* gesehen werden. Gerade dieser Begriff des „Zwischen“ scheint eine notwendige Bedingung zu sein, wenn es um die Suche nach einem integrativen, zwischen der Scylla und Charybdis von „individual ownership“ und „irreducibility“ sicher hindurch navigierenden Weg geht.

2. Konzeptualisierung mittels Sinnstruktur-basierter Modelle

2.1 Sozialpsychologie

Diese Überlegungen machen deutlich, dass eine psychologisch-philosophische Modellierung geteilter Intentionalität im Bereich menschlicher Sozialität auf jeden Fall den individuellen prozessualen Zugang zu universellen Sinnstrukturen als ein zentrales Merkmal zu berücksichtigen hat. Zunächst stehen wir allerdings vor der Tatsache, dass die Standardmodelle der Sozialpsychologie das aufgewiesene Motiv der Sinnstruktur, zumal in prozessorientierter Form, so gut wie gar nicht enthalten – jedenfalls nicht explizit – wie z. B. an der triadischen Relation (auch als POX-Modell bekannt) zu sehen ist (s. Abb. 1). Dieses Modell sozialer Interaktion berücksichtigt die Beziehungen eines Subjekts oder Beobachters („Person“) zu einem gegenständlichen oder ideellen Inhalt („Object“) sowie zu einer anderen Person bzw. einem Akteur („Other“). Es eignet sich z. B. zur Beschreibung von Einstellungsänderungen in Bezug auf Konsumartikel: Wenn jemand eigentlich keine Gummibärchen mag oder indifferent dazu steht, aber eine bestimmte prominente Persönlichkeit bewundert, so kann deren Auftreten in einem Werbespot für diese Süßigkeit dazu führen, dass diese Person eine positive Einstellung entwickelt und dieses Produkt kaufen wird. Was ist passiert? Die positive Einstellung zu der prominenten Person fungiert gewissermaßen als Katalysator für eine Änderung der Konsumeinstellung. Denn die ursprüngliche Abneigung gegen das Produkt wird zusammen mit der positiven Einstellung zum Prominenten und des Prominenten zum Produkt (selbst wenn diese nur vorgetäuscht wird) als Dissonanz erlebt (Heider, 1956). Um die unangenehm erlebte Dissonanz zu beseitigen, verändert die Person ihre Bewertung des Produkts – die triadische Relation wird sozusagen in eine Balance gebracht bzw. harmonisiert.

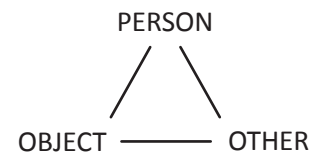


Abb.1: Triadische Relation (POX-Modell)

Im Hinblick auf eine konzeptionelle Begründung des Phänomens geteilter Intentionalität scheint dieses Modell aus zwei Gründen als ungeeignet: Einerseits erfasst es ausschließlich die auf bestimmte Personen und Objekte bezogenen Resultate kognitiver und emotionaler Prozesse. Wenngleich *Fritz Heider*, der dieses Modell theoretisch entwickelte, den zu Grunde liegenden Realisationsprozess nicht gänzlich ausklammert, welcher vom «Rohstoff» proximaler, von Objekten und anderen Personen herrührender Reizzustände zu deren Wahrnehmung führt (Heider, 1958), so macht er doch unmissverständlich klar, dass das Hauptanliegen seines Ansatzes

“[...] will be with ‘surface’ matters, the events that occur in everyday life on a conscious level, rather than the unconscious processes studied by psycho-analysis in ‘depth’ psychology.” (Heider, 1958, S. 1)

Für die Untersuchung bereits (alltags-)bewusster Inhalte und Zustände mag eine methodische Beschränkung auf die resultativen („Oberflächen“-) Phänomene und ihre kausale Analyse völlig ausreichend sein. Im Verfolgen dieses Paradigmas kommt der dynamische Zugriff auf Sinnstrukturen mit seinen Konsequenzen allerdings nicht in den Blick. Zweifellos gerieten die Gebäude der Balance- und Attributionstheorie ohne jede Annahme einer Sinnstrukturiertheit von bewusst werdenden Kognitionen sehr ins Wanken – jedoch hinterfragen sie nicht, wie wir auf Sinnstrukturen zugreifen bzw. an deren Entstehung beteiligt sind und welche Rolle sie für soziale Interaktion und insbesondere das Phänomen geteilter Intentionalität spielen. Im Endeffekt zielt das POX-Modell gerade nur auf die Erfassung quantitativer Werte ab, auf welche die Ergebnisse psychischer Prozesse (Erkenntnis von Personen und Dingen) zu reduzieren sind: Man hat die Optionen einer positiven, negativen oder neutralen Einstellung zu einem Thema oder Objekt zur Wahl, so wie die Entscheidungsfindung in der Computer-Benutzung abläuft (Ja/Nein/Abbrechen). Für die Suche

nach einer differenzierten und phänomenologisch vollständigen Theorie geteilter Intentionalität scheint aber eine Zuwendung zu den normalerweise verborgenen Schichten kognitiver Prozesse unvermeidlich zu sein.

Eine zweite Unzulänglichkeit des POX-Modells liegt in der reduktionistischen Haltung, die epistemische Beziehung des Menschen zu nichtmenschlichen (materiellen oder immateriellen) Einstellungsobjekten und anderen menschlichen Subjekten auf gleiche Art zu behandeln. Vielmehr scheint eine klare Unterscheidung dieser Beziehungsformen hinsichtlich ihrer Bildungsprozesse und insbesondere mit Rücksicht auf die verschiedenen strukturellen Erscheinungsweisen von Sinn bzw. Bedeutung erforderlich zu sein. Aus der Perspektive des von *Herbert Blumer* entwickelten Symbolischen Interaktionismus zum Beispiel wird Bedeutung einseitig in der Interpretation unbelebter Objekte durch das menschliche Erkenntnissubjekt auf den zusammenhanglosen Reiz angewendet. In sozialer Interaktion dagegen wird Bedeutung dynamisch zwischen zwei oder mehr (menschlichen) Individuen ausgetauscht – einfach weil das Wahrnehmende – in diesem Fall die andere Person – ihrerseits auch die aktive Rolle einer wahrnehmenden Instanz einnimmt (Blumer, 1969). Jedoch kann Blumers Konzept im vorliegenden Kontext keine weitere Aufklärung zu einem exakten Verständnis der strukturellen Rolle von Sinnstrukturen und Bedeutungsschöpfung bieten wie an der logischen Spannung zwischen den beiden folgenden Annahmen deutlich wird:

“[...] symbolic interactionism sees meanings as social products, as creations that are formed in and through the defining activities of people as they interact.” (Blumer, 1969, S. 5).

“The meaning of objects for a person arises fundamentally out of the way they are defined to him by others with whom he interacts.” (Blumer, 1969, S. 11).

Hier bleibt unklar, wo Bedeutung ihren Ursprung hat bzw. wie sie entsteht: Während im ersten Zitat unterstellt wird, dass Bedeutung originär aus sozialer Interaktion hervorgeht, behauptet das zweite, dass Bedeutung durch «wissende Personen» auf bislang «unwissende» übertragen werde. Im ersten Fall wäre zu fragen, wie eine jegliche Kommunikation ohne mögliche Bezugnahme auf bereits verfügbare Sinnstrukturen überhaupt beginnen könnte. Und im zweiten bleibt unklar, woher die Bedeutung definierende Person diese Bedeutung ursprünglich bezogen hat, um sie dann an andere weiterzugeben. – Egal, an welcher Stelle wir den Faden aufnehmen: Ohne die implizite Annahme einer angeborenen genuinen Verfügbarkeit allgemeiner Sinnstrukturen für menschliche Individuen erscheinen Blumers Axiome insgesamt inkonsistent. Mit anderen Worten: Ohne die individuelle, jegliche Kommunikation erst ermöglichende Fähigkeit auf universelle Sinnstrukturen zugreifen zu können blieben alle ausgetauschten Symbole nur leere Formen, denen jede semantische Dimension fehlte. Symbole, Zeichen, Blicklenkungen und Hinweise wären unlösbare Rätsel wie die Zeigegeste im Versteckspiel für den Affen.

2.2 Sozialphilosophie

Auch im sozialphilosophischen Kontext ist es bemerkenswert, dass bisher nur wenige Philosophen die fundamentale Tragweite von Sinnstrukturen und ihrer Dynamik im Sinne einer notwendigen Bedingung für soziale Beziehungsbildung erkannt haben. Was in der Regel anzutreffen ist und dem hier gemeinten, noch zu entwickelnden prozessualen Verständnis von Sinn und sozialer Strukturbildung entgegensteht, sind abstrakt bleibende, nicht konsequent an phänomenologischer Beobachtung orientierte Ausführungen zu diesem Thema. Zum Beispiel ontologisiert der frühe M. Heidegger menschliche Beziehungakte in Form von „Dasein“ und „Mitsein“ und entzieht sie durch diese unhinterfragbare Voraussetzung einer genaueren phänomenologischen Analyse (Heidegger, 1957)². An Hannah Arendts philosophischer wie auch persönlicher Auseinandersetzung mit Heidegger kann dieses Defizit verdeutlicht werden: Es fehlt den apodiktischen Setzungen von „Dasein“ und „Mitsein“ der notwendige Zwischenraum, in dem sich Beziehungen in ihrer Sinndimension überhaupt erst entwickeln können (Arendt, 1998; Prinz, 2012). Stehen wir bei Heidegger

² „Die zum Mitsein gehörige Erschlossenheit des Mitdaseins Anderer besagt: im Seinsverständnis des Daseins liegt schon, weil sein Sein Mitsein ist, das Verständnis anderer. Dieses Verstehen ist, wie Verstehen überhaupt, nicht eine aus Erkennen erwachsene Kenntnis, sondern eine ursprünglich existenziale Seinsart, die Erkennen und Erkenntnis allererst möglich macht.“ (Heidegger, 1957, S. 123/4). „Das andere Seiende hat selbst die Seinsart des Daseins. Im Sein mit und zu Anderen liegt demnach ein Seinsverhältnis von Dasein zu Dasein.“ (124)

vor der Unzulänglichkeit einer metaphysischen Konzeption sozialer Realität, so finden wir z. B. bei J. Searle (2010) den Versuch einer naturalistischen Reduktion. Auch Searle untersucht erlebte soziale Prozesse nicht phänomenologisch, sondern spekuliert unter Bezugnahme auf Sprechakte über eine „ontology of social institutions“ – ohne deren erkenntnistheoretische Grundlagen hinreichend zu klären (vgl. Bühler, 2010). Dieser wie auch andere Ansätze, die ein Primat der Sprache für soziale Interaktion behaupten (z. B. Habermas, 1982) werden allerdings durch Tomasellos Befunde bezüglich vorsprachlicher Kommunikation und die daraus entstehenden Forderungen für eine Konzeption von Shared Intentionality grundlegend in Frage gestellt. Ohne die exemplarisch angeführten Positionen hier im Detail diskutieren zu können, ist zusammenfassend festzuhalten, dass ontologisierende Konzepte, sei es in mikro- oder makrosozialer Ausrichtung, wie auch sprachliche Kommunikation voraussetzende Ansätze für die Entwicklung einer theoretischen Basis von Shared Intentionality als ungeeignet erscheinen. Abgesehen davon bedienen die erwähnten Autoren entweder den Irreducibility Claim (Heidegger) oder den Individual Ownership Claim (Searle, Habermas), ohne eine vermittelnde These bereit zu stellen.

Ein erster und starker Hinweis auf die Möglichkeit einer phänomenologischen Lösung dieses Problems kann bei Martin Buber gefunden werden, der das ganze menschliche Bewusstsein, auch in seinen gegenständlichen Bezügen („Es-Welt“), als aus dem Zustand eines universellen Du-Sagens herauswachsen sieht („wortlose Vorgestalt des Dusagens“, Buber, 1995, S. 27). Damit ist die soziale Verbindungsfähigkeit im Sinne von Shared Intentionality dem menschlichen Bewusstsein von Geburt an inhärent (individual ownership claim) und weist zugleich durch ihren Welt- bzw. Du-Bezug darüber hinaus (irreducibility claim). Statt sich für eine der beiden einseitigen Positionen zu entscheiden, klingt hier schon das Motiv einer *Dynamik zwischen dem Eigenen und dem Anderen* an. Zur näheren Bestimmung des Mediums dieser Dynamik können wir auf den Philosophen und Sozialwissenschaftler *Ulrich Oevermann* verweisen, der im Anschluss an Herbert Mead und C. S. Peirce immer wieder die konstitutive Rolle von (latenten) Sinnstrukturen für soziale Interaktion hervorgehoben und konzeptionell integriert hat. Oevermann geht sogar so weit, Sinnstrukturen als „empirisch“ (Oevermann, 1996, p. 15), „eigenlogisch“ und „objektiv“ (Oevermann, 2008, p. 17) zu bezeichnen. Weiterhin ist hier der Philosoph *Johannes Heinrichs* zu nennen, der die Transklassische Logik Gotthard Günthers in einem vierwertigen Modell sozialer Interaktion und Sinnbildung konkretisiert hat. Dieses Modell kann als eine verfeinerte Form der oben erwähnten triadischen Relation begriffen werden und zwar anhand einer phänomenologischen Aufspaltung des Objekts: In Heinrichs Konzept ist der Objektpol als die die beiden Subjekte verbindende Sphäre aufgeteilt in das Objekt im engeren, dinglichen Sinn (die Es-Welt im Buberschen Sinn) und die Ebene allgemeiner Sinnstrukturen, von ihm auch als „Sinnmedium“ bezeichnet (Bubers universelles Du, Heinrichs, 2007). In Abb. 2 ist die Erweiterung des POX-Modells um diese Dimension dargestellt. Dabei bildet das Sinnmedium die offene Bühne sozialer Beziehungsbildung und damit insbesondere auch geteilter Intentionalität, auf der Objekte und Symbole erst zu sozialen Bedeutungsträgern werden – auch wenn *seine* Objektivität und Eigenlogik zumeist nur unterbewusst wirksam werden.

Ausgehend von diesem differenzierten, gleichwohl noch statischen Modell, ist es ein scheinbar kleiner, tatsächlich aber entscheidender Schritt, welcher zur Erkenntniswissenschaft und Sozialphilosophie *Rudolf Steiners* führt, die zugleich die Basis für *Herbert Witzgenmanns* Strukturphänomenologie und Sozialästhetik darstellt (Steiner, 1962; Witzgenmann, 1986): Wenn wir schon bereit sind, eine klare Grenze zwischen dem (Einstellungs-) Objekt und seiner (sozialen) Bedeutung zu ziehen, müssten wir konsequenterweise realisieren, dass das Objekt – bevor es überhaupt als solches erkannt ist – uns zunächst *ohne jede Bedeutung* erscheinen sollte. Dieser logische, zunächst nur hypothetische Schluss wird durch Steiners und Witzgenmanns Beobachtungsergebnisse im Rahmen ihrer Phänomenologie normalerweise unterbewusst verlaufender Bewusstseinsakte und –zustände bestätigt. Unterstützt wird diese Sichtweise sowohl in logischer wie auch empirischer Hinsicht durch das Poverty-of-the-stimulus-Argument (aus linguistischer Perspektive, Laurence & Margolis, 2001), ferner auch durch die konstruktivistische Analyse des Sinnes-Nervensystems, welches nüchtern betrachtet nur zusammenhanglose Perturbationen statt bedeutungstragende Kontexte, Regularitäten oder Sinnstrukturen zu produzieren vermag (Foerster, 1998; Maturana & Varela, 1987). Unter Einsatz der methodischen Werkzeuge der Strukturphänomenologie werden dieser krisenhafte Bewusstseinszustand und seine kognitive Transformation in eine sinnstrukturierte Wahrnehmung oder

Einsicht aus Erster-Person-Perspektive unmittelbar und vollständig beobachtbar. Insofern ist es nicht bloß eine logische Schlussfolgerung, sondern eben auch ein empirischer Befund, dass jede uns in Bezug auf irgendwelche Objekte bewusst werdende Bedeutung als Ergebnis einer von uns selbst geleisteten *Hinzufügung von Bedeutung* zu verstehen ist – das gilt bereits für alle Objekte als solche, z. B. überhaupt von einem Tisch, einer Tasse oder Tür sprechen zu können. Um diese Hinzufügung von Bedeutung zu den rohen, bedeutungsleeren Sinnesdaten, dem „reine[n] Beobachtungsinhalt“ (Steiner, 1958, S. 41) leisten zu können, müssen wir von Geburt an über einen prinzipiellen Zugang zu Sinnstrukturen, dem „universellen Denken“ (Steiner, 1962, S. 62) verfügen. Andererseits erfordert die Fähigkeit zur phänomenologischen Beobachtung unserer eigenen aktiven Beteiligung an den Aktualisierungs- und Anwendungsprozessen von Bedeutung ein diszipliniertes und ausdauerndes mentales Training als Erwachsener, optimaler Weise als Forscher (Weger & Wagemann, 2015). Weil gerade diese, normalerweise unterbewusst verlaufende kognitive Dynamik eine zentrale Rolle für ein fundiertes Verständnis geteilter Intentionalität spielt, erscheint es angemessen, hier die methodologische und konzeptionelle Perspektive von Steiners Erkenntniswissenschaft weiterzuverfolgen. Für diese Haltung einer bewusst am eigenen Erkenntnisprozess teilnehmenden Beobachtung sind Objekte nicht fertig gegebene, ursprüngliche Entitäten, die nur noch mit passenden Etiketten zu versehen wären („Das ist ein Haus, ein Hund usw.“), sondern vielmehr Herausforderungen für unsere mentale Aktivität das zusammenhanglose rein Wahrnehmbliche der Objekte mit passenden Sinnstrukturen (reinen, universellen Begriffen) zu verbinden (s. Abb. 2)³.

Mit Blick auf Jean Piagets erkenntnistheoretisches Konzept (und in einem tieferen Sinne auch Heiders) lässt sich das auch folgendermaßen interpretieren: Anspezifischen, durch die Zusammenhanglosigkeit der Sinnesdaten bedingten Bruchstellen erfährt das Individuum ein kognitives Ungleichgewicht (Dissonanz), das in einem Vorgang der Äquilibration auszugleichen ist (Piaget, 1985). Gemäß Piaget vollzieht sich Äquilibration in den beiden komplementären Aktivitätsformen der Assimilation und Akkommodation. Während Assimilation aus Steiners Perspektive als kognitive Einbettung (Universalisierung) einer reinen (zusammenhanglosen) Wahrnehmung in einen Bedeutungshorizont zu verstehen ist (Abb. 2: ↑), kann Akkommodation als Anpassung (Individualisierung) einer universellen Sinnstruktur an die rezeptorischen und situativen Bedingungen des Wahrnehmblichen begriffen werden (Abb. 2: ↓). Abgesehen von diesem vergleichbaren strukturellen Aspekt in Steiners und Piagets

Epistemologien beruhen beide Konzepte letztlich doch auf unvereinbaren Grundannahmen hinsichtlich universeller Sinnstrukturen: Während Piaget davon ausgeht, dass Kinder die Eigenschaften von Objekten durch Abstraktion zu erfassen lernen⁴ – also holistische Qualitäten aus sinnlich wahrgenommenen Fragmenten zu extrahieren –, stellt Steiner fest, dass sich Erkennen (in allen Entwicklungsstufen) nicht von zusammenhanglosen Einzelheiten in Richtung auf allgemeine Regularitäten hin vollziehen kann. Vielmehr scheint es umgekehrt nötig zu sein, mit irgendwelchen verfügbaren Sinnhypothesen (und sei es nur der provisorische Begriff eines „Etwas“) eine Realisation konsistenter Gegenständlichkeit bzw. Gestalthaftigkeit zu erproben – einfach weil es nichts Bedeutungsvolles, weder Qualia noch Sinnstrukturen gibt, die den

3. Vor dem Hintergrund der alten Debatte zwischen Nativismus und Behaviorismus geht das Steiner-Witzenmann-Konzept nicht etwa davon aus, dass Sinnstrukturen in einem biologisch-körperlichen Sinne vererbt wären, sondern macht vielmehr geltend, dass Menschen ihren Lebensweg offenbar mit einem individuellen Aktivitätspotenzial als Zugriffsbedingung auf Sinnstrukturen antreten. Eben dieses Aktivitätspotenzial gilt es durch Erziehung sich entfalten zu lassen.

4. „[...] physical experience, which consists of acting upon objects in order to abstract their properties (for example comparing two weights independently of volume).“ (Piaget & Inhelder, 2000, S. 155)

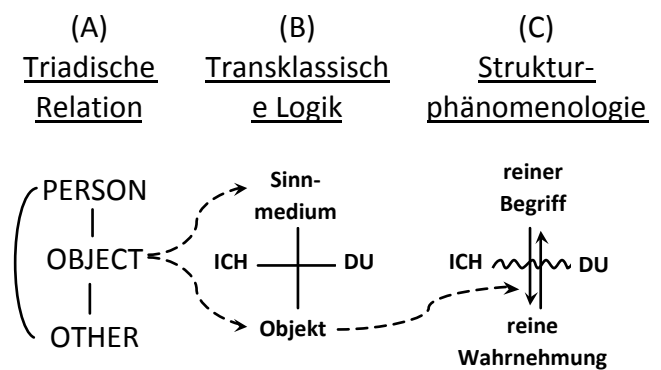


Abb. 2: Entwicklung sinnstrukturbasierter Modelle

Im Schritt von (A) nach (B) ist die erste epistemologische Differenzierung dargestellt, die aber noch statisch bleibt. Im zweiten Schritt von (B) nach (C) ergibt sich die Möglichkeit, durch die prozessuale Beobachtung der Objektbildung (↓) auch die soziale Beziehung in ihrer mikrogenetischen Dynamik (~) erfahrbar zu machen.

sinnlich vermittelten Einzelheiten auf dem Wege zu ihrem Verständnis entnommen werden könnten (Steiner, 1962; Witzenmann, 1983, 1987).

Im Wesentlichen lassen sich also zwei Argumente für eine Konzeption anführen, die Sinnstruktur einerseits als „eigenlogische Realitätsebene“ (Overmann, 2008, S. 17), andererseits in dynamischer Verbindung mit dem menschlichen Erkenntnisprozess berücksichtigt: Erstens das eingangs dargestellte empirische Argument (aus Dritter-Person-Perspektive), das sich aus Tomasellos anthropologischen Studien gewinnen lässt, zweitens Steiners erkenntniswissenschaftliches Argument, das zudem, wie bereits angedeutet, eine empirische Dimension aus Erster-Person-Perspektive beinhaltet. – Um zu einer differenzierten Erklärung von geteilter Intentionalität durch das Steiner-Witzenmann-Konzept zu gelangen, haben wir also die bewusstseinsimmanente Grundstruktur, das heißt die dynamische Vereinigung von Begriff und Wahrnehmung noch einmal genauer ins Auge zu fassen.

Diese Grundstruktur ereignet sich in sozialer Interaktion nämlich in einer modifizierten Form zwischen zwei (oder mehr) Individuen – was methodisch gesehen einer Beobachtung aus Zweiter-Person-Perspektive entspricht: Beide Subjekte als jeweils objekterkennende Wesen (vertikal dargestellt in Abb. 2) nehmen in sozialer Dimension ihrerseits und wechselweise die Rollen von Wahrnehmung und Begriff ein (horizontal dargestellt in Abb.2). Diese Rollenverteilung oszilliert mit hoher Geschwindigkeit zwischen den Subjekten hin und her und geht mit spezifischen Aktivitätshaltungen einher: einer rezeptiv-einbettenden Geste (entsprechend zur Universalisierung bzw. Assimilation) und einer produktiv-expressiven (entsprechend zur Individualisierung bzw. Akkomodation)⁵. Welche Rolle kommt aber den Sinnstrukturen der Kommunikation dabei zu? In der sozialen Mikrodynamik fungiert ihr jeweiliger Bedeutungsgehalt tatsächlich nur als der die Begegnung ermöglichende Träger, der denkerisch („vertikal“) für die Beteiligten zugänglich ist. Zentral dagegen ist die individuelle Form der Gedankenführung bzw. der einer Person eigentümliche Charakter diesen Bedeutungsgehalt zum Ausdruck zu bringen, welche als das Wahrnehmbliche dieser Person zur Wahrnehmung durch eine andere Person dient („horizontal“, Steiner, 1958; Witzenmann, 1986; Wagemann, 2011). In einem schnellen, normalerweise unterbewusst verlaufenden Wechsel vollzieht sich diese soziale Variante der allgemeinen epistemischen Grundstruktur zwischen den beteiligten Menschen und vermag damit auch das Phänomen geteilter Intentionalität konzeptionell zu fundieren.

Aus psychoanalytischer Perspektive scheinen *Jessica Benjamins* differenzierte Beobachtungen diese strukturellen Aspekte geteilter Intentionalität ebenfalls zu beinhalten (Benjamin, 2004). Im Anschluss an D. Winnicott und J. Lacan bezeichnet sie das phänomenale Begegnungsfeld kommunizierender Individuen als „Drittheit“ („thirdness“) und versteht das gemeinsame Schaffen dieser verbindlichen Realität (z. B. durch den Analytiker und seinen Analysanden) als notwendige Bedingung für eine therapeutische Entwicklung im Sinne von Krisenbewältigung. Als besonderes Merkmal betont sie dabei die Bildung einer vereinigenden, jedoch die Autonomiegrenzen der Individuen nicht regressiv auflösenden Sphäre jenseits bloßer Einheit („oneness“) oder Zweierheit („twoness“)⁶:

“In seeing the third primarily as an intersubjective co-creation, the analyst offers an alternative to the asymmetrical complementarity of knower and known, giver and given to.” (Benjamin, 2004, p. 20).

Das „Dritte“ kommt im Vorgang eines symmetrischen und wechselseitigen Austausches mentaler Akte zum Ausdruck: Einerseits als ein Sich-Öffnen für und Eintauchen in das Denken, Fühlen und Wollen – also die seelische Realität – der anderen Person; andererseits als ein Zum-Ausdruck-bringen der eigenen Perspektive von Realität. Die Bildung von „Drittheit“ stellt gemäß Benjamin ein „energetisches“ oder „transpersonales“ Band zwischen den beteiligten Individuen her (Benjamin, 2004, S. 18). Daher kann das „Dritte“ als genuine Instanz des Sozialen begriffen werden, welche auch „Gesetzmäßigkeit“ („lawfulness“, Benjamin, 2004, S. 18) im Sinne einer interindividuell erscheinenden Form universeller Sinnstruktur beinhaltet. Auch ohne diese (von Benjamin nicht durchgeführte) Differenzierung zwischen Inhalt und Form

5. “So ist die Beziehung Erwähltwerden und Erwählen, Passion und Aktion in einem.” (Buber, 1995, S. 11).

6. Hierbei mag man sich an *Gottbard Günthers* philosophische Interpretation seiner nicht-aristotelischen dreiwertigen Logik erinnern fühlen, in der das zweite, mitmenschliche Subjekt neben erstem Subjekt und Objekt eine weitere ontologisch irreduzible Wertposition zugewiesen bekommt – eine dreiwertige Relation, die im bewusstseinsgeschichtlichen Rahmen ein- oder zweiwertiger Konzeptionen von Wirklichkeit nicht mehr in vollem Umfang deutbar ist. (vgl. Günther, 1978).

von Sinnstrukturen, konzipiert sie „Drittheit“ als allgemeine Sozialkompetenz, die bereits in frühkindlicher, vorsprachlicher Kommunikation nachgewiesen werden kann – und deren Mangel zur Übertragung einer zweiwertigen Subjekt-Objekt-Haltung auf soziale Interaktion, einhergehend mit entsprechenden Machtkämpfen und pathologischen Rollenverhältnissen (z. B. Täter-Opfer), führen kann⁷. Im Verfolgen von Benjamins interessantem Ansatzes klingen zentrale Aspekte aus Steiners Sozialphilosophie an, die sich letztlich auf sein Konzept des Ich-Sinnes zurückführen lassen (Steiner, 1958; Witzmann, 1987; Ross, 1996)⁸. Vor dem Hintergrund dieser weitgehenden phänomenalen Übereinstimmung zwischen Benjamin und Steiner erscheinen ihre spekulativen neurophilosophischen Erklärungsversuche (z. B. unter Rekurs auf Spiegelneuronen) allerdings irrelevant.

Ein weiterer, implizit auf Steiner verweisender Vorstoß auf die Grundstruktur geteilter Intentionalität lässt sich in *Gerda Walthers* Werk ausmachen, das in Husserls phänomenologischer Tradition verwurzelt ist. Nach eingehender Untersuchung der notwendigen Bedingungen und verschiedener Erscheinungsformen von Wir-Bewusstsein konzipiert Walther das eigentliche Phänomen geteilter Intentionalität in Form einer fortgesetzten (iterierten) Reflexion zwischen den beteiligten Individuen. Diese kulminiert schließlich in der empathischen Identifikation des einen mit der Erfahrung (welchen Inhalts auch immer) des anderen Menschen und dem Gewahrsein des letzteren bezüglich der Identifikation durch den ersteren (Walther, 1923). Einerseits endet, wie Walther ausführt, die interaktive Reflexion auf dieser Komplexitätsstufe, andererseits wäre zu ergänzen, dass die soziale Dynamik damit keineswegs zum Erliegen kommen kann, sondern sich gerade erst auf dieser Stufe im Sinne der beschriebenen Oszillation mentaler Aktivität (in „vertikaler“ und „horizontaler“ Dimension) zu entfalten beginnt. Die bereits von Schweikard & Schmid (2013) aufgeworfene Frage, warum sich die iterierte Reflexion zwischen den Subjekten nicht weiter fortsetzen sollte, kann also durch eine Unterscheidung von formaler Prozessstufe und prozessualer Dynamik beantwortet werden. Insgesamt kann Walthers phänomenologischer Befund zweier komplementärer Bedingungen für Wir-Bewusstsein durchaus als Bestätigung der oben dargestellten Formen mentaler Aktivität verstanden werden, die von beiden Individuen wechselseitig ausgeübt werden. Vor diesem Hintergrund lässt sich auch das „merkwürdige »Ineinanderspringen«“⁹ (Walther, 1923, S. 75) strukturell analysieren, durch welche die anfängliche Fremdheit des mitmenschlichen Erfahrungsraumes gemäß Walther zu überwinden ist: Diese Fremdheit kann nicht in erster Linie auf einem fremdartigen Erfahrungsinhalt beruhen – inhaltliche Differenzen lassen sich im Allgemeinen durch Kommunikation ausräumen – sondern kann vielmehr in der individuellen Erlebnis- und Ausdrucksform lokalisiert werden. Insofern zielt die „Einigung“ (Walther, 1923, S. 85) der beteiligten Menschen vor allem auf individuelle Ausdrucksformen im Denken, Fühlen und Handeln, während der jeweilige Bedeutungsgehalt (im Sinne universeller Sinnstruktur) nur als notwendiger Träger der Kommunikation dient. Die Vernachlässigung der strukturellen Unterscheidung von Inhalt (universelle Bedeutung) und Form (individuelle Aktivität, Ausdruck) nötigt Walther dazu, den eigentlichen Prozess interpersoneller Einigung schließlich in einen unbeobachtbaren „Bewusstseins hintergrund“ zu verlagern (Walther, 1923, S. 85). Dort verortet sie auch ein spekulatives „soziales Selbst“, das gewissermaßen hinter jedem individuellen „Ichzentrum“ (Walther, 1923, S. 88) stehe – vergleichbar mit Benjamins „Drittheit“, die ebenfalls ohne diese strukturelle Differenzierung konzipiert ist.

Die vorangehende konzeptionelle Untersuchung zeigt, dass die eingangs geschilderten polaren Grundthesen (Individual Ownership/Irreducibility) nicht notwendig in einem Ausschließungsverhältnis zu sehen sind. Die untersuchten Ansätze zeigen, dass die theoretische Polarität dieser Thesen sich aus einer (struktur-) phänomenologischen Perspektive integrieren lässt. Im Goetheschen Sinne könnte man auch von

7. “If we grasp the creation of thirdness as an intersubjective process that is constituted in early, pre-symbolic experiences of accommodation, mutuality, and the intention to recognize and be recognized by the other, we can understand how important it is to think in terms of building a shared third.” (Benjamin, 2004, S.19).

8. “[...] the thirdness of attuned play resembles musical improvisation, in which both partners follow a structure or pattern that both of them simultaneously create and surrender to, a structure enhanced by our capacity to receive and transmit at the same time in nonverbal interaction. The co-created third has the transitional quality of being invented and discovered. To the question of ‘Who created this pattern, you or I?’ the paradoxical answer is ‘Both and neither.’” (Benjamin, 2004, S. 18).

9. “Da plötzlich vollzieht sich ein merkwürdiges »Ineinanderspringen« meiner Erlebnisse in seine Erlebnisse und seiner Erlebnisse in meine Erlebnisse: Wir sind plötzlich »beisammen«, die intentionale »Wand«, der innerseelische »Zwischenraum« ist durchbrochen, es ist, als ob ich das, was er erlebt, auch selbst erlebte, von mir aus, als ob er, in mir, und ich, in ihm, es erlebte.” (Walther, 1923, S. 75)

Polarität und Steigerung sprechen (Goethe, 1982). Dabei drückt sich die These des Individual Ownership als individuelle Komponente mentaler Aktivität aus, ohne die kein Bewusstseinsinhalt, auch im Sinne von Shared Intentionality, im individuellen Bewusstsein erscheinen kann. Andererseits wurde deutlich, dass es über die individuelle Komponente hinaus, die von beiden (allen beteiligten) Interaktionspartnern zu leisten ist, einer dritten überindividuellen (sinnstrukturellen, begrifflichen) Komponente bedarf, welche eine Vermittlung bzw. Verbindung der individuellen Bewusstseinsräume erst ermöglicht. Diese dritte (universelle) Komponente ist im Sinne der Irreducibility-These nicht auf den individuellen Leistungsanteil der Individuen reduzierbar, sondern ist als eigenlogische Realitätsebene konzeptuell zu berücksichtigen. Die Integration beider Thesen besteht in dem (struktur-) phänomenologischen Befund, dass sich jeder Bewusstseinsinhalt als Vereinigung individueller mentaler Aktivität mit überindividuellem (universell-eigengesetzlichen) Inhalt zeigt, was Witzmann als „Grundstruktur“ bezeichnet (Witzmann, 1983). Vor diesem erweiterten konzeptionellen Hintergrund ist es nun möglich, die anthropologischen Befunde zum Thema Shared Intentionality zu interpretieren und schließlich auch pädagogische Konsequenzen zu ziehen.

3. Interpretation der anthropologischen Befunde

Ausgehend von diesen konzeptionellen Betrachtungen können nun die anthropologischen Befunde aus dem ersten Abschnitt interpretiert werden. Dazu ist zunächst noch einmal die zentrale Bedeutung der dynamischen Beziehung zwischen mentaler Aktivität und sinnstrukturellem Bedeutungsgehalt für ein Verständnis der bewusstseinsimmanenten Mikrogenese von Bewusstsein hervorzuheben. Weiterhin wurde die Relevanz einer Differenzierung dieser Dynamik in zwei Aspekte, einen inhaltlichen (gesetzmäßigen) und einen die mentale Erscheinungsform betreffenden (universell/individualisiert), für geteilte Intentionalität betont. Und schließlich wurde gezeigt, wie die Verflechtung der beiden Varianten („vertikal“ und „horizontal“) der zwischen Begriff und Wahrnehmung bzw. den beteiligten Individuen oszillierenden Grundstruktur die innere Kopplung sozialer Interaktion und kognitiver Thematik verdeutlicht.

So gesehen ist das Scheitern des Affen bei der Interpretation der Zeigegeste gar nicht in erster Linie auf einen fehlenden Zugriff auf (universellen) Bedeutungsgehalt („Hier ist das Spielzeug versteckt!“) zurückzuführen, sondern vielmehr auf die Unfähigkeit, diesen Bedeutungsinhalt in individualisierter Form bzw. als Referenz ohne dingliche Erscheinung zu erkennen. Solch einen referentiellen (blicklenkenden) Ausdruck verstehen zu können erfordert notwendig *beide Formen* mentaler Aktivität – Individualisierung (eigene Erkenntnis ausdrücken zu können) und Universalisierung (sich für die von anderen ausgedrückte Erkenntnis öffnen zu können). Zweifellos öffnet sich der Schimpanse, indem er dem menschlichen Blick zu folgen vermag, für das Erscheinen von irgendetwas, das für ihn von Interesse sein könnte. Aber weil er keinen Zusammenhang zwischen der individuellen Referenz (in „horizontaler“ Dimension) und dem universellen Inhalt („Hier ist das Spielzeug!“) finden kann, scheitert er an dieser Aufgabe. Ganz anders sieht das beim menschlichen Kind aus, das (wenigstens prinzipiell) in der Lage ist, individualisierten Bedeutungsgehalt in immer neuen Situationen zutreffend zu erkennen, weil es die Spur der Individualisierung mittels eigener mentaler Aktivität bis zum universellen Bedeutungsgehalt zurück zu verfolgen vermag. Im Gegensatz dazu kann der Affe dem Hinweis nur ‚einspurig‘ (unidirektional) folgen und ist darauf angewiesen, am Zielort einen verdinglichten Inhalt zu entdecken, der eines seiner artspezifisch festverdrahteten Verhaltensmuster (‚Spielen‘, ‚Fressen‘ usw.) triggern kann. Wenn er das Referenzobjekt selbst aber nicht findet, kommt seine Beteiligung an dieser „geteilten Intentionalität“ sofort zum Erliegen – weshalb diese Form von Interaktion genau genommen auch nicht so bezeichnet werden sollte.

Wenn wir davon ausgehen, dass ein (wenn nicht *das*) Hauptthema der jüngeren menschlichen Entwicklungsgeschichte die Gewinnung von Bewusstsein für letztlich *alles* ist, dann scheint es nur konsequent, Bewusstsein selbst auch als lohnendes Forschungsobjekt zu betrachten. Und wenn es darum geht, ein solides Verständnis einer einzigartigen Charakteristik menschlichen Lebens wie geteilter Intentionalität zu erlangen, ist es kaum verwunderlich zu realisieren, wie tief dieses Phänomen im Vorgang aktueller Bewusstseinsbildung verwurzelt ist. Darüber hinaus hat die durchgeführte Betrachtung gezeigt, dass keinerlei Notwendigkeit dazu besteht, dieses Thema in die unbewussten Gebiete neuronaler Prozessualität

oder anderweitiger Metaphysik zu verschieben – eben weil wir eine zunehmende Wachheit für unsere aktive Beteiligung an diesem Prozess entwickeln können, wie durch Steiner und Witzmann erarbeitet wurde. Daher dient die durchgeführte Untersuchung nicht allein theoretischen Zwecken, sondern hat insbesondere auch verschiedene Konsequenzen für viele praktische Aspekte sowohl des sozialen Lebens wie auch auf professionellen Feldern (z. B. Erziehung und Pädagogik, Therapie, Pflege, Beratung usw.). Im folgenden letzten Abschnitt wird es darum gehen, diese Perspektive an einem Beispiel aus der frühkindlichen Erziehung vor waldorfpädagogischem Hintergrund zu beleuchten.

4. Waldorfpädagogische Konsequenzen

Soweit dürfte klar sein, dass Sinn und Bedeutung weder in Kinderköpfe eingetrichtert werden darf noch kann und ebenso wenig von bloßen Gesten oder einer Symbole austauschenden „sozialen Interaktion“ abgeleitet zu werden braucht, weil Kinder bereits in einem weiten Umfang über universelle Sinnstrukturen verfügen¹⁰. Aber die sinnstrukturelle Sphäre, in der Kinder wie selbstverständlich leben, ist, wie Steiner in seinen pädagogischen Schriften ausführt, noch nicht individualisiert und praktisch verfügbar wie für Erwachsene. Vielmehr charakterisiert er das kleine Kind als ein sich unvoreingenommen öffnendes, umfassendes Sinnesorgan, das in körperlich-seelische Resonanz mit der Bedeutungshaftigkeit seiner Umgebung tritt (Steiner, 1989) – viel deutlicher und mehr als jedes junge Tier, was sich durch Beobachtung leicht bestätigen lässt. Im Vergleich zu Erwachsenen leben Kinder direkter und ganzheitlicher in der Wirklichkeit, das heißt aber, dass die erlebte Grenze zwischen dem wahrnehmbaren Sinnesreiz und dem begrifflichen Bedeutungsgehalt bei Kindern noch weniger ausgeprägt ist als bei Erwachsenen. Andererseits hat jedes Kind seinen eigenen Entwicklungsweg hin zu individualisierten Sinnstrukturen zu finden, um schließlich auch einzelne Objekte und sein personales Subjekt realisieren zu können. Diese Wege können aber nur im Zusammenhang geteilter Intentionalität gefunden werden, in welcher es nicht bloß um einen Abgleich sinnstruktureller Inhalte geht, sondern gerade die den Inhalten geltende individualisierende Formung bzw. Prägung das eigentliche Leitthema pädagogischer Beziehungsbildung ist – das natürlich auch vorsätzlich kultiviert werden kann (und sollte). Deshalb sind Kinder zur Transformation ihres holistischen, auf universellen Sinnstrukturen basierenden Ausgangszustandes (s. a. Buber, 1995, S. 25f.; Scheler, 1948, S. 266) auf die Kommunikation mit Erwachsenen angewiesen, um schrittweise auch zu Bürgern unserer individualisierten Subjekt-Objekt-Welt werden zu können¹¹. Mit anderen Worten liegt der Zweck frühkindlich-pädagogischer Kommunikation in der erprobend-übenden Inhärierung universeller Sinnstrukturen an spezifischen Bruchstellen, die im Fokus individuellen Interesses – und geteilter Intentionalität – in den Blick geraten.

Bekanntermaßen verweilen menschliche Kinder wesentlich länger bei ihren Eltern als jedes junge Tier. Wie bereits dargelegt, lässt sich dieses Phänomen im Kontext einer fundamentalen und differenzierten Einführung in den Individualisierungsprozess sowohl kulturspezifischer Sinnstrukturen wie auch der Persönlichkeit des Kindes verstehen. Doch dies ist nur die eine Seite der Medaille – die andere besteht in der Frage nach den Aktivitätsressourcen, die zum Bestehen dieses Entwicklungsabenteuers erforderlich sind. Ebenfalls liegt auf der Hand, dass ein großer Teil der verfügbaren Aktivitätsressourcen in Kindern für ihre körperliche Entwicklung und eine verkörperte Orientierung in der Welt benötigt wird. Die ersten drei Schritte in dieser Hinsicht sind Laufen, Sprechen und Denken (Steiner, 1989). Vor diesem Hintergrund gewinnt die pädagogische Entdeckung Rudolf Steiners der *Komplementarität zweier Aktivitätsformen* an zentraler Bedeutung: Einerseits der vitalen Aktivität oder Lebenskraft, die von Kindern zur Bewältigung ihrer elementaren körperlichen Entwicklung eingesetzt wird und der mentalen bzw. intellektuellen Kapazität auf der anderen Seite. Mit anderen Worten kann von *verschiedenen Energieformen* gesprochen werden – von vitaler und mentaler Energie, die als verschiedene Erscheinungsformen eines einheitlichen, gleichwohl

10. “[...] dem noch unreifen Menschen, dem Kinde, wollen wir gegenwärtig keine Erkenntnisse eintrichtern, sondern wir suchen seine Fähigkeiten zu entwickeln, damit es nicht mehr zum Verstehen gezwungen zu werden braucht, sondern verstehen will.” (Steiner, 1958, S. 190).

11. In ähnlicher Weise beschreibt B. Alan Wallace den Ausgangszustand kindlichen Bewusstseins (“substrate consciousness”) wie folgt als “[...] the earliest state of a human embryo, and it gradually takes on the distinctive characteristics of a specific human psyche as it is conditioned and structured by a wide range of physiological, and later cultural influences.” (Wallace, 2011, S. 48)

umwandlungs- und anpassungsfähigen Entwicklungspotenzials konzeptualisiert werden können und die in direkter Konkurrenz zueinander zu stehen scheinen. Je mehr Vitalität und Wachstumskräfte in einer bestimmten Entwicklungsphase benötigt werden, desto weniger Ressourcen sind für die Entwicklung individuellen Bewusstseins verfügbar (bzw. sollten herausgefordert werden). Dieser asymmetrische Aspekt sozialer Beziehungsbildung in Erziehung schwingt in verschiedenen sozialwissenschaftlichen und pädagogischen Debatten mit (z. B. Oevermann, 2008; Wagemann, 2013). Im Bereich philosophischer Anthropologie lassen sich ebenfalls in diese Richtung weisende Ideen ausmachen, zum Beispiel in den Arbeiten von H. Bergson¹² (1911) und A. N. Whitehead (1978); eher aus biologischer Perspektive versucht R. Sheldrake (2012) mit seinem Konzept des „morphogenetischen Feldes“ verschiedene Effekte vitaler Formbildung in Organismen und mentaler Fähigkeiten zu integrieren, insbesondere im Hinblick auf das Thema Lernen¹³.

Über diese theoretischen Erwägungen und Modelle hinaus hat das angedeutete Verhältnis von vitaler und mentaler Energie in Kindern aber auch eine praktische Relevanz für Erziehung. Dies erfordert allerdings eine sorgfältige phänomenologische Beobachtung von Kindern in verschiedenen Situationen ihres Alltagslebens. Exemplarisch wollen wir hier einige Fotos von Kindern untersuchen (s. Abb. 3): Alle abgebildeten Kinder erscheinen in gewisser Weise inaktiv und ruhig, aber weniger im Sinne eines In-sich-Ruhens, als vielmehr eines Aus-sich-heraus-Gezogenseins, einer Sedierung oder Paralisierung durch irgendetwas. Ihre Körperhaltung erscheint in sich zusammen gesunken und ihr Gesichtsausdruck spielt zwischen Ernst, Hingabe bei gleichzeitiger Fassungslosigkeit und einem Anflug von Traurigkeit. Zusammenfassend können diese Phänomene als Zustand einer körperlich-emotionalen Starre oder Devitalisierung beschrieben werden. Aber wie lässt sich das erklären? Was der Betrachter dieser Bilder nicht sieht: Diese Kinder sind beim Fernsehen fotografiert worden.



Abb. 3: „Entzaubert“ (Hahn & Klemm, 2007)

Zunächst lassen sich diese Phänomene im Sinne eines Ungleichgewichts der erwähnten Aktivitätsformen deuten:

Die starke Beanspruchung der abstraktiven Leistung dieser Kinder zur Trennung von Subjekt und Objekt (Geschehen auf dem Bildschirm) scheint ihre mentale Aktivität zu überstrapazieren und im Gegenzug dazu ihre vitalen Kräfte zu paralisieren. Andererseits können wir diese Situation im Kontext von geteilter Intentionalität interpretieren. Der sich in sozialer Interaktion zwischen einem Kind und einem Erwachsenen entwickelnde Begegnungsraum vermag die Objektbeziehungen sorgsam einzubetten. Dabei bildet der mentale bzw. soziale Aktivitätsanteil des Erwachsenen eine Art Schutzhülle bzw. Nährboden für das Kind. Dagegen scheint für kleine Kinder beim Fernsehen die Subjekt-Objekt-Spaltung unvermittelt erzwungen zu werden – ohne dass eine empathische, sozial vermittelte Begleitung im Individualisierungsvorgang von Sinnstrukturen wirksam werden kann¹⁴. Die abgebildeten Kinder müssen ihre vitale Energie zu einem

12. “[...] we shall find that consciousness is the light that plays around the zone of possible actions or potential activity which surrounds the action really performed by the living being. It signifies hesitation or choice. Where many equally possible actions are indicated without there being any real action (as in a deliberation that has not come to an end), consciousness is intense. Where the action performed is the only action possible (as in activity of the somnambulistic or more generally automatic kind), consciousness is reduced to nothing. [...] From this point of view, *the consciousness of a living being may be defined as an arithmetical difference between potential and real activity. It measures the interval between representation and action.*” (Bergson, 1911, S. 144/5, Hervorhebung im Original).

13. Hier ist die Sheldrakes Hypothese der morphischen Resonanz zwischen Lehrer und Schüler zu erwähnen, die er ausgehend vom Lernverhalten von Ratten (Wasserlabyrinth) und Menschen (Intelligenztest) entwickelte. (Sheldrake, 2012, S. 272 f.).

14. Wengleich das Fernsehen zu Steiners Zeit noch nicht erfunden war, so sind doch seine Aussagen zur „Kinematografie“ in diesem Kontext erhellend, zum Beispiel: “[...] ich war nicht darauf aus, sehr die Filme [...], sondern das Publikum zu beobachten,

Großteil für die mentale Leistung einer subjekthaften Zentrierung und Distanzierung von den auf dem Bildschirm erscheinenden Objekte einsetzen, oder besser gesagt *ausbeuten* (vgl. Schad, 2014). Die lebendig-verbundene Aktivität in spielerischen Welterschließungen, die bei kleinen Kindern immer mit körperlicher Bewegung und sinnlicher Regsamkeit einhergeht, scheint eingefroren zu sein – eine Gefahr, vor der bereits auch Hirnforscher eindringlich warnen (Spitzer, 2006; Patzlaff, 2013).

Dass die Bedeutung sozialer Interaktion gerade im Rahmen der Kleinkind-Pädagogik nicht zu unterschätzen ist, ist natürlich keine Neuigkeit. Die vorhergehenden Betrachtungen können aber deutlich machen, *warum* die echte mitmenschliche Begegnung – insbesondere im Kontrast zur Virtualität und Abstraktheit elektronischer Medien – unverzichtbar ist. Über die in den Abschnitten 2 und 3 erarbeitete mentale Feinstruktur von Shared Intentionality hinaus wird nun deutlich, dass ihre richtige Förderung auch die mentalen und vitalen Aktivitätspotenziale des Kindes in ihrem Abhängigkeitsverhältnis zu berücksichtigen hat. Als klare Konsequenz hieraus ergibt sich, die reale soziale Interaktion an die erste Stelle in der Kindheitspädagogik zu setzen. Aus der Perspektive des Erwachsenen ist dabei stets das empfindliche Gleichgewicht zwischen den konkurrierenden Aktivitätsformen der kindlichen Gesamtorganisation im Auge zu behalten. Zu diesem Zweck ist es wichtig, den ganzheitlichen, noch weitgehend unindividualisierten Bewusstseinszustand der Kinder wahrzunehmen, zu respektieren und in seinem individualisierenden Übergang entsprechend zu fördern – nicht in erster Linie durch „kindgerechte“ Inhalte, sondern vor allem durch den richtigen Grad an Individualisierung bzw. Abstraktheit oder, mit anderen Worten, durch eine angemessene Dosierung der Subjekt-Objekt-Spaltung. Ein Beispiel dafür ist Steiners Empfehlung kleine Kinder mit einfachem, geradezu primitivem Spielzeug und Material spielen zu lassen, statt ihnen z. B. perfekt gestaltete Puppen vorzusetzen (Steiner, 1987b). Vielmehr könne eine aus einer alten Serviette gefertigte „Puppe“ die Imaginationskraft des Kindes anregen, daraus ein menschliches Wesen entstehen zu lassen und mit ihm in „soziale Interaktion“ zu treten¹⁵. Der entscheidende Punkt liegt hier in der Vermeidung eines Spielens mit fertig individualisierten Produkten, welche zwar oberflächlich „schön“ sein mögen, damit aber die Subjekt-Objekt-Spaltung forcieren, statt eine phantasievolle S(t)imulation von sozialer Interaktion als eigentlichen Sinn des Spiel zu ermöglichen.

Dieses Beispiel zeigt, dass ein und derselbe Inhalt („Puppe“) abhängig von seiner individualisierten Erscheinungsform die mentale Aktivität des Kindes in ganz verschiedener Weise anregen kann. Natürlich büßt die sorgsame Auswahl pädagogisch angemessener Inhalte dadurch keineswegs ihre Bedeutung ein –, aber im Sinne einer gelingenden Erziehung und Sozialisation scheint es wichtig zu sein, vor allem die mentalen und sozialen Aktivitäten des Kindes zu beachten, die implizit durch den Individualisierungsgrad und damit die Universalisierbarkeit aller Dinge und Gegenstände in seiner Umgebung angeregt werden. Insofern lenkt dieses Beispiel den Blick gleichnishaft auf zwei Aspekte: Einerseits auf die in jede soziale Interaktion einfließende Eigenaktivität der beteiligten Menschen, andererseits auf deren Anregung zur Individualisierung und Universalisierung durch das ihr im weitesten Sinne «materiell Entgegenstehende» – zu dem ja auch die Eigenaktivität des jeweils anderen, begegnenden Menschen gehört. Über jeden Bewusstseins- bzw. Kommunikationsinhalt hinaus wird deutlich, dass ein angemessener erzieherischer Umgang mit diesem Formaspekt von sozialer Interaktion ein lebenslanges *Lernen des Lernens* von und in Gemeinschaft ermöglichen kann.

und ich konnte durchaus konstatieren, wie der Film einfach im ganzen Programm der Materialisierung der Menschheit liegt, indem gewissermaßen der Materialismus schon in die Perzeptionsgewohnheiten hineingenommen wird.“ (Steiner, 1987a, S. 357).

15. „Diese »Phantasie« [...] ist der Trieb, sich alles zum Du zu machen, der Trieb zur Allbeziehung, der, wo ihm kein lebendig wirkendes Gegenüber, sondern dessen bloßes Abbild oder Symbol gegeben ist, das lebendige Wirken aus der eigenen Fülle ergänzt.“ (Buber, 1995, S. 27).

Literatur

- Arendt, H. (1998). *Vom Leben des Geistes*. München: Piper Verlag.
- Behne, T., Carpenter, M. & Tomasello, M. (2005). One-year-olds comprehend the communicative intentions behind gestures in a hiding game. *Developmental Science* 8/6, 492–499.
- Benjamin, J. (2004). Beyond doer and done to: an intersubjective view of thirdness. *Psychanalytic Quarterly*, LXXIII, 2004, 5-46.
- Bergson, H. (1911). *Creative evolution*. Transl. by Arthur Mitchell. New York: Henry Holt and Company.
- Blumer, H. (1969). *Symbolic Interactionism: Perspective and Method*. Berkeley: University of California Press.
- Bohnsack, F. (2008). *Martin Bubers personale Pädagogik*. Bad Heilbrunn: J. Klinkhardt Verlag.
- Buber, M. (1995). *Ich und Du*. Stuttgart: Reclam Verlag.
- Bühler, A. (2010). John Searle: Making the Social World. The Structure of Human Civilization (Review), *Rationality, Markets & Morals*, Vol. 1, 12–15.
- Durkheim, E. (1994). *On Social Facts*. Orig. 1898, in: Readings in the Philosophy of Social Science, Martin, M. & McIntyre, L. (eds.), Cambridge Mass.: MIT Press, 433–40.
- Foerster, H. v. (1998). *Entdecken oder Erfinden. Wie lässt sich Verstehen verstehen?* In: Gumin, H., Meier, H. (ed.) Einführung in den Konstruktivismus (S. 41-88), München: Piper.
- Goethe, J.W. (1982). *Naturwissenschaftliche Schriften (Bd.1-5)*. Steiner, R. (Hrsg.) 1883-97. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Günther, G. (1978). *Idee und Grundriss einer nicht-Aristotelischen Logik. Die Idee und ihre philosophischen Voraussetzungen*. 2. Aufl., Hamburg: Meiner.
- Habermas, J. (1982). *Theorie kommunikativen Handelns. Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisierung*. Frankfurt a. M. : Suhrkamp.
- Hahn, W. & Klemm, D. (2007). *Entzaubert (Disenchanted)*. Exhibition catalogue by C/O Galerie Berlin.
- Heidegger, M. (1957). *Sein und Zeit*. 8. Aufl., Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Heider, Fritz (1958). *The Psychology of Interpersonal Relations*. London: L. Erlbaum Ass. Publ.
- Heinrichs, J. (2007): *Ökologik. Geistige Wege aus der Klima- und Umweltkatastrophe*. Varna: Steno.
- Laurence, S. & Margolis, E. (2001). The Poverty of the Stimulus Argument. *British Journal for the Philosophy of Science* 52, Vol. 2, 217-276.
- Maturana, H. & Varela, F. (1987). *Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln des menschlichen Erkennens*. München: Goldmann.
- Oevermann, U. (2008). „Krise und Routine“ als analytisches Paradigma in den Sozialwissenschaften (Abschiedsvorlesung). Zugriff März 2011:
- Oevermann, U. (1996). *Strukturelle Soziologie und Rekonstruktionsmethodologie. Vortragsmanuskript*, Frankfurt a. M., Zugriff 2/2012:
- Patzlaff, R. (2013). *Der gefrorene Blick. Die physiologische Wirkung des Fernsehens auf Kinder*. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (2000). *The psychology of the child*. New York: Basic Books.
- Prinz, A. (2012). *Beruf Philosophin oder Die Liebe zur Welt. Die Lebensgeschichte der Hannah Arendt*. Weinheim Basel: Beltz Verlag.
- Ross, M. (1995). *Soziale Wirklichkeitsbildung. Erkenntnistheoretische, methodologische und anthropologische Grundlagen bei Max Weber und Rudolf Steiner*. Genehmigte Dissertation an der Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Fakultät, Universität Dortmund.

- Satne, G. & Roepstorff, A. (2015). From interacting agents to engaging persons. *Journal of Consciousness Studies*, 22, No. 1-2, 9-23.
- Scheler, M. (1948). *Wesen und Formen der Sympathie*. 5. Aufl., F.a.M.: Verlag G. Schulte-Bulmke.
- Schweikard, David P. and Schmid, Hans Bernhard, „Collective Intentionality“, *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Summer 2013 Edition), Edward N. Zalta (ed.), URL = <<http://plato.stanford.edu/archives/sum2013/entries/collective-intentionality/>>.
- Searle, J. (2010). *Making the Social World. The Structure of Human Civilisation*. Oxford: Oxford University Press.
- Sheldrake, R. (2012). *Der Wissenschaftswahn. Warum der Materialismus ausgedient hat*. Frankfurt a.M.: O.W. Barth.
- Spitzer, M. (2006). *Vorsicht Bildschirm! Elektronische Medien, Gehirnentwicklung, Gesundheit und Gesellschaft*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Steiner, R. (1989). *Die pädagogische Praxis vom Gesichtspunkte geisteswissenschaftlicher Menschenerkenntnis. Die Erziehung des Kindes und jüngeren Menschen*. Acht Vorträge, Dornach, 1923 (GA 306). Dornach: R. Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1987b). *Lucifer-Gnosis 1903-1908. Grundlegende Aufsätze zur Anthroposophie und Berichte*. (GA 34). Dornach: R. Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1987a). *Die gesunde Entwicklung des Menschenwesens. Eine Einführung in die anthroposophische Pädagogik und Didaktik*. Vorträge in Dornach 1921/22 (GA 303). Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1958). *Die Philosophie der Freiheit. Grundzüge einer modernen Weltanschauung. Seelische Beobachtungsergebnisse nach naturwissenschaftlicher Methode*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Tomasello, M. & Carpenter, M. (2007). Shared Intentionality. *Developmental Science* 10/1, 121–125.
- Wagemann, J. (2013). Entwurf eines sozialanthropologischen Strukturmodells pädagogischen Erkennens und Handelns. *Research in Steiner Education* 3/2, 28-53.
- Wagemann, J. (2011). Meditation – research as Development. *Research in Steiner Education* 2/2, 35-49.
- Wallace, A. (2011). *Hidden dimensions: the unification of physics and consciousness*. New York: Columbia Univ. Press.
- Walther, G. (1923). Zur Ontologie der sozialen Gemeinschaften. *Jahrbuch für Philosophie und Phänomenologische Forschung*, VI, 1-158.
- Weber, M. (1922) *Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre*. Weber, Marianne (ed.). Tübingen: J.C.B. Mohr.
- Weger, U. & Wagemann, J. (2015). The challenges and opportunities of first-person inquiry in psychology. *New Ideas in Psychology* 36 (2015), 38-49.
- Whitehead, A. (1978). *Process and reality. An essay in cosmology*. Griffin, D. & Sherburne, D. (eds.). New York: The Free Press.
- Witzenmann, H. (1983). *Strukturphänomenologie. Vorbewusstes Gestaltbilden im erkennenden Wirklichkeitenthüllen. Ein neues wissenschaftstheoretisches Konzept*. Dornach: Gideon Spicker Verlag.
- Witzenmann, H. (1986). *Die Voraussetzungslosigkeit der Anthroposophie. Eine Einführung in die Geisteswissenschaft Rudolf Steiners. Erkenntniswissenschaft als Ontologie. Ein neues Zivilisationsprinzip durch meditative Bewusstseinswandlung*. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.

Shared Intentionality: Phenomenological Conception and Consequences in Terms of Waldorf Pedagogy

Johannes Wagemann

Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft, Deutschland

ABSTRACT. Shared intentionality is well-known as a key aspect of social relation-building. Anthropological studies show that human infants begin early to establish social relations via shared intentionality, which is not typically restricted to the satisfaction of basic needs. Contrary to the widespread opinion that little children have to abstract meaning structures from incoherent sense data they are initially confronted with, in Waldorf education the early co-intentional skill is reasoned by a holistic state of consciousness of the child. Thus, it could not be a lack of common meaning structures which characterizes the mental state of children, but rather the intention to individualize adequate meanings at experienced breaking points occurring in the holistic state in order to explore the world and building social relations. Based on this in view, several psychological and philosophical models are examined in order to attain a sound conceptualization of shared intentionality. Furthermore, in children the required cognitive activity seems to stand in direct competition with the vital resources which let grow and flourish the body. That implies, as a pedagogical challenge, to not evoke intellectual skills too early but to invent adequate metamorphoses of meaning structures in communication and interaction with children in order to take their holistic mindset into account and to promote their healthy development.

Keywords: shared intentionality, species-specificity, meaning structure, mental/vital activity.

Overview

1. Introduction: Shared Intentionality as a Specifically Human Capacity
2. Conceptualization Via Meaning Structure-Based Models
 - 2.1 Social Psychology
 - 2.2 Social Philosophy
 - 2.3 Structure-Phenomenology
3. Interpretation of the Anthropological Findings
4. Waldorf-Pedagogical Implications
 1. Einleitung: Shared Intentionality als spezifisch menschliche Fähigkeit

1. Introduction: Shared Intentionality as a Specifically Human Capacity

In the last time, shared intentionality has gained a renewed research interest in the context of social cognition and different fields of related application (Satne & Roepstorff, 2015). Other related terms for this

phenomenon are *co-intentionality*, *joint intentionality* or *'we'-intentionality* which can be defined as follows: "Collective intentionality is the power of minds to be jointly directed at objects, matters of fact, states of affairs, goals, or values. Collective intentionality comes in a variety of modes, including shared intention, joint attention, shared belief, collective acceptance, and collective emotion." (Schweikard & Schmid, 2013). It is crucial to note that shared intentionality does not merely consist of equal intentions or motives of action in, say, two or more subjects toward a common sphere of objects (e.g., conference participants getting a cup of coffee during a break). Specifically, these individual intentions are only equal with regard to the content, they are not necessarily joint in the sense of 'we'-consciousness. But if the participants are going to say 'cheers' to each other raising their cups of coffee in order to appreciate a single person or the meeting at all, this would be a case of shared intentionality. So, shared intentionality seems to be more than a mere summation or aggregation of individual intentions: "Importantly, joint attention is not just two people experiencing the same thing at the same time, but rather it is two people experiencing the same thing at the same time and *knowing together that they are doing this*." (Tomasello & Carpenter, 2007, p. 121).

This mutual and reflexive awareness concerning a common object or topic, on the one hand, and the awareness of the other person(s) relating to this issue on the other, could be simplified to denote 'individuals as a group'. Precisely this double-sided nature of shared intentionality, which lies between individual and supra-individual aspects of consciousness, can be illustrated by two plausible assertions (cf. Schweikard & Schmid, 2013). First, it is reasonable to assume that the intentional states underlying shared intentions are individually experienced by single persons (Individual Ownership Thesis). Second, there exists something superior and connecting as a necessary condition for shared intentionality (phrased in the term 'group') that cannot be reduced to the individual mental states of persons (Irreducibility Thesis). As historical representatives for the irreducibility thesis, Durkheim (1994) and Scheler (1948) could be named. Regarding the individual ownership thesis we can refer to Weber (1922). Interestingly, a solution for this theoretical dilemma does not seem to be on the horizon in current debates. In current expositions, the scholars take more or less explicitly one of the two these positions, or focus on particular questions seemingly to obscure the basic problem rather than to address it, as will be seen in the following.

For this reason, this article lays out an integrative perspective proposing a theoretical concept of shared intentionality. However, this account will not be an abstract philosophical theory, but rather an anthropological concept complying with empirical as well as with phenomenological findings. Only such an integrative perspective can draw conclusions for practical fields like education, for instance. Empirical considerations arising from the anthropological studies of Michael Tomasello raise the question of the human species-specificity of shared intentionality (section 1). This latter aspect is important for the development of a new conceptual perspective because it will become clear that the specifically human forms of access to meaning structures must play a large role in the context of shared intentionality. Next the problem will be considered through some exemplary positions of social psychology, social philosophy, phenomenology and psychoanalysis. These ideas prepare the ground for considering a new perspective arising from the central thoughts and observations of Rudolf Steiner and Herbert Wittenmann (section 2). This integrative concept, in turn elucidates the empirical findings of Tomasello (section 3) before the conceptual ideas are illustrated in terms of Waldorf pedagogy (section 4).

An initial clue to the human species-uniqueness of shared intentionality is provided by anthropological studies scrutinizing the behavior of human infants in comparison to primates such as chimpanzees. Tomasello and his colleagues (2005, 2007) found two illuminating differences concerning the pointing gesture. First, in a hiding-finding game, infants at ages between one and two were shown a toy which was subsequently hidden in one of two containers. Then the adult gave communicative clues towards the container with the hidden toy either by ostensive gaze or by pointing with the index finger, both accompanied by facial gestures such as raised eyebrows. Whereas the human infants were able to correctly interpret these cues and to find the hidden toy, young chimpanzees were not. Although the apes succeeded in following the pointing gestures by gaze, they apparently failed to understand their meaning (Behne, Carpenter & Tomasello, 2005). Conversely, differences were observed when the pointing gesture was executed by individuals themselves. While primates were only observed to point in an imperative context, for example indicating specific parts

of their body to be scratched by others, children point to objects and persons in a declarative context already at a very early age. Whereas apes seem to merely manipulate and exploit others as ‘social tools’ for the benefit of their own well-being, pre-linguistic human infants seem to predominantly communicate just to share experiences and information with others. For human infants, the communicative and collaborative joint activity seems to be more rewarding than any instrumental goal (Tomasello & Carpenter, 2007)¹.

From the subtle but decisive distinction of human and primate social interaction two abilities as necessary preconditions for shared intentionality can be derived: First, to access a wide and common ground of meaning structures which are not restricted to some specific, especially selfish, patterns of behavior but also serve to establish and express social consciousness in itself. Although this access to meaning structures can be articulated by speech acts, in its original constitution it seems to be independent of already developed language ability. Second, the capacity to share mental states and to collaborate in an empathic and mindreading fashion is essential for shared intentionality. In this context, mindreading means to take the perspective of other beings and to potentially develop empathy or compassion, respectively, for *all* beings in the world, not only for relatives and conspecifics. For this, the ability seems to be crucial to perceive other beings with respect to their individual character, biographical conditionality and existential alterity as well as in their universal integrity. However, this does not in and of itself lead to adherence to any particular ethical standards – on the contrary, effective criminals also need to correctly understand their victims’ thoughts and feelings to achieve their goals.

In summary, it can be claimed that these two aspects of (already pre-lingual) access to meaning and the ability of empathetic perception are necessary for building up an *interspace* in the context of human sociality. Exactly the prefix ‘inter’ can align the search for an integrative and safe path right through the middle of the Scylla and the Charybdis (individual ownership / irreducibility) of shared intentionality.

2. Conceptualization Via Meaning Structure-Based Models

2.1 Social Psychology

Against this background, the conceptual modeling of shared intentionality for the social interaction of humans should certainly include in any way the *process of individual access to universal meaning structures* as a constitutive feature. However, the standard models in social psychology do not explicitly account for this dynamic dimension of meaning at most, as can be seen in the well-known triadic relation, or the POX model, for example (see Fig.1). This model of social interaction considers the relations of one subject or observer (‘person’, P) to a reified or ideal content (‘object’, X) as well as to another person or player (‘other’, O). For example, it is suitable for the modeling and evaluation of attitude changes in persons concerning consumer items: If a person actually dislikes a certain kind of candy bar or is indifferent at least, but keenly adores a famous movie star who appears in a commercial for this candy bar, then this person might develop a positive attitude in relation to the product and is going to buy it soon. Presumably, in this situation, the positive attitude concerning the movie star works, so to say, as a catalyst for the change of the consumer attitude of the potential customer. Negatively spoken, the initial aversion against the product in connection with the positive attitude concerning the celebrity and his or her positive attitude concerning the product (even if it is obviously faked) is being experienced as dissonance (Heider, 1956). To overcome the dissonance experienced as unpleasant the person changes his or her attribution or evaluation regarding the product – the triadic relation becomes balanced or harmonized in a way.

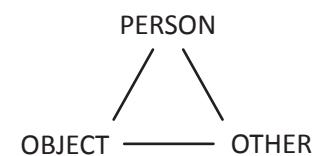


Fig.1: Triadic Relation (POX-Modell)

For the purpose of substantiating the phenomenon of shared intentionality, this model seems to be insufficient for two reasons: First, it only deals with the results of cognitive processes concerning persons and

1. “The evidence quoted for this claim is that while other primates seem to be apt strategic reasoners with an impressively well developed sense of what other individuals perceive, the propensity to declarative pointing behavior as observed in early human infancy (the capacity for joint intention), and the inclination to cooperation even where this does not immediately serve one’s own purposes is uniquely human.” (Schweikard & Schmid, 2013).

things. Although *Fritz Heider*, who laid the theoretical foundations for that model, mentions the realization process leading from the raw material of the proximal stimuli impinging from objects or other persons to the resulting percepts (Heider, 1958), he states that the main concern of his approach “[...] will be with ‘surface’ matters, the events that occur in everyday life on a conscious level, rather than the unconscious processes studied by psycho-analysis in ‘depth’ psychology.” (Heider, 1958, p.1)

For working at the level of the commonsense, it may be sufficient to methodically restrict oneself to phenomena like “how one person thinks and feels about another person, how he perceives him and what he does to him [...]” and respective causal analysis (Heider, 1958, p.1). But down this path, the dynamic access of meaning and its consequences for social interaction does not come into view. Surely, theories of balance as well as of attribution are inconceivable without referring to meaning; however, in a somewhat static manner, they do not scrutinize its individual accessibility and its ongoing generation process in relation to shared intentionality. In summary, the POX model focuses on mere quantitative values to be ascribed to the percepts by the perceiver: There are the options of a positive, negative, or neutral attitude to an issue or an object, exactly as decision making in computer use proceeds (Yes/No/Cancel). But in case of searching for a complete and sophisticated theory of shared intentionality, it seems that an immersion into the normally hidden layers of cognitive processes is unavoidable.

As a second inadequacy of the POX model for shared intentionality, it seems inappropriate to treat human cognition and evaluation of inanimate objects, on the one hand, and of persons, on the other, in the same way, whereas these should instead be distinguished with regard to their different structural manifestations of meaning. As asserted in the approach of symbolic interactionism developed by *Herbert Blumer*, in the interpretation of inanimate objects, meaning is unilaterally applied to the incoherent stimulus by the perceiver, whereas in social interaction it dynamically interchanges between two (or more) human individuals. This is because the percept – the other person in this case – also actively takes the role of the perceiver (Blumer, 1969). However, the concept of symbolic interactionism cannot really contribute to an exact understanding of the structural role of meaning in this interchange either as demonstrated through the logical confusion created from the following two claims:

“[...] symbolic interactionism sees meanings as social products, as creations that are formed in and through the defining activities of people as they interact.” (Blumer, 1969, p. 5).

“The meaning of objects for a person arises fundamentally out of the way they are defined to him by others with whom he interacts.” (Blumer, 1969, p. 11).

Comparing these fundamental claims it remains dubious as to where and how meaning has to be located or generated. In the first quote it is suggested that meanings emerge in social interaction as totally anew, the second quote claims that they have to be culturally transmitted from knowing persons to other still ignorant ones. In the first case, we have to ask how any communication could be started without recourse to some already disposable meaning. And in the second case, it remains unclear from where the defining persons initially received the meaning to be passed on to others. – No matter how this problem is viewed, without the implicit assumption of a genuine accessibility to common meaning structures by human individuals, Blumer’s axioms lack consistency. Or, in other words: without the capacity to individually access commonly available meaning structures before communicating, all interchanged symbols would remain empty forms without any reference to meaning. Symbols would be unsolvable riddles like the pointing gesture in the hiding-finding game for the ape.

2.2 Social Philosophy

Also in social philosophy, it is important to note that only a few scholars so far have realized the relevance and dynamics of meaning structures in the sense of a primordial condition for social structure-building. In contrast to the procedural stance regarding meaning and social structure building, which is here attempted, currently discussed theories remain quite abstract. The early Martin Heidegger, for instance, ontologizes social interaction in the polarity of ‘Dasein’ (being-there) and ‘Mitsein’ (being-with) and so evades it from a more

closely phenomenological investigation by means of an unquestionable precondition (Heidegger, 1957)². This deficit of a developmental and dynamic dimension is exemplified by Arendt's philosophical discourse with, as well as her interpersonal relation to, Heidegger: The apodictic assertion of 'Dasein' and 'Mitsein' lacks the open interspace or space in-between, respectively, in which social relation could be developed lively and on an equal footing at first (Arendt, 1998; Prinz, 2012). Whereas Heidegger can be criticized with respect to his static and metaphysical conception of social reality, we find in Searle (2010) an attempt of naturalistic reduction. Searle, too, does not treat social processes phenomenologically but speculates about an "ontology of social institutions" with reference to speech acts without clarifying the epistemological grounds (Bühler, 2010). This and other approaches asserting the primacy of language for social interaction (e. g. Habermas, 1982) are fundamentally questioned by Tomasello's findings concerning prelingual communication and the conceptual conditions for shared intentionality arising therefrom. Without going into the details of the exemplarily adumbrated positions we can state that ontologizing theories, be it with a micro- or macro-social orientation, as well as verbal communication premising positions seem to be inappropriate for the development of a sound theoretical basis of shared intentionality. Furthermore, the authors mentioned either follow the individual ownership claim (Searle, Habermas) or the irreducibility claim (Heidegger) without providing a mediating argument.

A first and strong indication to the possibility of a phenomenological solution to this problem can be found in *Martin Buber* who regards the whole human consciousness – even in its objective references ("Es-Welt") – as emerging from a primordial (and pre-lingual) state of universal "saying thou"³. From this perspective, social connectivity in the sense of shared intentionality is innate to human consciousness (individual ownership claim) and, at the same time, points beyond individual consciousness by means of its relationship to the world as "thou" (irreducibility claim). Instead of deciding for one of the two positions this already introduces the motive of an »oscillation« between the own and the other's consciousness. In order to provide a more precise determination of this »oscillation«, we can refer to the German philosopher and social scientist *Ulrich Oevermann*, a follower of George Herbert Mead and C. S. Peirce: In his sequential analysis of social interaction, Oevermann explicitly highlighted the constitutive role of meaning structures before a decidedly empirical background. He went so far as to speak of an 'empirical' (Oevermann, 1996, p. 15) and 'autological level of reality' (Oevermann, 2008, p. 17) with respect to meaning structures. Furthermore, *Johannes Heinrichs*, also a German philosopher, should be mentioned for applying the trans-classical logic of Gotthard Günther to a four-valued model of social interaction. His model can be understood as a refinement of the triadic relation of social interaction which has to be phenomenologically differentiated with regard to the object. In Heinrichs's model, the object as the connecting sphere between the two subjects is divided into the object in a narrower sense on the one hand ("the world of *It*" in Buber's sense, 1958, p. 100) and the level of meaning structures (or 'sense-medium' in Heinrichs's words, Buber's universal *Thou*) on the other (s. Fig. 2, Heinrichs, 2007). This sphere is, of course, the stage for shared intentionality – even though it remains subconscious for the most part.

2.3 Structure-Phenomenology

Departing from these differentiated but nevertheless static models, a seemingly small but actually crucial step leads to the dynamic epistemology and social philosophy of *Rudolf Steiner*, which is also the basis for *Herbert Witzmann's* structure-phenomenology (Steiner, 1995; Witzmann, 1986). Drawing a distinction between the object and its meaning, it has consequently to be realized that the object in a primordial epistemic state should appear to us *without any meaning*. Of course, this logical inference remains hypothetical as long as it cannot be experientially founded. In this regard, Steiner and Witzmann developed a phenomenology

2. „Die zum Mitsein gehörige Erschlossenheit des Mitdaseins Anderer besagt: im Seinsverständnis des Daseins liegt schon, weil sein Sein Mitsein ist, das Verständnis anderer. Dieses Verstehen ist, wie Verstehen überhaupt, nicht eine aus Erkennen erwachsene Kenntnis, sondern eine ursprünglich existenziale Seinsart, die Erkennen und Erkenntnis allererst möglich macht.“ (Sein und Zeit, S. 123/4). „Das andere Seiende hat selbst die Seinsart des Daseins. Im Sein mit und zu Anderen liegt demnach ein Seinsverhältnis von Dasein zu Dasein.“ (124)

3. "[...] a saying of Thou without words, in the state preceding the word-form [...]" (Buber, 1958, p. 27).

of normally subconsciously proceeding mental actions and states as a first-person approach to experiential confirmation. Logically as well as empirically (in the sense of experimental third-person observations), this conclusion can be supported by the poverty-of-the-stimulus argument (from a linguistic perspective, Laurence & Margolis, 2001) and by the constructivist view on the nerve-sense system which could only provide incoherent ‘perturbations’ instead of meaningful regularities (Foerster, 1998; Maturana & Varela, 1987). However, based on a meditative training of attention as advised by structure-phenomenology, this assertion turns out to be immanently and completely observable by human individuals. This way, it becomes possible to simultaneously live through and observe this incoherent, critical mental state and its cognitive transformation into a meaningful percept. Therefore, it is not only a logical implication that every meaning noticed in objects has to be an earlier addition initiated by our mental activity, but also an empirical result (in the sense of first-person observation). To perform this addition of meaning to the raw, meaningless sensory data (“pure content of observation”, Steiner, 1995, p. 53), we must already have been able to access meaning structures (“universal concepts”, Steiner, 1995, p. 103) since birth. Otherwise, the capacity to phenomenologically observe our own active participation within the process of meaning acquisition and application requires a rigorous and patient mental training as adults and, at best, as researchers (Weger & Wagemann, 2015). – Because just this cognitive dynamic will reveal its vital importance for a sound understanding of shared intentionality below, it seems to be plausible to adopt the methodological and conceptual perspective of Steiner’s epistemology. From this experiential stance, objects are not already given as primordial entities which only have to be labeled with suitable words (“This is a house, a dog’ etc.) – but objects rather have to be built as unifications of pure concepts (common meaning structures in a universal sense) with pure percepts mediated by our mental activity (see Fig. 2)⁴.

With respect to *Jean Piaget’s* epistemological concept (and also Heider’s in a deeper sense), this can be interpreted as follows: At specific breaking points in incoherent sense data, a cognitive imbalance is experienced by the individual which has to be adjusted in an equilibration process (Piaget, 1985). According to Piaget, equilibration takes place in the two complementary activity forms of assimilation and accommodation. While assimilation, with respect to Steiner, can be understood as cognitive embedding of a pure (incoherent) percept into an integrating context of meaning (universalization), accommodation can be grasped as an adaptation of a universal meaning structure (“scheme”, Piaget & Inhelder, 2000, p. 81) to the situational constraints of sensual perception (individualization). In spite of this structural similarity between Steiner’s and Piaget’s epistemologies, both concepts are based on diametrically opposed assumptions regarding general meaning structures: Whereas Piaget believes that children learn to identify the properties of objects via abstraction⁵ – that means to obtain holistic qualities from sensually perceived fragments – Steiner asserts that cognition at all developmental stages could not progress from incoherent sense data to general structures. Rather conversely, it needs to begin with available holistic meaning (and be it only the concept of ‘something’) in order to realize consistent objects, because there is nothing meaningful to extract or abstract from sensual particulars in order to attain comprehension (Steiner, 1995; Witzmann, 1983, 1987).

4. With respect to the dispute between nativism and behaviorism, the Steiner/Witzmann account does not assume that meaning structures are bodily innate but rather that humans begin their life with an individual potential of mental activity for accessing meaning structures. Surely, this action potential has to be unfolded in education.

5. „[...] physical experience, which consists of acting upon objects in order to abstract their properties (for example comparing two weights independently of volume).“ (Piaget & Inhelder, 2000, p. 155)

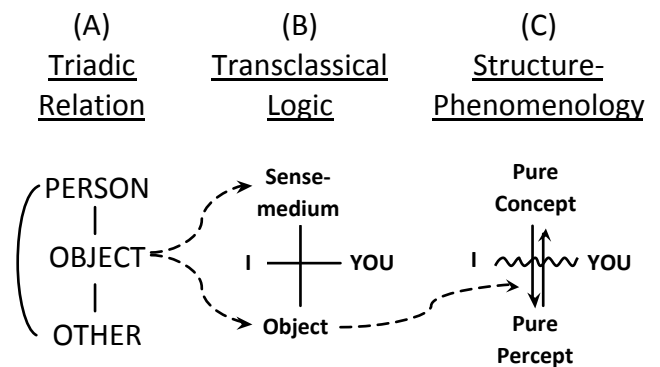


Fig. 2. Development of meaning structure based models

The step from (A) to (B) shows the first epistemological differentiation, which remains static though. The second step from (B) to (C) provides the possibility to experientially access the microgenetic dynamics of social relation (~) via procedural observation of object formation (↓).

Taken together, two main arguments can be put forward in favor of conceptualizing meaning as an ‘autological level of reality’, both standing in dynamic relation with the process of human cognition: The (third-person) empirical argument derived from Tomasello’s anthropological studies on the one hand and Steiner’s epistemological argument on the other (which also has a first-person empirical dimension as shown above). In order to explain shared intentionality in terms of the Steiner-Witzenmann concept, once again we have to focus on the experiential basic structure of cognition, that is the dynamic unification of percept and concept. In social interaction this basic structure appears in a modified form between the two subjects – methodically speaking, this refers to the second-person-perspective of observation: Both subjects as cognizing beings for their part (vertically symbolized in fig. 2) are alternately taking the roles of the percept and the concept by themselves (horizontally symbolized in fig. 2). They very quickly change these roles which are related to certain attitudes of activity, an including or perceiving one (analogous to universalization/assimilation) and a thinking and expressing one (analogous to individualization/adaptation)⁶. In the dimension of social dynamics, the respective content of meaning only serves as a carrier for interaction which is (“vertically”) accessible for both individuals. But rather the individual line of thought or the specific character of individualization, respectively, in which the content appears, is (“horizontally”) acting as the percept of the one person for the other person as a perceiver (Steiner, 1995; Witzenmann, 1986; Author, 2011). In a rapid, normally subconsciously exerted oscillation, this symmetrical or social variant of the general basic structure of cognition takes place between human subjects and conceptually substantiates the phenomenon of shared intentionality.

In the light of psychoanalysis, these structural aspects of the second-person-perspective of shared intentionality also seem to be discovered in *Jessica Benjamin’s* fine-grained observations (Benjamin, 2004). Following D. Winnicott and J. Lacan, she denotes the phenomenal field connecting two communicating individuals as ‘thirdness’ and comes to the conclusion that therapeutic development in the sense of coping conflicts can only take place if both persons (the analyst and the patient in this case) together create a common reality – a unifying but not regressively merging sphere beyond mere oneness or twoness, respectively⁷:

“In seeing the third primarily as an intersubjective co-creation, the analyst offers an alternative to the asymmetrical complementarity of knower and known, giver and given to.” (Benjamin, 2004, p. 20).

The third resides in the process of a symmetrical and mutual exchange of mental actions: surrendering to and immersing into the thoughts, emotions and intentions – that means the reality – of the other person on the one hand and asserting the own perspective of reality on the other. The creation of thirdness, as Benjamin says, builds an ‘energetic’ or ‘transpersonal’ bridge between both individuals (Benjamin, 2004, p. 18). Hence, the third could be grasped as a genuine new instance inherently containing a certain ‘lawfulness’ (Benjamin, 2004, p. 18) which can be interpreted as the inter-individually appearing form of universal content of meaning structures. Nonetheless, without this differentiation between content and form Benjamin conceptualizes thirdness as a general social competence already emerging in early pre-linguistic communication whose absence would result in two-valued power struggles between a subject and an object, a doer and a done-to⁸. – Following this elucidating approach, Benjamin acquires essential aspects of Steiner’s social philosophy which is finally rooted in his concept of the I-sense (Steiner, 1958; Witzenmann, 1987; Ross, 1996)⁹. However, given the range of phenomenological accordance between

6. “Hence, the relation means being chosen and choosing, suffering and action in one [...]” (Buber, 1958, p. 11).

7. Here, we may refer to Gotthard Günther’s philosophical interpretation of his Non-Aristotelian three-valued logic. In this concept, the second human subject is ascribed to a further ontologically irreducible position beyond first subject and object. In light of the history of human consciousness, this three-valued relation cannot longer be understood in terms of one- or two-valued conceptions of reality. (Günther, 1978).

8. “If we grasp the creation of thirdness as an intersubjective process that is constituted in early, pre-symbolic experiences of accommodation, mutuality, and the intention to recognize and be recognized by the other, we can understand how important it is to think in terms of building a shared third.” (Benjamin, 2004, p.19).

9. „[...] the thirdness of attuned play resembles musical improvisation, in which both partners follow a structure or pattern that both of them simultaneously create and surrender to, a structure enhanced by our capacity to receive and transmit at the same time in nonverbal interaction. The co-created third has the transitional quality of being invented and discovered. To the question of ‘Who created this pattern, you or I?’ the paradoxical answer is ‘Both and neither.’” (Benjamin, 2004, p. 18).

Benjamin and Steiner, her speculative neurophilosophical explanation referring to mirror-neurons, for instance, seem to be irrelevant.

Another venture towards the basic structure of shared intentionality having some implicit references to Steiner's concept can be found in *Gerda Walther's* work which stands in the Husserlian tradition of phenomenology. After scrutinizing the necessary conditions and side effects of we-consciousness, she conceptualizes the very phenomenon as a reflective iteration culminating in the empathetic identification with the other's experience (of whatever) and the empathetic awareness of the other of being encompassed by this identification (Walther, 1923). But because the iteration, in Walther's approach, terminates at this level of complexity, it could be understood only with difficulty in terms of the above described oscillating process taking place within the 'vertical' and 'horizontal' dimensions of mental action. The obvious question as to why the iteration should just stop at this level instead of dynamically perpetuating was raised by Schweikard and Schmid (2013). However, Walther's finding of two complementary conditions for we-consciousness can be assessed as a confirmation of the two basic forms of mental activity alternately distributed to both individuals. On closer inspection, the initial alienness of the other individual's experience, which allegedly has to be overcome by a "strange intertwining" (Walther, 1923, p. 75, transl. by the author) of the respective experiences, can be structurally analyzed as follows: This alien cannot be primarily based on a different experiential *content* – such differences can be more or less easily compensated by communication – but rather on the individual *form* of expression.

Therefore, the "inner agreement" (Walther, 1923, p. 80, transl. by the author) of both persons has to concern their individual characteristics of thinking, feeling and acting, whereas the content, as a universal meaning structure, only serves as the necessary carrier of communication. Because of her neglecting the structural distinction between *content* (universal meaning) and *form* (individual action, expression), Walther transfers the very process of interpersonal agreement into an unobservable space denoted as 'consciousness background' (Walther, 1923, p. 85, transl. by the author). There, she speculatively locates the 'social self' which would stand behind each individual 'center of the I' (Walther, 1923, p. 88, transl. by the author) – comparable to Benjamin's thirdness getting along without this distinction, too.

The foregoing examination clearly shows that the two theoretical claims described in section 1 (Individual Ownership / Irreducibility) not necessarily have to be seen in a contradictory relation. The scrutiny of the different approaches yield the possibility to integrate the theoretical polarity from the perspective of (structure-) phenomenology. Referring to Goethe's way of science, we can also speak of 'polarity and enhancement' (Goethe, 1982) whereby enhancement here is to be methodologically understood as the experiential extension of scientific observation towards the procedural layer of consciousness. Thereby, the individual ownership thesis can be expressed as the individual component of mental activity without which no consciousness content – also in the sense of shared intentionality – can occur. On the other hand, it became apparent that beyond the individual component to be performed by both (all involved) interaction partners there must be a supra-individual (conceptual, content-related) component which could enable the connection and interaction between the individual spaces of consciousness at all. According to the irreducibility claim, this third component cannot be reduced to the individual contributions of mental performance but rather has to be recognized as an autological level of reality. The integration of both theses consists of the (structure-) phenomenological finding that any content of human consciousness arises as a union of individual mental activity and supra-individual (universal-autonomous) content (Witzenmann, 1983). Against this expanded conceptual background, it is now possible to interpret the anthropological results concerning shared intentionality and finally draw pedagogical conclusions, too.

3. Interpretation of the Anthropological Findings

The anthropological findings described in Section 1 shall be interpreted based upon these conceptual considerations. For this purpose, first of all, the dynamic relation between mental activity and meaning structures comprehended as the experiential micro-genesis of phenomenal consciousness was shown to be of importance. Furthermore, the differentiation of this process in two aspects with regard to the *content*

(lawfulness) and the *form of mental representation* (generalized/individualized) of meaning structures was highlighted to be of significance for shared intentionality. And finally, the intertwining of two procedural variants (denoted as ‘vertical’ and ‘horizontal’) of this basic structure oscillating between concept and percept, or person and another person, respectively, turned out to elucidate the inner connection of thematically related cognition and social interaction.

Seen from this perspective, the failure of the ape in interpreting the pointing gesture does not mainly depend on difficulties in grasping the (universal) content of meaning (‘here the toy is located’) but rather on the ignorance of the referential (individualized) form of this content without reified appearance. In order to correctly understand this referential expression, the ability to perform *both* mental actions – individualizing (expressing individual forms of cognition on one’s own) and universalizing (opening to the cognition expressed by the other) – are necessarily required. Surely, in the act of gaze following, the chimpanzee opens himself to the occurrence of something which could be interesting to him. But because it cannot find the relation between the individual reference (to be seen in the ‘horizontal dimension’) and the universal content (to be seen in the ‘vertical dimension’), it fails in this challenge. This looks totally different for the human child who is able, at least in principle, to individualize meaning in countless situations as well as to trace back the procedural path of individualizing, referencing or indicating, respectively, to the universal content of the meaning. In contrast, the ape can follow the clue only in a one-way direction and is fixed to find there a reified content which could trigger a specifically hard-wired pattern of behavior (e. g. ‘playing’, ‘eating’ etc.). If it cannot find the referenced thing itself there, its participation in ”shared intentionality” terminates just at that point – and therefore, strictly speaking, should not be so indicated.

If we assume that, in human evolution one main subject of development, if not the one, is the acquirement of consciousness for ultimately everything, it would seem consistent to consider consciousness itself as a rewarding object of inquiry. And if we are to get a sound understanding of a unique characteristic of human life like shared intentionality, it is hardly surprising to realize that this phenomenon is deeply rooted in the process of consciousness. Moreover, the discussion hitherto has shown that there is no need to displace this topic to the consciously unobservable fields of brain processing or other philosophically motivated metaphysics – just because we are able to increasingly develop awareness for our active involvement in this process as elaborated by Steiner and Witzenmann. Therefore, the above considerations serve not only theoretical purposes but have also implications for many practical aspects of social everyday life as well as of professional fields like education, pedagogy, therapy, nursing, counseling etc. In the following last section, this perspective is exemplarily shown for one aspect of early childhood education developed before the conceptual background of Waldorf education.

4. Waldorf-Pedagogical Implications

Based on the preceding, it should be clear that meaning cannot and does not have to be injected into children’s heads, just as it cannot be derived from mere gestures or a symbol-exchanging ‘social interaction’ because children already dispose of common meaning in a wide scope¹⁰. But this sphere of meaning children live in, according to Steiner’s educational writings and lectures, is not yet individualized and practically available as it is for adults (e. g. Steiner, 1987b, 1989). In particular, Steiner characterizes little children as impartially opening themselves to their surrounding like an overarching sense-organ getting into bodily and emotional resonance with meaning (Steiner, 1989) – much more than any young animal. The crucial point now is that the cognitive dissection of the sensual percept and the meaningful concept do not seem to be as sharp in children as in adults. Nevertheless, the infant gradually has to find its ways to individualized meaning in order to realize distinct objects adequate to its developing personality. These ways can only be found in the course of shared intentionality in which not only contents have to be indicated but rather the individualizing formation of meaning structures could be interpersonally exchanged and conjointly explored. Hence, children dwelling in a holistic state of mind based on general unindividualized meaning

10. We do not want to cram knowledge into even an immature human being, a child; rather, we try to develop the child’s capacities so that the child no longer needs to be *compelled* to understand, but *wants* to understand.” (Steiner, 1995, p. 255).

(see also Buber, 1958, p. 25f.; Scheler, 1948, p. 266) are dependent on communication with adults in order to gradually become a citizen of our individualized subject-object-world¹¹. Or, in other words, the purpose of this communication is the rehearsing embodiment of universal meaning at specific breaking points – which emerge as points of individual interest – to be exemplarily exercised via shared intentionality.

It is a fact that human infants are raised with their parents much longer than other animals. As already explained, this can be understood in the context of a fundamental and differentiated introduction to the individualization process of culture-specific meaning structures as well as of the children's personality. But this is only one side of the coin – the other is to ask for the required activity resources to perform this adventure of development. It is also obvious that a major part of the activity available to children is used to make their bodies grow and flourish and to get a basic and embodied orientation in the world. The first three steps in this respect are to walk, to speak and to think (Steiner, 1989). In this context, a central pedagogical discovery by Steiner is the complementarity of two forms of activity: the vital activity required for children to perform these elementary steps of growth on the one hand and mental or intellectual capacity on the other. In other words, we can speak of different forms of energy: vital and mental energy which can be modeled as different appearances of one unitary but also adaptable development potential and which seem to stand in direct competition to each other. The more vitality and growth forces have to be allocated with regard to the stage of development, the less powers of individual consciousness could (and should) be challenged. This asymmetrical aspect of social relation building in education has been discussed in different contexts of social science and pedagogy (Oevermann, 2008; Author, 2013). In philosophical anthropology, thoughts supporting this view can be found in the works of H. Bergson¹² (1911) and A. N. Whitehead (1978), for instance; in biology R. Sheldrake (2012) projected a similar concept in the 'morphogenetic field' which shall integrate the different effects of vital formation of organisms and certain aspects of intellectual capacity, especially in terms of learning¹³.

Beyond these theoretical deliberations, the mentioned relation between vital and mental activity in children could be of practical relevance for education. For this purpose, a thorough phenomenological observation of children in different situations of daily life is required. Exemplarily, we are going to scrutinize some images of children here (see fig. 3): All children depicted appear inactive or calm in a certain way but not in the sense of being one with themselves, but rather of being distracted from themselves, sedated or paralyzed by something. Their posture is a bit sunken and their facial expression varies between gravity, bewilderment and a certain kind of sadness. In total, these phenomena can be expressed as a state of bodily and emotional inactivation or devitalization. So, how can this be explained? What we do not see immediately is that these children were photographed while watching television.



Fig. 3. "Disenchanted" („Entzaubert“, Hahn & Klemm, 2007)

11. Also B. Alan Wallace describes what he termed the “substrate consciousness” as “[...] the earliest state of a human embryo, and it gradually takes on the distinctive characteristics of a specific human psyche as it is conditioned and structured by a wide range of physiological, and later cultural influences.” (Wallace, 2011, p. 48)

12. “[...] we shall find that consciousness is the light that plays around the zone of possible actions or potential activity which surrounds the action really performed by the living being. It signifies hesitation or choice. Where many equally possible actions are indicated without there being any real action (as in a deliberation that has not come to an end), consciousness is intense. Where the action performed is the only action possible (as in activity of the somnambulistic or more generally automatic kind), consciousness is reduced to nothing. [...] From this point of view, *the consciousness of a living being may be defined as an arithmetical difference between potential and real activity. It measures the interval between representation and action.*” (Bergson, 1911, p. 144/5, italics in original).

13. Here, the hypothesis of “morphic resonance” between a teacher and her students could be named which refers to the overall learning effects of independent populations of rats escaping from a water labyrinth and humans performing a uniform intelligence test throughout many decades (Sheldrake, 2012, p. 272 f.).

In the first step, we can interpret these phenomena as an imbalance of the activities mentioned. The excessive recall for the intellectual performance of separating the subject of the child from the objects on the screen seems to overstrain its mental activity and therefore to paralyze its vital forces. In the second step, we can interpret this before the background of shared intentionality. In shared intentionality between a child and an adult, the subject-object relation could be cautiously accompanied within the social interaction. The mental and social performance of the adult creates a protecting shell or breeding ground, respectively, for the child. In contrast, for little children watching TV, the subject-object split is enforced without the possibility to lean on social interaction such as the empathic attendance in the individualization process of meaning concerning things and beings¹⁴. These children have to use or, more radically said, exploit their vital energy in favor of the intellectual performance to establish the distance between themselves and the objects displayed on the screen. The lively participation in cognition encompassing bodily and sensory mobility, which is normal for little children, seems to be frozen – a danger of which even neuroscientists have already urgently warned (Spitzer, 2006; Patzlaff, 2013).

Of course, the fact *that* social interaction cannot be underestimated precisely in early childhood education is not a novelty. However, the foregoing considerations can elucidate *why* a real and lively interpersonal relation – foremost in contrast to the virtuality and abstractness of electronic media – is simply indispensable. Beyond the mental microstructure developed in sections 2 and 3 it now becomes apparent that an adequate fostering of shared intentionality also has to consider the interdependency of the vital and mental activity potentials of the child. Therefore, from the adult's side this social interaction has to be aware of the sensitive balance of competing forms of action in the child's whole organism. The holistic, unindividualized mindset of children has to be perceived, respected, and supported – not primarily by 'child-oriented contents' but rather by the right level of individualization, or by the right dosage of subject-object split, so to speak. An example could be Steiner's advice to let little children play with primitive, not perfectly designed dolls which could stimulate the children's imagination to create a human being out of a napkin, for example, and to simulate social interaction with it (see also Buber, 1995¹⁵). Here, the crucial point is to avoid playing with ready-made products which enforce the subject-object split, but to understand the imaginative creation of social interaction as the very play in itself.

This example shows that one and the same content of meaning ('doll') may challenge the cognitive activity of the child in quite different ways in dependency of its individualized form of appearance. Of course, a proper selection of pedagogical adequate contents remains important, but for a good education and a succeeding socialization, in a deeper sense, it seems to be essential to focus on the implicit forms of mental activity and social interaction to be triggered by the individualization level of all things in the infant's environment. The latter could be an adequate allegory of the social interaction in which the individualizing process of meaning structures can be continually learned. Beyond any content, the cultivation of this formal or material-related aspect of education could found a 'learning of learning' and therefore an increasingly self-determined and conscious capacity for a lifelong development in community with other beings. To promote the unfolding of this dimension seems to be meaningful in order to equally develop social competence and a free-minded personality.

14. Although television hadn't been invented in Steiner's time, his statements concerning 'cinematography' may be elucidating in this context, for example: "[...] I was not so much interested in watching the movies but in observing the audience and I could quite assess that the medium film simply lies in the whole program of the materialization of mankind by absorbing materialism as it were into the habits of perception." (Steiner, 1987a, p. 357, transl. by the author).

15. "This 'fancy' [...] is the instinct to make everything into 'Thou', to give relation to the universe, the instinct which completes out of its own richness the living effective action when a mere copy or symbol of it is given in what is over against him." (Buber, 1958, p. 27)

References

- Arendt, H. (1998). *Vom Leben des Geistes*. München: Piper Verlag.
- Behne, T., Carpenter, M. & Tomasello, M. (2005). One-year-olds comprehend the communicative intentions behind gestures in a hiding game. *Developmental Science* 8/6, 492–499.
- Benjamin, J. (2004). Beyond doer and done to: an intersubjective view of thirdness. *Psychanalytic Quarterly*, LXXIII, 2004, 5-46.
- Bergson, H. (1911). *Creative evolution*. Transl. by Arthur Mitchell. New York: Henry Holt and Company.
- Blumer, H. (1969). *Symbolic Interactionism: Perspective and Method*. Berkeley: University of California Press.
- Bohnsack, F. (2008). *Martin Bubers personale Pädagogik*. Bad Heilbrunn: J. Klinkhardt Verlag.
- Buber, M. (1995). *Ich und Du*. Stuttgart: Reclam Verlag.
- Bühler, A. (2010). John Searle: Making the Social World. The Structure of Human Civilization (Review), *Rationality, Markets & Morals*, Vol. 1, 12–15.
- Durkheim, E. (1994). *On Social Facts*. Orig. 1898, in: Readings in the Philosophy of Social Science, Martin, M. & McIntyre, L. (eds.), Cambridge Mass.: MIT Press, 433–40.
- Foerster, H. v. (1998). *Entdecken oder Erfinden. Wie lässt sich Verstehen verstehen?* In: Gumin, H., Meier, H. (ed.) Einführung in den Konstruktivismus (S. 41-88), München: Piper.
- Goethe, J.W. (1982). *Naturwissenschaftliche Schriften (Bd.1-5)*. Steiner, R. (Hrsg.) 1883-97. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Günther, G. (1978). *Idee und Grundriss einer nicht-Aristotelischen Logik. Die Idee und ihre philosophischen Voraussetzungen*. 2. Aufl., Hamburg: Meiner.
- Habermas, J. (1982). *Theorie kommunikativen Handelns. Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisierung*. Frankfurt a. M. : Suhrkamp.
- Hahn, W. & Klemm, D. (2007). *Entzaubert (Disenchanted)*. Exhibition catalogue by C/O Galerie Berlin.
- Heidegger, M. (1957). *Sein und Zeit*. 8. Aufl., Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Heider, Fritz (1958). *The Psychology of Interpersonal Relations*. London: L. Erlbaum Ass. Publ.
- Heinrichs, J. (2007): *Ökologik. Geistige Wege aus der Klima- und Umweltkatastrophe*. Varna: Steno.
- Laurence, S. & Margolis, E. (2001). The Poverty of the Stimulus Argument. *British Journal for the Philosophy of Science* 52, Vol. 2, 217-276.
- Maturana, H. & Varela, F. (1987). *Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln des menschlichen Erkennens*. München: Goldmann.
- Oevermann, U. (2008). „Krise und Routine“ als analytisches Paradigma in den Sozialwissenschaften (Abschiedsvorlesung). Zugriff März 2011:
- Oevermann, U. (1996). *Strukturelle Soziologie und Rekonstruktionsmethodologie. Vortragsmanuskript*, Frankfurt a. M., Zugriff 2/2012:
- Patzlaff, R. (2013). *Der gefrorene Blick. Die physiologische Wirkung des Fernsehens auf Kinder*. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (2000). *The psychology of the child*. New York: Basic Books.
- Prinz, A. (2012). *Beruf Philosophin oder Die Liebe zur Welt. Die Lebensgeschichte der Hannah Arendt*. Weinheim Basel: Beltz Verlag.
- Ross, M. (1995). *Soziale Wirklichkeitsbildung. Erkenntnistheoretische, methodologische und anthropologische Grundlagen bei Max Weber und Rudolf Steiner*. Genehmigte Dissertation an der Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Fakultät, Universität Dortmund.
- Satne, G. & Roepstorff, A. (2015). From interacting agents to engaging persons.

- Journal of Consciousness Studies*, 22, No. 1-2, 9-23.
- Scheler, M. (1948). *Wesen und Formen der Sympathie*. 5. Aufl., F.a.M.: Verlag G. Schulte-Bulmke.
- Schweikard, David P. and Schmid, Hans Bernhard, „Collective Intentionality“, *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Summer 2013 Edition), Edward N. Zalta (ed.), URL = <<http://plato.stanford.edu/archives/sum2013/entries/collective-intentionality/>>.
- Searle, J. (2010). *Making the Social World. The Structure of Human Civilisation*. Oxford: Oxford University Press.
- Sheldrake, R. (2012). *Der Wissenschaftswahn. Warum der Materialismus ausgedient hat*. Frankfurt a.M.: O.W. Barth.
- Spitzer, M. (2006). *Vorsicht Bildschirm! Elektronische Medien, Gehirnentwicklung, Gesundheit und Gesellschaft*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Steiner, R. (1989). *Die pädagogische Praxis vom Gesichtspunkte geisteswissenschaftlicher Menschenerkenntnis. Die Erziehung des Kindes und jüngeren Menschen*. Acht Vorträge, Dornach, 1923 (GA 306). Dornach: R. Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1987b). *Lucifer-Gnosis 1903-1908. Grundlegende Aufsätze zur Anthroposophie und Berichte*. (GA 34). Dornach: R. Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1987a). *Die gesunde Entwicklung des Menschenwesens. Eine Einführung in die anthroposophische Pädagogik und Didaktik*. Vorträge in Dornach 1921/22 (GA 303). Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1958). *Die Philosophie der Freiheit. Grundzüge einer modernen Weltanschauung. Seelische Beobachtungsergebnisse nach naturwissenschaftlicher Methode*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Tomasello, M. & Carpenter, M. (2007). Shared Intentionality. *Developmental Science* 10/1, 121–125.
- Wagemann, J. (2013). Entwurf eines sozialanthropologischen Strukturmodells pädagogischen Erkennens und Handelns. *Research in Steiner Education* 3/2, 28-53.
- Wagemann, J. (2011). Meditation – research as Development. *Research in Steiner Education* 2/2, 35-49.
- Wallace, A. (2011). *Hidden dimensions: the unification of physics and consciousness*. New York: Columbia Univ. Press.
- Walther, G. (1923). Zur Ontologie der sozialen Gemeinschaften. *Jahrbuch für Philosophie und Phänomenologische Forschung*, VI, 1-158.
- Weber, M. (1922) *Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre*. Weber, Marianne (ed.). Tübingen: J.C.B. Mohr.
- Weger, U. & Wagemann, J. (2015). The challenges and opportunities of first-person inquiry in psychology. *New Ideas in Psychology* 36 (2015), 38-49.
- Whitehead, A. (1978). *Process and reality. An essay in cosmology*. Griffin, D. & Sherburne, D. (eds.). New York: The Free Press.
- Witzenmann, H. (1983). *Strukturphänomenologie. Vorbewusstes Gestaltbilden im erkennenden Wirklichkeitenthüllen. Ein neues wissenschaftstheoretisches Konzept*. Dornach: Gideon Spicker Verlag.
- Witzenmann, H. (1986). *Die Voraussetzungslosigkeit der Anthroposophie. Eine Einführung in die Geisteswissenschaft Rudolf Steiners. Erkenntniswissenschaft als Ontologie. Ein neues Zivilisationsprinzip durch meditative Bewusstseinswandlung*. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.

Navigating Moments of Tension in a Waldorf Classroom

Alexi Silverman

Centre for Creative Education, Cape Town

ABSTRACT. How do we conceive of and encounter ‘moments of tension’ in our daily teaching practice? Using qualitative research methodologies, namely observation and interviewing, in a single classroom over a two-week period, the following paper explores the tensions that arise in the classroom context. Initially conceived of as the dissonance between the teacher’s lesson plan and the unpredictable reality of the classroom, the concept of ‘moments of tension’ changed to become more contextually-based, acknowledging the roles of both the teacher and students as responsible for its appearance, as well as its resolution. Using ‘possibility thinking’ and the imagination, ‘moments of tension’ can be re-imagined and used as a didactic tool to bring about learning and transformation. With a re-evaluation of these ‘moments of tension’, the question remains how we might further develop teacher education, to build the capacities of teachers to successfully encounter such moments, using them as tools for learning.

Keywords: Moments of tension, imagination, possibility thinking, classroom culture, classroom leadership

ZUSAMMENFASSUNG. Wie begegnen wir „Spannungsmomenten“ in unserer täglichen Unterrichtsroutine? Die folgende Arbeit untersucht mit den qualitativen Forschungsmethoden Beobachtung und Interview über einen Zeitraum von zwei Wochen Spannungsmomente, die im Klassenzimmer entstehen. Das Konzept „Spannungsmomente“ wurde zunächst als Dissonanz zwischen dem Unterrichtsplan des Lehrers und der unberechenbaren Realität im Klassenzimmer wahrgenommen, änderte sich dann aber in eine kontextbasierte Betrachtungsweise, die sowohl die Rolle des Lehrers, als auch auf die der Schüler als verantwortlich für das Entstehen und die Auflösung von Anspannung zugrundelegt. Mit Vorstellungskraft und „Möglichkeitsdenken“ können die „Spannungsmomente“ neu verstanden und als didaktisches Werkzeug genutzt werden, um Lernen und Transformation zu bewirken. Mit einer Neubewertung dieser „Spannungsmomente“ bleibt die Frage bestehen, wie wir die Lehrerausbildung weiter entwickeln können, um die Fähigkeit von Lehrern zu stärken, solche Momente erfolgreich als Lernwerkzeuge einzusetzen.

Schlüsselwörter: Spannungsmomente, Vorstellungskraft, Möglichkeitsdenken, Kultur des Klassenzimmers, Führung im Klassenzimmer

Introductory Note

Almost the entire first chapter of this research report was written *before* any of the actual in-the-field data collection had begun. This approach was chosen in order to enable the researcher to fully experience the complexities of constructing a research question and conceiving of an appropriate research design with the critical yet inquiring openness of a ‘beginner’s mind’. While we lacked the benefits of ‘writing in hindsight’, this process of real-time research planning and design, data collection and subsequent analysis reflects the complexities of conducting and producing a report based on qualitative research.

The report has been divided into three parts to reflect this process. Part One details the planning phase of constructing the research question and research design; Part Two is a review of the actual research process and a summary of the data collected while in the field, presented with as little of my own interpretation as possible; and Part Three offers an analysis of the data as well as reflections on the research and writing process.

Good qualitative research will not merely try and confirm the already established assumptions of the researcher, but will offer up new challenges and questions that may pave the way for future research and possibilities for new insights. This report is therefore representative of this ‘real world’ scenario – where the theoretical ideas, held assumptions, values and expectations of the qualitative researcher are challenged in the field.

Part One: Research question and methods

The teacher enters the classroom with a plan and a prayer. Her aims and objectives are stated neatly at the top of her lesson plan; how she will achieve these goals is detailed below. The children, each one with their own set of latent expectations, await their teacher’s initiative. The lesson has begun.

Having recently embarked on a journey teaching adolescents, daily lessons have been punctuated with what I have started to call ‘moments of tension’: attempts to engage that meet blank stares; a room of restless students ready to mutiny; a-totally-off-topic inspiration breathing on us; an unanticipated question or remark inviting unpacking... or simply when it seems like our ship is way ‘off course’ and I find myself asking: *what next?*

Ruddock (1980) acknowledges a variety of factors underpinning such moments. The various roles a teacher is required to perform may be in conflict; a deeper exploration of *the relevance* of the content to be taught may detract from the lesson content actually being taught; individuals within the class may have needs that are in conflict with the majority of the group. Each situation requires that the teacher choose one course of action, at the expense of other possibilities. For Ruddock, this existential position creates tension.

My own daily reflections of such ‘moments of tension’ hinted that they announced, and at times even concealed, ‘a wide territory of unvisited possibilities’ (Ruddock, 1980, p. 41). I believe that these ‘moments’ are doorways through which ‘real learning’ can happen; that they are invitations into the unknown, holding potential for students and teacher to participate in co-creating a sense of what is meaningful and important, in that moment. Each day as I reflected upon lessons and moments such as these, I asked myself ‘How?’ How can such ‘moments of tension’ be unwrapped, unpacked and encountered as a gift of shared discovery by both teachers and students? I had a hunch that the answer to this question lay in the possibility-rich scope of the ‘Imagination’. In this contemplative mood the question for this research paper emerged:

‘How does the teacher navigate ‘moments of tension’ in ways that enable or hinder learning?’

As I had experienced it, this ‘tension’ was an internal feeling, and at times also existed in the relational dynamic between teacher and student. Practically, I questioned whether it would be possible, in the role of outside observer and researcher, to access these moments as well as understand their unfolding in the realities of students and teacher. Ruddock’s conceptualisation of such ‘moments’ seemed all-inclusive, portraying every possible decision taken by the teacher as one inviting an existential position of anxiety and guilt (Ruddock, 1980, p. 48).

These complexities, along with the brief timeframe allocated for in-classroom research (two weeks) led me to sharpen my definition of ‘moments of tension’ into what I believed to be an observable phenomenon. For the purposes of this research paper, ‘moments of tension’ will be defined as *the dissonance between what the teacher has planned for her lesson, how she imagines her lesson will unfold, and the moments where those plans and imaginings are thwarted and challenged by the unpredictable reality of the classroom context.*

The word ‘navigate’ covers a range of teacher responses that lie on a spectrum between passivity and activity. *Navigation* can be understood as simply ‘moving through’ a situation; or the ‘navigator’ can be more active in ‘finding a way’ perhaps by ‘directing’ the course of events. Given the multiplicity of roles a teacher

might fulfil (a learning mediator, care-giver, leader, administrator, researcher, to name just a few) the 'how' she 'navigates' a classroom situation would depend upon the role she has prioritised for herself as a teacher.

It is widely acknowledged that people learn differently and that 'learning' takes place over a lifetime. Seeds for learning may be planted in the classroom and may only bear fruit days or years later, often in contexts outside of the classroom. Given the short-term context of this research project, whether 'learning' has been enabled or hindered will be understood as the degree to which the 'moment of tension' has been navigated in a way that allows for 'the construction of something new' (Gajdamaschko, 2005, p. 16). Learning, or its frustration, occurs for the students *and* teacher, and it is my hope to examine the potential that these 'moments or tension' hold for both.

'Imagination'

Kieren Egan defines imagination as 'the ability to think of things as possible' (van Alphen, 2011, p. 17). For Rudolf Steiner, it is what emerges 'from perception by means of the senses' giving rise to what he terms 'living pictures' (van Alphen, 2011, p. 17). For both, the essential quality of imagination is that of *flexibility* - the 'pictures in the mind' or 'thoughts' are liberated from the here-and-now of the sense world. In the first definition the imagination is that which creates a bridge between 'what is' and 'what could be'; and in the second it is the faculty that allows our concepts of reality to remain flexible, able to be transformed by new experiences as we grow. Both conceptions have informed my thinking around the usefulness of imagination as a tool to navigate moments of tension in the classroom.

In his famous public talks on creativity for children and adults alike, Sir Ken Robinson states that 'creativity is as important in education as literacy' (2006). For Robinson, in our 'fast-paced world of economic and technological change' (Nielsen et al., 2010, p. 9) there is 'an urgent need' (Nielsen et al., 2010, p. 9) for people who are creative – people who will not merely do and think as they have been told or as generations have done before. People who are able to embrace 'other ways of knowing' (Nielsen et al., 2010, p. 8) are better equipped to offer a 'positive and valuable contribution towards a more sustainable future' (Nielsen et al., 2010, p. 8). Scharmer believes that it is the imagination that facilitates the ability to 'connect with our best future possibility and to realise it' (Nielsen et al., 2010, p. 10) and thus is the key to both personal growth and organisational change. While these ideas are beyond the scope of this paper, comprising on their own an entire field of research called 'Imaginative Education' (Nielsen et al., 2010), they have reaffirmed the importance of imagination (not only in education) in my own life as a teacher, as well as in any endeavour that aspires to transformation and growth.

In Piaget's framework, conceptual thought is said to develop throughout maturation, gradually replacing imaginative thought in adulthood. Gajdamaschko critiques this notion, which places imagination and conceptual thought on opposite ends of the spectrum of cognitive development. She argues that these studies understand 'creativity' in terms of 'distance from reality' and are therefore unable to show teachers how they 'can have a real impact on the development of children's imagination' (Gajdamaschko, 2005, p. 16). She presents Vygotsky's theoretical position as more useful: imagination and thinking processes may appear to be opposites, yet in their development and practice they are inseparable. Vygotsky said that language enables the child to represent and think about an object that is not present to the senses, and that it is the imaginative faculty that facilitates this ability. Hence the faculties of speech, imagination, and thinking develop together and are the tools with which the child will make sense of the world and his experiences (Gajdamaschko, 2005, p. 17). Seen in this light, the imagination is indeed a tool that can be used to connect, integrate and deepen classroom moments as well as cognitive development.

The subtle yet profound potential for its use in the classroom can be illustrated by the following anecdote observed from my first week in the classroom: *At the Waldorf school that is my research site, in the absence of a school uniform, the dress-code prohibits garments containing visible writing or brand names. It was Valentine's Day and a boy was wearing a T-shirt with the iconic 'I love NY' logo. In place of the heart, however, was an apple. During the regular morning 'clothes check' and turning inside-out of T-shirts that did not abide by this rule, the teacher came to the boy, reading his shirt aloud: 'I love NY'. "It's an apple!" he defensively insisted, to which the*

teacher replied, thoughtfully, “Yes, and the shape of an apple is very much like the shape of a heart. Have you noticed this?” For a brief moment there was absolute silence in the classroom, a kind of awed silence. New light had been shed on ‘the apple’.

Importantly, both Egan and Steiner maintain that in order for students to be motivated to learn ‘they need to *connect* with the subject material’ (van Alphen, 2011, p. 16). Referred to as a ‘heightened form of cognition’ (van Alphen, 2011, p. 16) the imagination draws together the emotions and the intellectual faculty, allowing a fuller connection to learning. From this it could be understood that often when students are disruptive or unresponsive it is because they have not properly connected to the lesson material or manner of presentation.

Egan’s educational theory is informed by the nineteenth-century theory of recapitulation proposing that the way children learn to think mirrors the development of human civilisation, as well as Vygotsky’s idea of ‘culturally mediated tools’, which suggests that children gradually internalise the social and cultural ‘tools’ in their cultural environment such as language (van Alphen, 2011, p. 17). As they increase in their sophistication, Egan suggests that these cultural tools become ‘cognitive tools’, in that each new ‘tool’ enables a new, and more complex understanding (van Alphen, 2011, p. 18). These ‘cognitive tools’ include stories, metaphor, mental imagery, humour, puzzles and a sense of mystery (van Alphen, 2011, p. 19). According to Egan this development happens through the use of language, reflecting human development from an oral culture to literacy, into a more abstract form that develops into the capacity for reflexive language use (van Alphen, 2011, p. 18). I found this thinking useful because it offers a more nuanced, expanded idea about what imagination is and how it may be used. Egan’s ‘cognitive tools’ are practical ways in which, through the use of language, teachers can *not only* engage the imagination of their students, ‘making knowledge in the curriculum vivid and meaningful’ (IERG, 2008), but can also develop and build upon these tools enabling children to make better sense of the world.

Research methods

‘In order to understand any human phenomenon we must investigate it as part of the context within which it lies’ (Maykut & Morehouse, 1994, p. 68). As the research theme deals with ‘Imagination in the Primary School Classroom’, the research site is a single primary school class, taught by one teacher. Qualitative research has been chosen as the most appropriate approach as the research question itself is primarily concerned with understanding human interaction, the way in which action or non-action impacts a classroom dynamic or individual learning experience. Selected for their appropriateness for such small-scale research, I will make use of the following qualitative research methodologies:

Observation

Robson (1993) describes three types of observation: *participant observation* where the researcher takes part in the events being studied; *systematic observation* where an ‘observation instrument’ is used; and *simple observation* where the researcher remains unobtrusive and engages in passive observation. In the field I will draw on all three of these techniques. As a training teacher my host-teacher may request my involvement in certain teaching activities and in this way I will gain deeper insight into her experience. I will make use of an observation guide to aid my investigation while in the classroom and for the most part I will engage in ‘simple observation’.

Interviewing

I will draw upon different types of interview strategies, as each type of interview is suited to different situations. *Open-ended interviews* (Robson, 1993, p. 159) or *unstructured interviews* (Maykut & Morehouse, 1994, p. 81) are essentially informal conversations, unscripted ahead of time, yet can be skilfully guided as the researcher asks questions pertaining to the study as opportunities arise (Maykut & Morehouse, 1993, p. 82). For the purpose of this research they will be useful to establish initial rapport with research subjects, to

introduce myself and the area of research interest, and to provide a starting point from which I can design more specific questions for further interviews. *Focused interviews* (Robson, 1993, p. 159) make use of an interview guide containing key topics and even possible questions, however they are not fixed in an order nor is the researcher limited to these questions in the interview. I have chosen to use these interview strategies because of their flexibility – unplanned conversations and questions can emerge ‘in the moment’ and they are also easily adaptable to the busy schedule of the research subject – the teacher.

Threats to validity

It could be argued that because I am a single researcher collecting data using the methods described, the only way to ‘collect’ this data is through my own biases, my own filters. Indeed, it was my personal interest (in theory and practice) that gave rise to this research question. As such, it could be argued that because these two lenses are the same (those of the asker and the answerer), there is no way to collect data that is objectively valid, nor interpret data in an objective way. Being aware of these arguments throughout the research process will prevent me from *claiming* objectivity, but will however keep me striving for *validity*. Through rigorous observation, justifying my interpretations of the data with ‘evidence’ from collected data, and using interviews and observations to validate each other I will strive to represent both my research experience and the perspectives of the research subject with a validity that is cogent, credible and authentic to our subjective realities (Millar, 2013).

Part Two: Research process and data summary

As an observer, I positioned myself in an unobtrusive position towards the back of the class. I ensured that the teacher and of each of the children were in view (even if only from the side or back), and that I could see some of their faces. I divided my field journal pages in two sections: one side for brief notes of everything that happened in the class, and a side column for keywords that might inform my interpretations. Frequently I had to remind myself to focus on the research question, and not all the other classroom incidents.

When conducting a more ‘participatory’ type of observation where I assisted the teacher by helping individual students with their work (mathematics), I came closer to experiencing and understanding the tasks and the challenges facing my research subject.

My teacher-subject was warm and welcoming, and spoke easily and willingly with me at the end of each lesson. While engaging in observation I was able to note down any questions I had for the teacher, and in this way felt better equipped for these unstructured interviews. After class she openly reflected on the lesson and to my surprise, many of the questions I had written down were answered before I could even ask them. After leaving the class I typed up my field notes as well as the conversations I had had with my host teacher.

For the focused interviews, I had a guiding list of questions that I referred to when necessary. This allowed for freedom in the conversation without losing the opportunity to ask more focused questions. Because we had had so many unstructured interviews prior to the more focused interviews, I was able to develop a variety of relevant questions that grouped together into similar categories for ease of reference. Permission to record the interview was granted and the recording was transcribed soon after.

Evaluation of research techniques

Initially, I found ‘observation’ a challenging method to yield empirical data about ‘moments of tension’. These moments were rather phenomena that could be *felt*, and then reflected upon in retrospective conversation with the teacher. In the second week, I reviewed my field notes alongside the observation guide to see how I might create a more useful list of categories for observation and to my surprise found that the ‘moments of tension’ I had recorded did indeed correlate with where I had anticipated ‘seeing’ them in the guide. This highlights that the researcher needs to use her own embodied *experience* as a research instrument, as well as her observations. The abstract nature of my research question explains why *observation* as a research

tool was limited, and could really only be fruitfully used in a way that ensures validity, in conjunction with interviewing.

In my case, interviews would usually deepen, clarify or confirm observations, as opposed to negating or contradicting them. In the beginning stages of the research I felt awkward and tentative during unstructured interviews, especially when it came to referring to particular 'moments' in which I had sensed a kind of tension – I felt that the teacher might be offended. Luckily this was not the case and as my teacher became more familiar with my area of interest it became easier to dialogue about 'tension' in a more direct and open way. Another challenge for me as a novice interviewer was knowing *which* nuances to pick up on to probe and question further. After listening to recorded interviews I became aware of dozens of alternative questions I might have asked in response to the interviewee's answers, which might have yielded other kinds of data. This was a 'tension' for me as a researcher – similar to the kind of existential tension described by Ruddock (mentioned in Part One) that exists for teachers.

In unstructured as well as focused interviews, I encountered what anthropologists might call 'the problem of the familiar'. I am a student of the same educational philosophy to which my teacher subscribes. Because of this there were often times when she used terms relating to ideas particular to the Waldorf pedagogy. This was a potential danger, in that I might have assumed that we shared an identical understanding of these terms, so where necessary I asked for clarification or listened carefully to understand my teacher's particular worldview.

While her views and pedagogical practices, as well as understanding and interpretation of the 'moments of tension' were indeed framed to an extent by our shared pedagogical background of Steiner's educational philosophy, my teacher is also someone who has had over forty years of classroom experience. Moreover, she not only brings her teaching experience to the classroom, but her varied life experiences. For my teacher the work of teaching is not just what occurs in the classroom, but is very much integrated with the rest of her life. In a similar way, I came to realise that a 'moment of tension' was also part of a broader context.

Evaluation and evolution of research question

In my discussion of 'moments of tension' in Part One, I had narrowed my definition to mean *the dissonance between what the teacher has planned for her lesson, how she imagines her lesson will unfold, and the moments where those plans and imaginings are thwarted and challenged by the unpredictable reality of the classroom context*. I realised early on that for my purposes, a discussion of the lesson plan before *and* after the lesson would aid my 'real time' collection of data through observation. For the most part this was not practically possible; also I felt that asking the teacher to discuss her plan with me prior to the lesson might influence her natural way of conducting the lesson and perhaps interfere with her spontaneity.

From observing 'moments of tension' play out in the classroom, the way in which my teacher 'navigated' these moments, as well as her interpretation of them gauged in subsequent interviews, I realised that my initial definition of 'moments of tension' had extracted 'tension' out of its very real, fluid and human context.

Very rarely was there 'the plan', followed by the arising of tension when 'the plan' met 'the unpredictable', followed by 'the navigation' or manner in which the teacher dealt with the tension. This rather linear, overly simplistic and almost mechanical view of a classroom scenario was something I had expected to find, but in my second week of research I realised I had to broaden my understanding of 'moments of tension' to something that was more nuanced, complex and contextual.

While there were moments of tension arising from the unpredictable nature of the classroom situation, the narrow definition offered in Part One was of limited usefulness when carrying out observation and interviewing techniques. I have learnt that tension is a part of human interaction. It is therefore inseparable from the specificity of the context out of which it arises and it is also dynamic. Moreover, I have come to see that the teacher is not the only agent who 'navigates' these moments so that the pupils can learn; but that the pupils are also a part of this dynamic, and share a responsibility with the teacher as agents in the 'navigation' process.

In Part Three I will use the data to analyse the role of these ‘moments of tension’ in the classroom context as well as discuss the relationship between the various actors and such moments. For now it is necessary to present a summary of the data collected during the research process, using both observation and interviewing techniques, and attempting to restrict interpretation to a minimum.

Summary of Research Data

What follows is a summary of the data collected over a two-week period of research in one classroom with one teacher. While I am aware that I have framed this summary using my own conceptual categories for organisation, I have attempted to present the data in a way that limits my own interpretation thereof as much as possible. To this end I have based the first section, entitled ‘Anecdotes of tension’, on my observations in the classroom. The following section entitled ‘Interview data’ is a summary of data gleaned from the two focused interviews I conducted with my host teacher.

As mentioned, my observation guide became a useful way to ‘detect’ these moments as they arose, and subsequent conversations with my teacher helped me to gain insight into her perspectives on what was happening in the class. Through the section ‘Anecdotes of tension’, it is my intention to provide snapshots of some of the ‘moments of tension’ I observed in the classroom. These observations were shaped by my broadened understanding of tension in the classroom, mentioned above and discussed in more detail in Part Three. The categories for selection that informed the observation guide (i.e. instances I thought would be ‘moments of tension’) all pertained to instances of interaction between teacher and child. I looked for things like the change of noise levels within the class (silence/chaos); the children’s response to questions from the teacher, and the way in which she introduced challenging topics (academic and social).

To further contextualise these moments as part of a shared dynamic between teacher, learners and researcher, I have included data from conversations with my teacher that took place after each lesson or pertained to the incident mentioned.

Anecdotes of tension

The slap in the face

Before beginning research in the classroom, my teacher had informed me of an incident that had occurred months before that was still a source of consternation. There had been a ‘trend’ of slapping one another across the face, allegedly as part of a game of ‘truth or dare’. While she had not witnessed these instances, reports had reached her from aggrieved parents, and she had addressed the issue with the class a number of times. The children responded that they had been ‘only joking’. The aforementioned incident occurred out of the context of the game; the report from a parent via her son being that he had been slapped hard across the face by one of the girls in the class, leaving a red mark across his cheek. According to my teacher, there had been an underlying tension in the class – between the pupils and within the teacher – as the issue had felt unresolved; the truth of the story was still unclear and neither admissions nor apologies had been made.

I was privy to a meeting between the school councillor and my teacher, as they discussed how best to deal with the situation, once and for all. Carrying the stress of the situation for both the child who had been slapped and his parent (expressed in a letter she held in her hand), my teacher said to me: ‘While I want to get rid of it (the issue), we also need to *do* it... It’s not *what* you do, it’s: do you want them to *imitate* you?’ They decided to facilitate a ‘sharing circle’, where a ‘talking stick’ would be passed around giving each person the opportunity to share what his or her ‘no joke zone’ was (i.e. what he or she would feel hurt or humiliated by, and could not accept as a joke). The intention was that the truth around the slapping incident would come out and be resolved by the children themselves.

The following day the social worker facilitated the intervention: the children, their teacher, the social worker and I all sat in a circle in the hall. The social worker introduced the circle and almost immediately there was a palpable tension in the big room. The children shifted uncomfortably in their seats, some giggled

when it was their turn to talk, others made a joke of the situation and many passed the stick on without saying anything. The talking stick went round and round, each time the teacher or social worker encouraging a deeper kind of sharing and leading by their own example. Although the children felt uncomfortable, after a few rounds some were able to address some deep-seated sources of unhappiness aggravated by their classmates. 'I don't like being called a nerd,' one boy said; 'I don't like being called fat,' said another. However, it seemed like we were not getting closer resolving 'the slap issue', so my teacher stood up and addressed it directly, asking who of the children had been slapped. There was a buzz of whispering and one girl spoke out, explaining that it was part of a game of 'truth or dare' that they no longer played. The atmosphere relaxed and the children spoke about the various incidents with greater ease, reporting their various versions of what they had seen, but still the specific incident my teacher wanted resolved remained unspoken. After much probing by the teacher, the truth about the incident came out: the boy had called the girl 'fat', and another boy had chanted 'slap him, slap him!' She did; and in retaliation he chased her around the school... The above process had taken over an hour; but eventually the true story emerged, both the boy and the girl apologised to each other and the atmosphere in the classroom was lighter thereafter and the teacher felt relieved to be able to leave the issue behind.

The 'rough books' lecture

At the start of the day my teacher stood in front of the class and said: 'Children, I'm very sad, I was up until one o' clock this morning marking your books. Now I know these are your 'rough' books, but please people; they are still your work.' Her tone was stern and serious. She went on to show them some of the books to demonstrate the 'dog-eared, pages falling out, work not neatly laid out'. There was silence in the room and an atmosphere of solemnity. She then asked, 'Can you give me seven ways these books can be improved?' The children gingerly broke the silence; one by one they raised their hands, respectfully giving suggestions. They came up with at least fifteen, and the suggestions started coming more easily, becoming lightly humorous, while still genuine. The mood relaxed and teacher and children laughed together. Before moving on she said (praising the outside presentation of the books): 'You can celebrate that you've got nice covers; now please can you make the inside the same'.

'I didn't plan any of this'

The above quotation comes from a conversation with my teacher directly after a lesson. Showing me her detailed notes for the lesson, she told me that she had planned to start teaching the class about 'simple interest' in mathematics. She began the class with a personal anecdote about going to the shops and checking the till slip afterwards, noticing that the total amount seemed to be more than the sum of individual items. Sharing her confusion with the class, she told them that she had asked her husband who had given an enlightening explanation about 'value added tax'. Her story sparked an excited barrage of questions from the children: one child asked if he had to pay tax when buying a bar of chocolate; another asked if farmers who grow crops have to pay tax; or whether children have to pay tax. The teacher echoed their enthusiasm, engaging with their stream of questions. She then asked them why 'percentage' is always present when talking about taxes, attempting to draw the conversation closer to her planned lesson. The room fell into silence. Only three children offered explanations. Their teacher then described a scenario and, writing on the blackboard, created a series of 'story sums' for the children to work out using the concept of 'percentage'.

After the lesson my teacher explained to me that she had veered from her plan because she could tell by the questions the children had asked that they were not totally comfortable with the concept of taxes or percentage. 'I better go back a step', was her thinking; but she expressed that she felt pressured because she would have to 'make up time' and 'take time from other lessons to catch up what we still need to do'. She reinforced her rationale, saying that, 'I had to give them time. They need to feel comfortable in where we're at in order to move on... It gives them a sense of safety'.

The tension of 'consequences'

The following day my car wouldn't start. After solving the problem I arrived forty-five minutes late and found the class quietly at work, as they had been all lesson. The blackboard was full of writing, and on the bench at the front of the class were several piles of notes. There was a mood I had not yet encountered and my teacher spoke only when spoken to, albeit in a brusque and almost curt manner. There was an element of uneasiness – the children moved and spoke in a way that was hushed – and they kept their heads down, focused on the piles of work that had been assigned for them to do.

Once again, my teacher had planned to introduce simple interest however two teachers had reported that the class had misbehaved in their lessons the day before. My teacher told me that after thinking about how to deal with the situation, she had come at 11 o'clock that evening to write the notes on the board and prepare to dish out the consequences for their behaviour. She told me after the lesson that there had been no 'lecture'; she wanted them to feel what it was like to 'be ignored' as they had done to the two teachers the day before; and whenever a child asked her a question she responded, 'You get on with it, you can do it,' and maintained stern tone for the whole lesson.

At one point in the lesson, while walking past me, my teacher rolled her eyes at me saying, 'I hate this'. In a subsequent conversation she explained this statement: 'I didn't like doing it at all because it's cold and impersonal'.

The tension of questions

There were plenty of incidents where tension arose from the teacher asking questions, either to the class collectively, or to an individual learner. Below is one example of such a moment (depicted in some detail to follow the process of teacher and learners as closely as possible). In Part Three I shall discuss the role of questions and their relationship to tension in more detail.

This was the day of finally introducing the equation for 'simple interest'. The teacher began by writing a simple and familiar equation on the board: $6 = 2 * 3$. 'Would this be a true statement?' she asked the class. All the children were watching the board, alert, nodding and agreeing verbally. She repeated this process a number of times, changing the operations around (i.e. $6/2 = 3$ and $6/3 = 2$) and each time asked if the statement was true. She then erased one of the numbers, placing a shape in its place (i.e. $6 = 2 * _$) and asked the children how they would find the missing number. She then made the equation more complex: $12 = 3 * 2 * 2$, and drew a different shape around each of the numbers. Finally, in those same shapes, just below this longer equation, she wrote: $I = P * R * T$. The instruction for the children was to draw the shapes on a page and write the letters inside, as well as make two multiply, divide and equals signs, and cut them all out. Then, they were to get into pairs, find a place to sit outside and work out – using the letters and symbols – the equations to represent the values of P, R and T.

After such quiet and attentive engagement there was a brief eruption of confusion – the children flooded their teacher with questions as they were unsure what to do. Once she had explained again, I accompanied them outside to observe their work and assist where needed. Most children required assistance. They found working with letters as opposed to numbers challenging. I observed several strategies for working through the task: some pairs remained inside the classroom feeling more secure with the presence of their teacher and able to ask her for help; others immediately asked me to come and help them. I noticed a pair laughing and joking, distracting another pair that was sitting close by. When I approached these boys they told me, 'We can't do this', and seemed frustrated.

After the children had worked in smaller groups for about 25 minutes they were called back inside. There was restlessness and whispering amongst the children. It was almost time for break and the atmosphere in the class was tense – most had struggled with the task and had not succeeded in working it out. Demanding silence their teacher reiterated the question. She then sent them out to lunch and I noticed the children got their lunch and left the classroom in a slower, more subdued way than they had on previous days.

After the lesson I spoke to the teacher. 'I don't know if it's going to work, but at least it got them thinking', she told me. She admitted that she had not expected them to feel comfortable with this concept – yet – but that in about a day or two they would start to 'get it'. She understood that it had been challenging for them, but told me that it was a necessary part of the learning process. She said: 'If they're just given the answer, they won't ever be able to work it out. If I've given them the security of trial and error, they'll be able to work it out. We've taken the risk together'.

Interview data

I have organised the data from the two focused interviews I had with my teacher into themes that are relevant to the research question. I have amalgamated the data (initially from many questions) into several main questions below.

How do you plan for the year's lessons?

For my teacher, the December holiday period is an essential part of her year's planning. Over this time she does a lot of reading, all of which pertains to the lessons she will teach for the year. There is a deeper side to this planning process however, it's not merely to collect 'content' to convey to the children. She told me: 'It's not to give me a bunch of facts. It's to create a place where I can begin to generate what I need to teach'. She used the metaphor of the planning process being a canvas, and the content being the colours that fill the canvas. The *form* of the 'painting' (the lessons) would emerge from the use of these colours.

She expressed this in another way, saying, 'You need to get to a point where you can say, in one or two sentences, this is the gesture for the year, this is what it's about'. Using another metaphor, she called this 'gesture' the 'guiding star for the whole year'. Beyond the reading and researching, she said that this 'gesture' comes from 'the feelings that you have, from the things that you encounter when you are not in front of the children particularly'. However, my teacher admitted that this time of holiday planning was usually filled with 'angst', particularly because the 'form' that the lessons themselves would take was so unknown.

How do you plan your daily lessons?

She explained that from the overall year plan, smaller three- to four-week 'blocks' emerged. The outcome or end product for each 'block' is worked out by the teacher as well as how she might introduce it, but the day-to-day progression of reaching those outcomes are more of an organic process. She expressed that it could feel uncomfortable and pressurising when there was an outcome to move towards but that the process to get there was taking too long.

How has your way of planning changed over time?

It was not always this 'organic'; my teacher mentioned that when she first started teaching, 'I planned every single lesson, I wrote a book like the children were going to write their book... I think that was my government training'. She said that while this had been a good exercise, she could not rely on what she had done in previous lessons to support her planning from year to year. She acknowledged that *part* of the content is still valid, but said that she had to be prepared to rework the *manner* in which the content is delivered anew each time.

What motivates you to find the best way to bring your lessons across?

Emphatically, my teacher expressed that it is because *she wants them to 'get it'*, that she will do whatever she can to enable them to learn. My teacher said that when she herself works hard at thinking through and engaging with the material, learning becomes easier for the children.

How do you define 'learning'?

'I think learning is different for everyone, certainly for a younger or an older child'. My teacher expressed learning for the primary school child as when the learning 'seeps into them, and after a day or two or three there is *some* consciousness of what has been taught'. More than merely being able to 'remember ten facts', she said it is about developing a capacity to think and that the lesson content or subject provides a *tool* for the unlocking of new ways of thinking.

Another important 'tool' for learning is in the interaction that occurs: 'The interaction can happen between pupil and pupil, pupil and parent, parent and teacher, pupil and teacher... that's what it's all about. If there's no interaction you haven't learnt anything you've just gathered information... There is no learning that can take place without another human being. I learn about myself through you'.

How do you see the role of the teacher?

In highlighting the importance of social interaction, my teacher acknowledged that while spelling, reading and times-tables need to be learnt by the child, an essential part of the teacher's role is to teach in a manner of 'complete interest'. This 'complete interest' from the teacher (in the children, in what she is teaching) is what generates interest from the children; it 'warms them so that they can carry on practicing and becoming excellent at whatever it is they're doing'.

The primary school teacher is allowed 'poetic license' in order to generate interest within her students. She must be competent in her subject and know the facts that she must bring across to her students, however in order that the pupils become interested, more than just the bare facts are needed. The teacher needs to express the content creatively. In this way she is also planting the seeds for the development of 'imaginative thinking', which my teacher explained as 'possibility thinking': that 'there is a solution, but it's not necessarily the answer that I think it might be, and I'm not going to get to it the way I think I might get to it'.

How do you create a situation for learning?

'I had to quickly adapt what I wanted to work with to suit the situation there and then'. My teacher gave the example (cited above) of when she had intended to introduce 'simple interest' to the class. She reiterated that as she had started speaking she realised that the children 'needed to be taken a step back... I realised that they needed a bit more practice'. She admitted that while she had felt uncomfortable with this unpredicted change and had not taken the time to think about it beforehand, the children came up with the relevant examples to work on, through their own questions.

I asked my teacher if there was something like a 'recipe' for creating a space for learning to happen. Her response was: 'I don't think there's a 'recipe' but there are 'ingredients''. She listed these as:

I want to move towards a certain goal or point; I want the children to partake in reaching that point as much as possible; I have really worked with the material that I want to convey; I am open to letting it roll as it rolls; I want absolutely no one to get left by the wayside; every child has to be stretched; I want them all to be able to come back (the next day) nourished with something to offer.

When do you feel you have learned as the teacher?

'When I'm open to the possibility of what might come out of a situation once I've done my very best to present it in a way that I think is creative'. According to my teacher's experience, it's 'always in the in-between that are the lessons': how to move from one lesson to another, from one concept to another. For my teacher, it is in the in-between spaces, like the gap between concepts, where the imagination lies. Using a metaphor of a river, she said that learning and the capacity for imagination is not necessarily found on either of the riverbanks, but in the space between the banks; in the journey from one bank to the other. It is the imagination that facilitates this journey.

Reflections from the researcher

Part Two has documented and given expression to many various instances of ‘moments of tension’ that exist in the classroom context – for the individuals that are part of that environment, as well as *between* them as part of a social interaction that is dynamic. As a researcher there were times when I was a part of this dynamic. I experienced angst with the children when an unanswered question met a choked silence in the room; I felt the wilful determination the teacher feels in trying to explain a concept to an individual child, and the challenge of having to try again and again when she does not ‘get it’.

The writing process has contained tensions of its own, in the selecting of data relevant to the question and its presentation. The task of Part Two has been to present a summary of the data with as little interpretation as possible. Of course, the selection of data is a kind of interpretation – however I have continually referred to my research question to inform my data selection. Where pertinent quotations were recorded that echoed my ideas for interpretation of the data (instead of speaking directly to the research question) I have included those in Part Three. In this way, my analysis of the research data in Part Three will draw on and dialogue with data presented above, as well as include other anecdotes and quotations where they enrich my analysis.

Part Three: Analysis and conclusions. A discussion of the research question

The research question arose from recognising and experiencing a kind of tension that arises when the expectations and educational aims of the teacher are thwarted in the unpredictable reality that is the classroom context. I wanted to explore the ways that a (more experienced) teacher navigates these moments in ways that enable or hinder the learning processes of the children in her class.

In Part Two I suggested that defining tension in such a narrow way was overly simplistic and because it extracted the ‘moment of tension’ from the context in which it had arisen it was also of limited usefulness in my attempts to understand what was really going on. Moreover, I encountered many different *kinds* of ‘tension’ arising from contexts that did not correspond to my initial definition but instead seemed to have undercurrents of their own. I realised that a ‘moment of tension’ was not merely a symptom of a structural dissonance between ‘the lesson plan’ and ‘the lesson in reality’, but an inescapable part of the educational endeavour, which, both my teacher and I agreed is inherently ‘human’: shaped and informed by the context of human relationships.

In my observation guide, I had anticipated finding tension in instances of human interaction: the teacher poses a difficult question; broaches an uncomfortable topic of conversation or spontaneously changes the direction of the lesson. These arise out of the context of the relationships between the teacher, the children, and the lesson material - relationships which are dynamic; as opposed to arising exclusively from the teacher or the lesson structure.

From my observations, interviews and subsequent reading I learned that the tension that arises in these situations is not necessarily a ‘block’ to the process of learning and teaching, nor is it necessarily a negative factor inducing anxiety (as might conventionally be assumed). To my surprise I learned that the tension itself could be a kind of a ‘tool’: to be engaged with, utilised and even created (by teacher and students) to facilitate ‘the construction of something new’ (Vygotsky in Gajdamaschko, 2005, p. 16).

The research question can be answered superficially if taken at face value. Descriptive in nature it asks: *How* does the teacher respond to moments of tension, and what is the impact of her response on the learning processes of the children in her class? In Part Two I have presented a data summary that recounts my observations of these moments, as well as the responses of the teacher and children in the class.

In light of my broadened understanding of ‘moments of tension’ I have found it useful for my analysis to separate the data interpretation into three interrelated aspects that together will form the analysis and conclusion of the research report. The first part explores the various ‘sources’ of tension as gleaned from my research; the second investigates the ‘role’ of the tension in the learning environment while the third part

seeks to re-think the concept of ‘moments of tension’ as a useful tool to unlock possibilities for learning in the classroom environment.

Sources of tension

In the case of the class in which I conducted my research, the ‘life phase’ of the pupils was a source of tension in itself. Most children were age twelve turning thirteen and are thus on the cusp of puberty. The very first time I spoke with my teacher about doing research in her classroom she told me that her students’ passions, desires, social and self-awareness were prominent features of their daily experiences and that ‘academic learning’ had taken a backseat. In these circumstances she expressed how challenging it was to get through a small amount of work and how she had to adapt her own teaching to ‘meet’ the children in a way that was appropriate for their specific life phase.

This ‘meeting’ of the children happened not only by adapting her teaching methodologies, but also through the *material* that was selected and could be brought as ‘a lesson’, albeit of a different kind. Often such ‘lessons’ would emerge from challenging situations, where the teacher had to deal with the relevant sensitive topics that involved the prevailing interpersonal dynamics of the class. For this class, delicate situations involving social dynamics were an example of a source of tension.

An example from the data is the anecdote entitled ‘*The slap in the face*’. Due to this unresolved issue, for weeks there had been an undercurrent of tension involving the teacher, a set of parents and the pupils involved in the incident. For my teacher, sensitive and acutely aware of the dynamics between the members of her class, she said that this underlying tension had been affecting the otherwise harmonious flow of teaching, learning and interaction in the classroom environment.

Another kind of tension emerged when my teacher lectured the class about the condition of their ‘rough books’. This time, tension was *created* through *directly* dealing with the issue (just as a similar tension had been intentionally created in the ‘sharing circle’ to resolve the ‘slapping’ incident). It was a source of tension for the teacher, her pupils and between them. The teacher’s expectations of her pupils were confounded by her encounter with their books, and the pupils felt disappointed in themselves for letting their teacher down, and could feel their teacher’s discontentment. The timing and manner in which the teacher dealt with the issue were of importance when shaping it as a ‘moment of tension’: it was the very first interaction of the day between teacher and class; the teacher was stern and visibly displayed her agitation in tone of voice and body language; she viscerally included the children in this dynamic by showing examples of their books and by then asking them how they were going to improve on their work.

That same day my teacher had to diverge from her lesson plan, ‘backtracking’ as she called it, to ensure that all the children in her class were ‘ready’ to engage with the new material she had planned to teach. At the end of the lesson she said, ‘I didn’t plan any of this’, and admitted that she indeed felt pressurised for teaching time because of this necessary diversion. The sources of tension inherent in this scenario are manifold. That the lesson plan had shifted course and would impact on the sequencing of and material brought in subsequent lessons was a real source of tension for the teacher, albeit superficial. Underpinning this tension (and indeed a source of tension itself) is the uncompromising willingness of the teacher to properly ‘meet’ the children: that the whole class is ‘ready’ to move forward together and that (in her own words), ‘No-one is left by the wayside’. Implicit in this striving are two sources of tension: one is created by the dissonance between the children’s current abilities and the teacher’s goal in the extension of those abilities. The second is due to the fact that the children *in the class* are of different abilities – some further away from where the teacher needs them to be (in order to teach a lesson in which ‘no one is left by the wayside’) than others.

In educational literature the ‘gap’ between what the child *can do* and what the child *cannot do* is referred to using Vygotsky’s term: the ‘zone of proximal development’ (Davydov & Kerr, 1995, p. 18). This in-between space, the ‘zone of proximal development’, could refer to physical tasks as well as cognitive abilities that are not yet independently within the child’s grasp but could be accomplished with the guidance of a

more capable peer or the teacher. In my classroom experiences, as the above example highlights, I found this in-between space to be a key area of tension.

The aforementioned example necessitated that the teacher remained open to the possibility for the lesson plan to change. This speaks to a further tension that is central to the teaching profession, articulated by Fullan and Hargreaves as: 'The ability to make informed judgments in the rapidly shifting environment of the classroom' (1992, p. 28). In this example the children responded enthusiastically, connecting to the 'new direction' of the lesson with relevant and exploratory questions.

In contrast, in the anecdote entitled '*The tension of consequences*', the teacher changed her plan for the lesson as a didactic *and* punitive response to the children's behaviour on the previous day. For the teacher, the tension came from consciously creating a classroom environment that contradicted her educational ideals.

When it came to asking and answering questions, there was often a tension in the room in the space between the question and answer. The 'question' signals a latent expectation for the answerer to meet and the students responded to this in various ways that usually depended on the level of difficulty of the question. Simpler questions were met with eager answers, while more challenging ones (in the form of a task as presented in Part Two) were tackled with active concentration; avoided by giggling and joking; met with cheeky retorts or 'given up' on with expressions like 'I can't'. In this particular example, the children were thrust into the 'zone of proximal development', tasked with answering a question beyond their means of independent problem solving. My teacher was aware that this was the effect that some of her questions had, expressing that she felt it was important that the children 'be stretched'; that they 'struggle with something'.

As is evident from the data collected in interviews with my teacher, there is indeed tension in the process of planning a lesson. The teacher plans to bring the most relevant and appropriate material to her children and to engage them by presenting lessons in a way that is fitting and is also as creative as possible. However, she is aware of the inevitable unpredictability of the lessons as they occur in real time; thus in order to achieve her aims she plans with the knowledge of and openness to the potential that these plans could change.

This situation of tension is similar to the existential state a teacher might experience as described by Ruddock in Part One. In this investigation, contrary to what might be expected, instead of being debilitating, the 'moments of tension', the teacher's navigation of these moments, as well as her openness to change (arguably a possible *source of tension*), were moments that held potential for the 'construction of something new' (Vygotsky in Gajdamaschko, 2005, p. 16). In the following section I will offer an interpretation as to why this was the case.

Exploring the 'role' of tension in the classroom

I was fascinated by the way in which my teacher 'navigated' the tension in her classroom, how she sometimes even welcomed and *created* tension. In one of our first discussions where the 'sharing circle' (to deal with 'the slap in the face') was planned, I became aware that my teacher did not merely welcome tension for its own sake, but that she was able to use it as a didactic tool.

Knowing that there was a difficult social issue that needed to be dealt with in order to restore the social harmony in her class brought a feeling of discomfort, but it alerted her to the fact that 'all was not well' in the social life of the members of her class. In this way, tension could be viewed as an 'indicator' for the teacher, a signpost that there is something beneath the social fabric of the class that requires attention.

The intention of the intervention was not merely to bring about a resolution to the problem. If this had been the case the teacher might have chosen to facilitate a private meeting with the individuals involved in order to mediate the conflict. However as my teacher told me, 'It's not just about finding the solution to the problem; it's the process to do whatever it takes'. The underlying tension had impacted the social fabric of the entire class. The children lacked the experience and maturity to grapple with the issue independently and the teacher was aware that: 'They don't know how; they have to see how. They need practice'.

The sharing circle was indeed a prolonged moment of tension, evident by the nervous giggles and other body language indicating a shared discomfort amongst the children. It was carried out at length, beyond the point when it seemed like nothing would come of it because my teacher believed that, 'If you end a process you've started half way between then you've failed because you haven't found all the possibilities'.

On two occasions, in unstructured conversations and a more formal interview, my teacher drew the following diagram that she had seen in a book, *The Art of Possibility*, by Benjamin and Rosamund Stone Zander (2000):

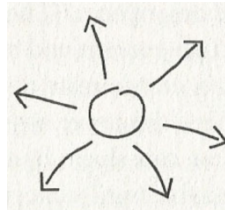


Diagram depicting 'being with the way things are...into the realm of possibility,' from The Art of Possibility by Benjamin and Rosamund Stone Zander (2000, p. 110)

The philosophies described in the book – accompanied by 'practices' to learn 'the art of possibility' – influenced the way in which my teacher faced moments of tension in the class. They were neither resisted nor seen as obstacles, but faced 'simply (as) *present conditions*', (Zander, 2000, p. 109) a way of being that, according to the authors, 'allows us to alight in a place of openness' (*ibid.* p. 111). My teacher used the above diagram to illustrate the fact that there are always myriad possibilities when it comes to solving a problem; that one can stand in the middle of the circle (the 'problem') and all around him or her will be possibilities not yet thought of, not yet attempted. In this way she demonstrated her commitment to, as she said: 'doing whatever it takes' to find solutions to challenges in her class, from exploring all the possibilities.

In the instance of the 'sharing circle', the tension eventually became relief; the children and their teacher resolved the issue together. The 'role' of the tension was dual: it brought the children together in a shared experience of a process that was tangible, leading everyone to take responsibility to find a resolution together. Secondly, through creating a forum to address the issue in a visible manner the teacher was able to 'model' a way in which to work through an uncomfortable situation to find a resolution. From this experience the children saw that even though a situation is tense, a resolution can come out of it if one perseveres.

Related to this 'life lesson' is that through the experience of tension, there is the potential for 'release' on the other side. An example my teacher spoke about is 'the Ah-ha moment': when a child has worked through a problem and eventually finds the solution on his own. This is a breakthrough moment vital for the child's sense of self-confidence. Although there is a struggle the outcome is often a feeling of achievement. I observed that through asking questions that were just beyond what the students could do on their own – within their 'zone of proximal development' - my teacher created such opportunities for learning and growth. The outcome (for example that a cognitive ability was grasped, a task correctly completed, a concept understood) was important, but just as important was the ability of the child to *actively work towards* achieving that outcome. I found the metaphor my teacher used to express this idea illuminating. Merely giving the children the answers to questions is like attempting to nourish them with pre-digested food. In order to develop the capacity to function optimally, as well as imbibe the nutrients from the food, the metabolic system needs the substance of whole food material to enable the effective breaking down and assimilating what is needed and eliminating what is not needed.

Seen in this light, a 'moment of tension', when confronted with an open mind and a willingness to encounter it, can be a tool for transformation. I noticed how, when the teacher posed a challenging question, the mood in the class became alert, almost more 'awake' than just moments before. I also noticed that on occasion the teacher repeated such questions and these hung in the mounting silence, creating a sense of

mystery that invited discovery and engagement from the children. The tension created through this method of questioning brought a common focus and concentration in the class and acted as a springboard from which to delve into tackling problems.

That the process of lesson planning is a site of tension may be particular to the Waldorf context where teachers are not directed by a rigid syllabus but instead are able to create their own, based upon the recommendations of their curriculum. Underscoring this tension is the understanding that the curriculum is not just there as ‘information to be learnt’, but also as a *tool* to nurture and develop capacities within the child, if brought across at the right time and in the appropriate manner by the teacher. This ‘open-endedness’ brings with it at once a sense of freedom as well as a feeling of tension. Almost counter-intuitively, there is a peculiar sense of ‘electricity’ in this kind of tension, an aliveness that exists, which in spite of oneself, propels the teacher towards the unknown, ever closer to the moment where the lesson plan will meet the children in real-time and the unpredictable magic of learning can happen.

By framing ‘tension’ as a tool, it is not my intention to propose that teachers become aggressive or controversial, nor that they attempt to create an atmosphere of tension in the class arbitrarily. Neither do I mean to suggest that tension will inevitably lead to a situation of learning, a feeling of ‘release’ or transformation. What I would like to suggest is that ‘tension’ can be re-imagined as a useful tool in the classroom context, particularly where our expectations and plans are thwarted. With awareness and skilful navigation, tension can be used to transform and elicit, discipline and illuminate, as well as act as a ‘signpost’ to alert us that an issue needs addressing or that the content or delivery method could be altered to meet the needs of the class in a given moment more effectively.

Tension re-imagined

Whenever we attempt to meet a set of expectations (set by ourselves or others) there is a tension between our actions – what we do in order to meet those expectations – and the achievement of their fulfilment. The tension arises in the space containing the unknown outcome of our efforts. It is not unusual that, when we do *not* meet the expectations, there is a feeling of disappointment that accompanies a perceived failure. From my observations in the classroom I noticed that when the children were chastised about the state of their ‘rough books’ they felt immensely disappointed and yet, from out of that disappointment emerged a sense of lightness, the possibility for creativity and to explore a new set of expectations.

I was astonished by this transformation of what had been, just moments earlier, a very tense classroom environment. I wondered how the teacher had so successfully transformed what had been not only a strained interpersonal dynamic between her and the children, but also a prevailing atmosphere in the classroom, which she had in fact *created*. For me the key to the successful navigation of tension in the classroom is what my teacher called ‘possibility thinking’.

For example, when posed with a challenging task or question, the child is thrust into the space between the question and answer, the ‘zone of proximal development’. As I observed in my research, the children have many various ways of ‘coping’ with the challenge of being in this space – the space where they are asked to meet an expectation. The teacher might be aiming at a specific goal or point to reach via her task or question, however it is her openness and valuation of the *process* it takes to get there that is the key to both teacher and learner’s successful navigation of this site of tension.

The ‘zone of proximal development’ is necessarily uncomfortable. It can also be exciting – a realm of potential for new learning has been entered – and both teacher and pupil share this tension. The child is stretched beyond his comfort zone, asked to move towards a goal that he cannot quite yet comprehend or imagine achieving. The teacher is aware of the goal to be reached, and yet the journey that the child will take to get there is as unpredictable as the discoveries he might make along the way.

If the *process* of grappling with the task or question, of engaging with and participating in their own process of learning is seen as an end in itself, many more possibilities for learning can be realised, both

beyond and including the particular aims the teacher might have imagined in her plan. It is the teacher's valuation of this process that creates the possibility for the 'moment of tension' to be transformed, indeed for the 'zone of proximal development' to feel a *safe* enough space to explore.

All too often a child will become frustrated or give up on a task because he feels overwhelmed by the pressure and potential for disappointment if he 'gets it wrong'. The teacher, who feels her own sense of frustration at not being able to help the child adequately, exacerbates this tension, and thus the 'zone of proximal development' can become debilitating instead of enabling.

What makes this space enabling for the child and teacher? My teacher said that it is important for the teacher to 'learn to carry the tension' of the learning process and model behaviour that shows a determination and tenacity to engage and discover. She said that this was fundamental in helping the children develop 'possibility thinking'. Possibility thinking acknowledges that there *is* a solution, but that it's not necessarily the answer that one thinks it might be; nor is it arrived at in the way one might imagine at the outset. Illustrative of this point, and regarding her own pedagogical questions, my teacher stated: 'The answers often come in the bath'. Holding, being with and *allowing* the tension intrinsic to this kind of 'learning journey' allows the potential for that space of tension to be a place of discovery and exploration, instead of a space of fear and failure

One of the ways in which the teacher models and practices 'possibility thinking' could be in the context of her own planning and execution of lesson plans. Although it may seem contradictory in the context of this discussion, the more deeply the teacher has explored her teaching material, the more open she can remain to the possibilities for change as they arise. This does not mean that whenever the teacher's envisaged lesson plan is obstructed that she must change her course entirely, but that beneath the 'moment of tension' there may be the potential for something new to arise, different and perhaps complementary to what she had envisaged. As the students see their teacher searching and learning in the realm of the unknown, they too will be inspired – and feel 'safe' – to do the same.

On more than one occasion my teacher stated: 'I'm not teaching them for now, I'm teaching them for the future'. By *creating* moments of tension and providing a 'safe space' where that tension could be engaged and explored, she was striving to enable her class to learn how *they* might successfully navigate moments of tension in their own lives at school and beyond.

This speaks to what is at the heart of the educational endeavour. In an article entitled 'Education and the Presence of the Unknown', Craig Holdrege asks how we, as educators, might 'craft educational programs that help students develop capacities for creating a future that we can't see' (2012, p. 18) Complementing this question is the equally complex issue of developing such capacities within *teachers*. The development of imaginative and experiential resources 'to help them understand what teaching is or *could* be' (my emphasis) is what Fettes calls 'the primary task of teacher education' (Fettes, 2005, p. 2). He suggests that for transformation to take place, teacher-trainees' 'images of teaching, and of themselves as teachers, may have to be brought into conscious *opposition* to experience' (Fettes, 2005, p. 5). Within the classroom context 'moments of tension', if adequately respected and understood, could be useful 'tools' or 'springboards' for such transformation.

References

- Anderson, L. W. & Krathwohl, D. R. (Eds.). (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman.
- California State University Long Beach (CSULB), 'PPA 696 Research Methods, Data Collection Strategies II: Qualitative Research', [Online]. Retrieved from www.csulb.edu/~msaintg/ppa696/696quali.htm
- Davydov V.V. & Kerr S. T. (1995). 'The Influence of L. S. Vygotsky on Education Theory, Research, and Practice'. *Educational Researcher*, 24(3), 12-21.
- Easton, F. (1997). Educating the whole child, "head, heart, and hands": Learning from the Waldorf experience. *Theory Into Practice*, 36(2), 87-94.
- Fettes, M. (2005). Imagination and Transformation in Teacher Education, *Teaching Education*, 16(1), 3-11.
- Franklin, R. W. (Ed.). (1999). *Emily Dickinson: The Poems of Emily Dickinson*, The Belknap Press of Harvard University Press: Cambridge.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (1992). *What's Worth Fighting for in Your School? Working Together for Improvement*, Beckenham: Open University Press.
- Gajdamaschko, N. (2005). Vygotsky on imagination: Why an understanding of the imagination is an important issue for schoolteachers. *Teaching Education*, 16 (1), 16 -22.
- Hitchcock, G. & Hughes, D. (1989). *Research and the Teacher*. London: Routledge.
- Holdrege, C. (2012). Education and the Presence of the Unknown. *Context*, 28, 13-19.
- IERG (The Imaginative Education Research Group). (2008). About the IERG. [Online], Retrieved from www.iERG.net/about
- Maxwell, J. A. (1996). *Qualitative Research Design: An Interactive Approach*. California: Sage Publications.
- Maykut, P. & Morehouse, R. (1994). *Beginning Qualitative Research: a Philosophic and Practical Guide.*, London: The Falmer Press.
- Millar, C. (Unpublished). *Course Notes*. (Centre for Creative Education, 2013).
- Nielsen, T. W., Fitzgerald, R., & Fettes, M. (Eds.). (2010). *Imagination in Educational Theory and Practice: A Many-sided Vision*. Cambridge: Scholars Publishing.
- Robinson, K. (2006). Ken Robinson says schools kill creativity. [Video file], Retrieved from www.ted.com/talks/ken_robinson_says_schools_kill_creativity.html
- Robson, C. (1993). *Real World Research*. Oxford: Blackwell Publications.
- Ruddock, R. (1980). *Perspectives on Adult Education*. Manchester Monographs 2: University of Manchester.
- Van Alphen, P. (2011). Imagination as a transformative tool in primary school education. *RoSE*, 2(2) 16-34.
- Zander, B. & Zander, R. S. (2000). *The Art of Possibility*. USA: Harvard Business School Press

Qualitätsentwicklung und Evaluationen in Waldorfkindergärten. Erfahrungen mit dem Berliner Bildungsprogramm (Teil II): *Untersuchungen zur profilspezifischen Evaluation*

Axel Föllner-Mancini & Jürgen Peters

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

ZUSAMMENFASSUNG. Der zweiteilige Artikel beschreibt neue bildungspolitische Konzepte für die Frühpädagogik anhand des Berliner Bildungsprogramms (BBP). In Berlin absolvieren alle Kindertagesstätten interne und externe Evaluationen. Diese sichern die Qualitätsstandards des Bildungsprogramms. Auch die Waldorfkindergärten beteiligen sich daran. Sie werden von dem zertifizierten Evaluationsanbieter Confidentia betreut, der wiederum mit der Stiftung Wege zur Qualität zusammenarbeitet. Durch diese Kooperation soll gewährleistet werden, dass die Qualitätsansprüche und Ideen aus der Waldorfpädagogik zur Geltung gelangen können. Die Evaluationen der Waldorfkindergärten in Berlin werden wissenschaftlich begleitet. Der hier vorliegende zweite Teil des Artikels fasst Ergebnisse der Evaluationsphase II zusammen.

Schlüsselwörter: Aufgabenbereiche, Berliner Bildungsprogramm, Confidentia, Frühpädagogik, Kindertagesstätten, Waldorfkindergärten, Qualitätsstandards, wissenschaftliche Begleitung, Stiftung Wege zur Qualität.

ABSTRACT: This paper describes new educational concepts for early childhood education on the basis of the Berlin Educational Program (BBP, Berliner Bildungsprogramm). In Berlin all day-care centers complete internal and external evaluations, which ensures the quality of the standards of the educational program. Waldorf kindergartens also participate in this process. They are supervised by a certified evaluation committee (Confidentia), working in cooperation with the Foundation Wege zur Qualität. This cooperation aims to assure that the quality requirements and the ideas of Waldorf education can be reached. The evaluations of kindergartens in Berlin are scientifically monitored. This second part of the article summarizes the results of part II of the external evaluations.

Keywords: Areas of responsibility, Berlin educational program, Confidentia, early childhood education, children day-care centers, Waldorf kindergartens, quality standards, academic support, Foundation Wege zur Qualität

Einleitung

Die profilspezifische Sequenz ist ein freiwilliger Schritt der Qualitätsentwicklung, den die Berliner Waldorfkindergärten in Kooperation mit Confidentia und der Stiftung Wege zur Qualität gehen. Diese Phase, die dem Evaluationsprozess des Berliner Bildungsprogramms (BBP) zwischen geschaltet ist, wird von den beteiligten Akteuren als selbstverantwortetes Handlungsfeld gesehen. Die Kriterien der Evaluation

entstammen nicht dem BBP, sondern wurden in einem Aushandlungsprozess zwischen Vertretern der Waldorfkindergärten in Berlin und dem Evaluationsanbieter erarbeitet. Zeitlich erstreckte sich die Evaluationsphase von Herbst 2013 bis Ende 2014.

Im Mittelpunkt der Evaluationen steht die generelle (und weiter zu spezifizierende) Frage:

„Wie werden die in der eigenen Konzeption beschriebenen, handlungsleitenden Grundlagen durch die Erzieherinnen im Kindergartenalltag umgesetzt, lebendig erhalten, laufend reflektiert und weiter entwickelt?“
(Quelle: Dokumentationsmaterial Confidentialia, Grundlagen der profilspezifischen Evaluation)

Die profilspezifische Evaluation beinhaltet dabei folgende Elemente:

- Gruppendiskussion in Anwesenheit des Evaluatorenteams zu einem ausführlichen Entwicklungsbericht, der nach der ersten Evaluationsphase über wesentliche Änderungen auf den Ebenen *Team, Konzept und Organisation* informiert; der Entwicklungsbericht schildert auch den Umgang mit Selbstverpflichtungen, Empfehlungen und anderen Kategorien aus dem ersten Evaluationsbericht.¹
- Eine Erhebung des Qualifikationsstatus der Mitarbeitenden
- Ein Gespräch zum Thema „Die Kita als lernende Organisation“; dies hebt auf das programmatische Selbstverständnis im Sinne eines „ganzheitlichen Kompetenzwesens“ ab, an dem sich die Einrichtungen orientieren.
- Teilnehmende Beobachtung der EvaluatorInnen an einer fachbezogenen Grundlagenarbeit des Kollegiums oder alternativ dazu an fachbezogenen individuellen Rechenschaftsberichten der ErzieherInnen.
- Rückmeldungen der EvaluatorInnen vor dem Hintergrund der Konzeption der Kindertageseinrichtung

Der Weg zur zweiten Sequenz wurde durch einen dialogischen Prozess gebahnt, innerhalb dessen nicht nur die Entscheidung vorbereitet wurde, ob ein Konzept ausgearbeitet werden soll, sondern auch, welche Inhalte und Methoden zur Geltung kommen könnten. Vorbereitet wurden diese Gesichtspunkte durch eine „Konzeptgruppe profilspezifische Sequenz“, die sich durch Mitarbeiter von Confidentialia und Wege zur Qualität, sowie durch EvaluatorInnen konstituierte. Die von der Konzeptgruppe formulierten Vorschläge wurden sodann auf einer Erzieherkonferenz diskutiert. Eingeladen waren alle PädagogInnen aus Waldorfkindergärten in Berlin und der Vorstand der Vereinigung der Waldorfkindergärten Berlin/Brandenburg. Der Austausch diente dem Zweck, Wünsche und alternative Vorschläge zum Setting der zweiten Sequenz zu formulieren; ein Protokoll hielt diese fest und garantierte so die mögliche Implementierung neuer Ideen. Insgesamt unterscheidet sich das später verabschiedete Konzept kaum von der fünfteiligen Erstfassung. Allerdings weist es bezüglich der Positionen „Grundlagenarbeit“ und „Rechenschaftsbericht“ eine Wahloption auf. Diese Option war eine Konsequenz der von einigen PädagogInnen kritisierten Aufgabenstellung, während der externen Evaluation einen „Rechenschaftsbericht“ geben zu sollen.

1.1. Drei Hauptmerkmale der profilspezifischen Evaluation: „Ganzheitliches Kompetenzwesen“, „Rechenschaftsberichte“ und „Grundlagengespräche“

Neben den oben beschriebenen Evaluationsthemen „Entwicklungsbericht“, der Erhebung der beruflichen Qualifikationen innerhalb der Einrichtung und der abschließenden Rückmeldung der EvaluatorInnen an das Team, gibt es drei weitere Aktivitäten, denen eine zentrale Bedeutung zukommt. Sie sollen hier kurz charakterisiert werden.

Das „ganzheitliche Kompetenzwesen“ ist ein Begriff aus der Arbeit des Verfahrens *Wege zur Qualität*. Es wird nach dem Verhältnis von Kita-Identität und dem stets stattfindenden Wandel durch personellen Wechsel gefragt: Wie kann gewährleistet werden, dass das Leitbild des Kindergartens lebendig bleibt, auch wenn es Mitarbeiterfluktuation gibt? Wie können Kompetenzen und Dienstleistungen gepflegt und

1. Siehe zur Analyse der Evaluationsberichte der ersten Phase (Aufgabenbereiche 1 bis 5 des Berliner Bildungsprogramms) den ersten Teil dieses Artikels in RoSE: Research on Steiner Education Vol 5, Nr. 1 (2014), S. 160-171.

auch weiter entwickelt werden? Es sind also Fragen der Bewahrung und Entwicklung, die im Konzept des „ganzheitlichen Kompetenzwesens“ bewegt und zu einem Bestandteil der Evaluation gemacht werden. Dabei wählt das Kita-Team drei Themen aus und je eine PädagogIn bereitet einen Bericht zu dem gewählten Schwerpunkt vor. Zum Beispiel:

- Wie ist die Einarbeitung und Mentorenschaft für neue Mitarbeiter gestaltet?
- Wie erfolgt eine profilspezifische Fortbildung?
- Wie wird der Erfahrungsaustausch durchgeführt (Kita-Team/Region/Verband)?

Zu diesen Berichten regen die EvaluatorInnen dann ein Gespräch an, das weitere Aspekte des Kompetenzprofils der Einrichtung beleuchtet.

Das „Grundlagengespräch“ ist auf das Profil als waldorfpädagogische Einrichtung hin orientiert. Hier werden Themen nach folgenden Gesichtspunkten ausgesucht:

- Aktualität
- Relevanz
- Bezug zu den anthroposophischen Grundlagen („Menschenkunde“) / bzw. zu den gemeinsamen fachlichen Quellen
- Leitbild/Konzeption
- Arbeit mit Fachliteratur

Auch pädagogische Topoi, die typisch für die Gestaltung oder das Selbstverständnis als anthroposophisch-waldorfpädagogische Einrichtung sind, werden erörtert, wie zum Beispiel die kollegiale Selbstverwaltung oder das Thema „Umgang mit Medien“.

Die Evaluation der „Grundlagengespräche“ kann sehr unterschiedlich ausfallen, je nach Präferenz des Kita-Teams. So kann ein pädagogisches Thema nach Vorbereitung des Teams zum Gesprächsgegenstand werden oder es wird ein ausgesuchter Grundlagentext zur Waldorfpädagogik gelesen und im Dialog mit der EvaluatorIn interpretiert. Auch eine Konferenzgestaltung unter einem pädagogischen Thema kann Gegenstand der Evaluation sein.

„Individuelle Rechenschaftsberichte“ stellen die Alternative zu der Option „Grundlagenarbeit“ dar, d.h. ein Kita-Team entscheidet sich stets für eine der beiden Evaluationsgegenstände. Angemerkt sei hier, dass der Begriff „Rechenschaftsbericht“ von einigen PädagogInnen als problematisch – weil negativ konnotiert – empfunden wurde. Möglicherweise hat diese Kritik am Verfahren die Entscheidung für eine Wahloption befördert.

Fokus der „individuellen Rechenschaftsberichte“ ist der je eigene Stand der ErzieherIn als professionelle PädagogIn – auch hier handelt es sich um eine Reflexion mit selbst ausgewähltem Schwerpunkt. Da es aber in dieser zweiten Evaluationssequenz um das spezifische Profil von waldorfpädagogischen Einrichtungen geht, wird die individuelle Bezugnahme auf diese Pädagogik und ihre Voraussetzungen wichtig. „Rechenschaftsberichte“ können laut Confidentialia etwa um Darstellungen zu solchen Fragen kreisen:

- „Wie impulsieren mich die anthroposophische Menschenkunde und/oder die Kernmotive des Waldorfkindergartens bzw. unseres Kindergartenprofils?“
- „Was sind meine wesentlichen Motive in der Arbeit mit dem Kind?“
- „Was nehme ich mir für die Zukunft vor? Worauf will ich achten?“
(Quelle: Material Confidentialia zur zweiten Evaluationssequenz, Juni 2012)

Die einzelne Darstellung erfolgt vor dem ganzen Team und der EvaluatorIn; anschließend findet ein freier Austausch darüber statt. Laut Konzept ist nicht intendiert, dass Passagen des „Rechenschaftsberichts“ „zerredet“ oder kritisiert werden. Die Darstellung solle gewürdigt und als Beitrag zum Teamprozess anerkannt werden.

1.2. Anmerkungen zum Kriterium erfolgreicher Evaluation

Die oben skizzierten Aktivitätsformen werden gemäß Konzept als Selbstgestaltungsprozess des Teams verstanden. Dementsprechend ist die jeweilige EvaluatörIn auch Gesprächspartnerin und Unterstützerin in dem Vorgang. Aus diesem Grund existieren keine von außen an den Prozess herangetragenen Kriterien über den Erfolg oder Misserfolg der Evaluation. Der im Team vorbereitete, durchgeführte und gemeinsam mit der EvaluatörIn reflektierte Prozess ist identisch mit der externen Evaluation und ihrem positiven Ergebnis. Auch insofern will die Confidentia ihren Evaluationsansatz als *formativ* verstehen.²

1.3. Erhebung zur externen Evaluation der profilspezifischen Sequenz

Für die wissenschaftliche Begleitung war nun insbesondere interessant, wie diese zusätzliche, frei gewählte Sequenz von den PädagogInnen angenommen wurde, welche subjektiven Effekte auf die persönliche Situation, den Arbeitsalltag, den kollegialen Zusammenhang und auf die Institution im Allgemeinen konstatiert werden konnten. Dies vor dem Hintergrund einer angespannten Berufslage, für die der gesamte Evaluationsprozess des Berliner Bildungsprogramms neu war und die sich durch knappe finanzielle und zeitliche Ressourcen angesichts einer Vielzahl von neuen Aufgaben und Dokumentationen auszeichnet.³

Im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung wurde ein Fragebogen entwickelt, der die verschiedenen Aspekte der Evaluation aus Sicht der Mitarbeiter erfasst.⁴ Das Instrument ist in sieben Themenabschnitte gegliedert:

- Rahmenbedingungen der Evaluation
- Allgemeine Evaluationskultur und ihre Unterstützung
- Erfahrungen zum Vorbereitungsgespräch und zum Entwicklungsbericht
- Erfahrungen zum Rechenschaftsbericht
- Erfahrungen zum Grundlagengespräch
- Erfahrungen zur Evaluation der Kita als lernende Organisation
- Anregungen

Der Fragebogen beinhaltet neben einigen persönlichen Angaben 62 geschlossene Fragen (skalierte Statements) und zwei offene Fragen (Anregungen) zu sieben Stichworten. Auf die Darstellung der offenen Fragenbeantwortung wird hier verzichtet, weil sie große inhaltliche Differenzen aufweist und nicht repräsentativ ist.

2. Stichprobe

Im Oktober 2014 wurde der Fragebogen an alle Kitas in Berlin verschickt, die Mitglied der *Vereinigung der Waldorfkinderergärten Berlin und Brandenburg e.V.* sind und am Evaluationsprozess gemäß BBP teilnehmen. Das waren zu diesem Zeitpunkt 26 Einrichtungen. 20 Waldorfkinderergärten haben Fragebögen zurückgesandt; das entspricht einem Rücklauf von 76,9% von Seiten der Kitas. Von den insgesamt 171 Mitarbeitern der 20 Kitas, die Fragebögen zurücksandten, haben 81 Personen an der Befragung teilgenommen, dies sind 49,5% der Mitarbeiter.

Wird die Mitarbeiterzahl auf alle 26 an der zweiten Sequenz teilnehmenden Kitas hochgerechnet, dann ergibt sich eine Grundgesamtheit von 219 Mitarbeitern. Davon stellen die eingegangenen 81 Fragebögen einen Anteil von 37,8% dar. Daher kann die Befragung als repräsentativ betrachtet werden.

2. Zum Begriff der formativen Evaluation vgl. den ersten Teil dieses Artikels.

3. Laut einer Befragung der Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin geben 21,6 Prozent der in den Bereichen Kinderbetreuung und Kindererziehung Beschäftigten an, an der Grenze ihrer Leistungsfähigkeit zu arbeiten. Im Schnitt der anderen Berufsgruppen liegt dieser Wert bei 16,5 Prozent. (Quelle: Passauer Neue Presse vom 26.03. 2015) Vgl. hierzu auch den ersten Teil dieses Beitrags in RoSE: Research on Steiner Education, Vol 5 (2014), Nr. 1, S. 160-171, sowie Khan, 2009.

4. *Mitarbeiter-Fragebogen für die Berliner Waldorfkinderergärten: Evaluation des kitaeigenen Profils (zweite Sequenz)*: Institut für Erziehungswissenschaft und empirische Bildungs- und Sozialforschung (Alanus Hochschule), Jürgen Peters /Axel Föller-Mancini

Die Verteilung der Stichprobe bezüglich der Funktionen der PädagogInnen ist in Abbildung 1 wiedergegeben:

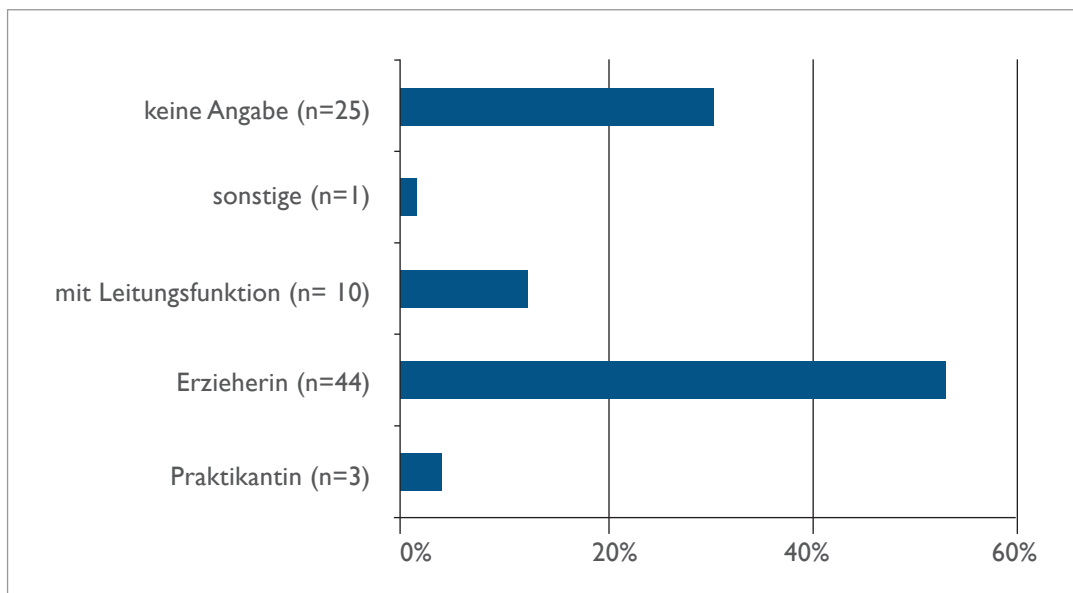


Abbildung 1: Verteilung der Stichprobe nach Funktion innerhalb der Kita

Mit 53% liegt der Anteil der Erzieherinnen, die durch keine andere Funktion zu kennzeichnen wären, erwartungsgemäß hoch; da dies aber die Funktion ist, durch welche der Kindergartenalltag maßgeblich gestaltet wird, scheint dieser Wert eher gering. Allerdings haben 30,1% der MitarbeiterInnen (n=25) keine Angaben zu ihrer Funktion gemacht, so dass hier mit Sicherheit ein beträchtlicher Anteil der Gruppe „Erzieherin“ zu finden sein wird. Ebenso könnten Personen, die sich nicht vollgültig zum Kollegium zählen, der non-response-Gruppe angehören, wie zum Beispiel Praktikantinnen oder Aushilfskräfte. Auch die Personen mit Leitungsfunktion sind letztlich der Gruppe der ErzieherInnen zuzurechnen, weil die beiden Funktionen im Rahmen der kollegialen Selbstverwaltung, die einem Waldorfkindergarten unterstellt werden kann, stets kombiniert auftreten dürften.

Ein wichtiger Einflussfaktor für das Antwortverhalten ist die zeitliche Dimension des Berufslebens. Die professionelle frühkindliche Erziehung ist seit geraumer Zeit einem starken Wandel unterzogen, zu dem das Ausbildungswesen ebenso zählt wie die Evaluationskultur, die hier Gegenstand der Betrachtung ist. Diese Veränderungen treffen auf den Umstand, dass in der Berufssparte „Erzieher und Kinderpfleger“ bundesweit eine hohe Steigerungsrate der Beschäftigten im Alter 55+ zu verzeichnen ist (Tivig, Henseke & Neuhaus, 2013, S.55). Da der Erzieherberuf auch für einen Wiedereinstieg nach längerer Abstinenz beliebt ist (ebd.), kann mit altersbedingten, innerkollegialen Differenzen bezüglich der Berufsauffassung gerechnet werden.

Abbildung 2 fasst die Dauer der Berufsjahre nach Zeitclustern zusammen und bildet die Verteilung über das Sample ab.

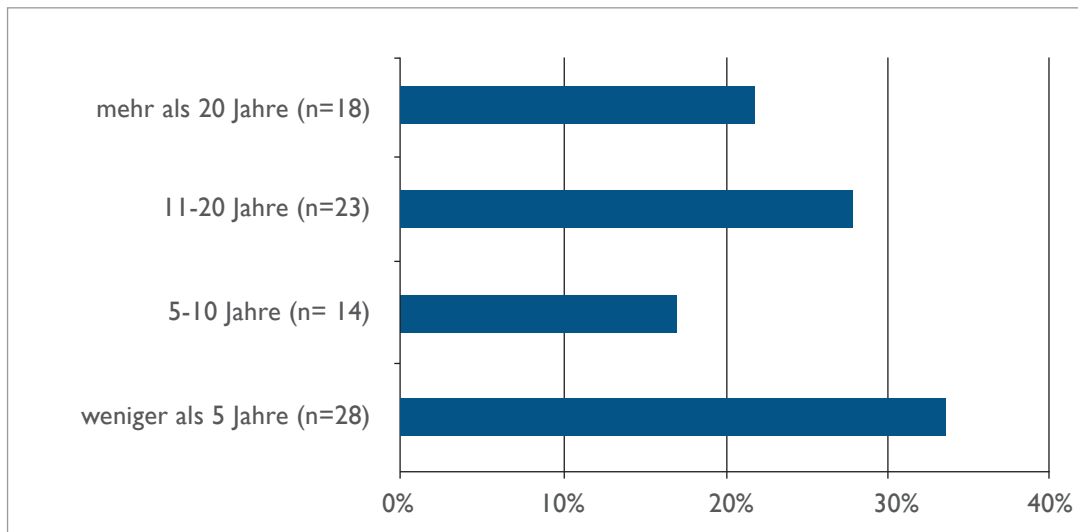


Abbildung 2: Berufserfahrung von PädagogInnen in Waldorfindergärten Berlins

Fast man jene beiden Gruppen zusammen, welche die längste Berufserfahrung haben (*11 bis 20 Jahre und mehr als 20 Jahre*), so macht dies fast die Hälfte in den hier betrachteten Kollegien aus. Das weist also auf beträchtliche pädagogische Erfahrung und Vertrautheit mit den Rahmenbedingungen hin. Demgegenüber stehen – zusammengefasst – die MitarbeiterInnen mit geringerer Berufserfahrung (zusammen 55,6%). Die Mehrheit machen jedoch die PädagogInnen mit weniger als 5 Jahren Berufserfahrung aus (33,7%; n=28). Dieser Wert ist interpretationsbedürftig. Zunächst wäre zu fragen, ob sich hier ein kurzfristiges Phänomen abbildet, zum Beispiel eine Häufung von Neueinstellungen, die wegen der Erweiterung der Kita-Angebote erforderlich wurden. Oder ist dieser Überhang an berufsunerfahrenen MitarbeiterInnen Resultat einer steten und starken Fluktuation? Sollte das letztere der Fall sein (was zu prüfen wäre⁵), dann müsste nach den Ursachen der Personalfuktuation gefragt werden; denn strukturelle Probleme, die zur Kündigung nach kurzer Zeit führen, betrafen die Einrichtungen in ihrem Selbstverständnis. In jedem Fall erfordert der prozentual hohe Anteil von Berufsanfängern Konzepte für die Einarbeitung und Begleitung in der ersten Zeit.

3. Ergebnisse der Erhebung

3.1. Rahmenbedingungen der Evaluation

Zunächst wurden die organisationalen Rahmenbedingungen, die nötigen Vorabinformationen, der zeitliche Aufwand und eine Meinung zum Gesamtkonzept der profilspezifischen Evaluation erfragt. Summiert man die insgesamt zustimmenden Antworten auf der vierstufigen Likertskala („trifft voll zu“ plus „trifft eher zu“), ergibt sich zu diesen vier Aspekten jeweils eine Wertschätzung, die zwischen 77,1% („zeitlicher Aufwand“) und 83,1% („Gesamtkonzept“) liegt. Entsprechend liegen die zusammenfassend ablehnenden Haltungen bei knapp 14% bis 17%.

5. Bereits 2001 wies Michael Dartsch auf eine nicht repräsentative Studie zur Personalfuktuation in katholischen Kindergärten hin. Demnach dachten fast zwei Drittel der befragten, tätigen Erzieherinnen (n=296) darüber nach, den Beruf aufzugeben. Die Tatsache, dass seit August 2013 in Deutschland ein Rechtsanspruch auf Kitaplätze für die eigenen ein- bis zweijährigen Kinder besteht, hat eine beachtliche Dynamik auf dem Arbeitsmarkt erzeugt. Vor allem in Ballungsgebieten sind ErzieherInnen sehr gefragt und umworben. Dieser Umstand hat die Personalfuktuation noch einmal verstärkt, die, bedingt durch Familienplanung bzw. eine überdurchschnittlich junge Berufsgruppe bereits in weniger dynamischen Phasen hoch ist. Bei der Berliner Fröbel-Gruppe - einem der größten Kita-Träger bundesweit - sind nach eigenen Angaben konstant fünf Prozent der Belegschaft in Mutterschutz oder in Elternzeit. Vgl. hierzu: Die Welt vom 27.05. 2013.

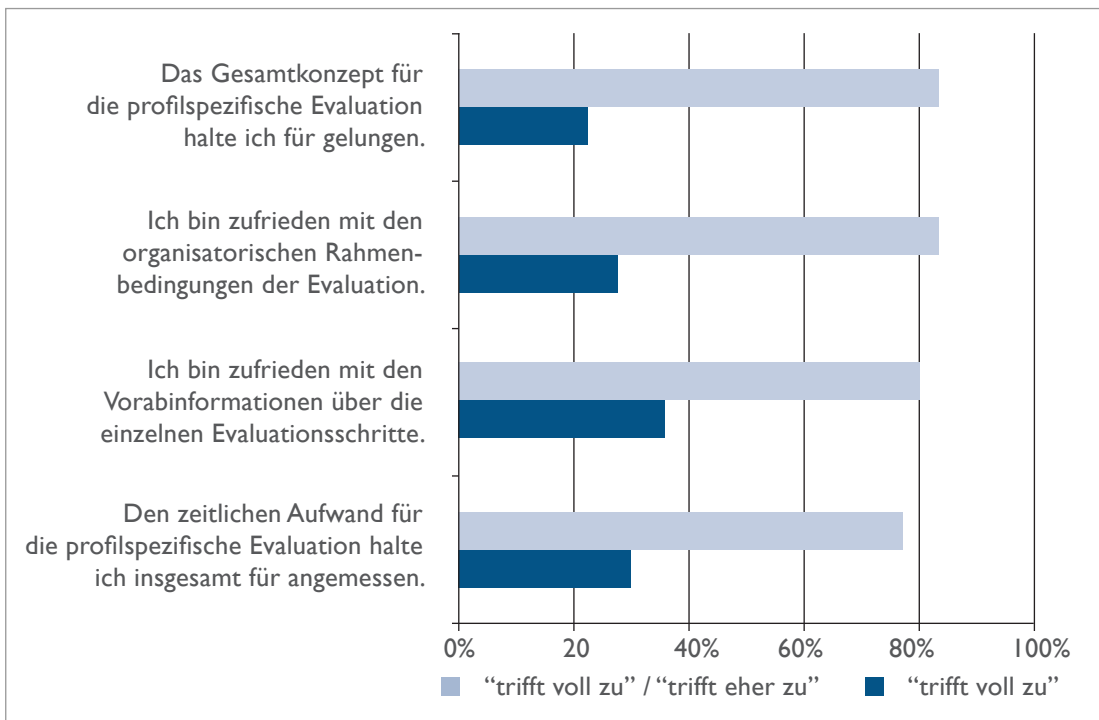


Abbildung 3: Einschätzungen zu den Rahmenbedingungen der Evaluation I

Damit genießen die Rahmenbedingungen eine breite Zustimmung mit Abstrichen, die deutlich werden, wenn man sich die prozentualen Differenzen zwischen voller und eingeschränkter Zustimmung anschaut. Der größte Unterschied besteht hier in der Bewertung des Gesamtkonzepts. Die eingeschränkte Zustimmung zu diesem Item erfolgte von 60,1% der MitarbeiterInnen.

Das folgende Diagramm gibt weitere Einschätzungen zu den Rahmenbedingungen der Evaluation wieder:

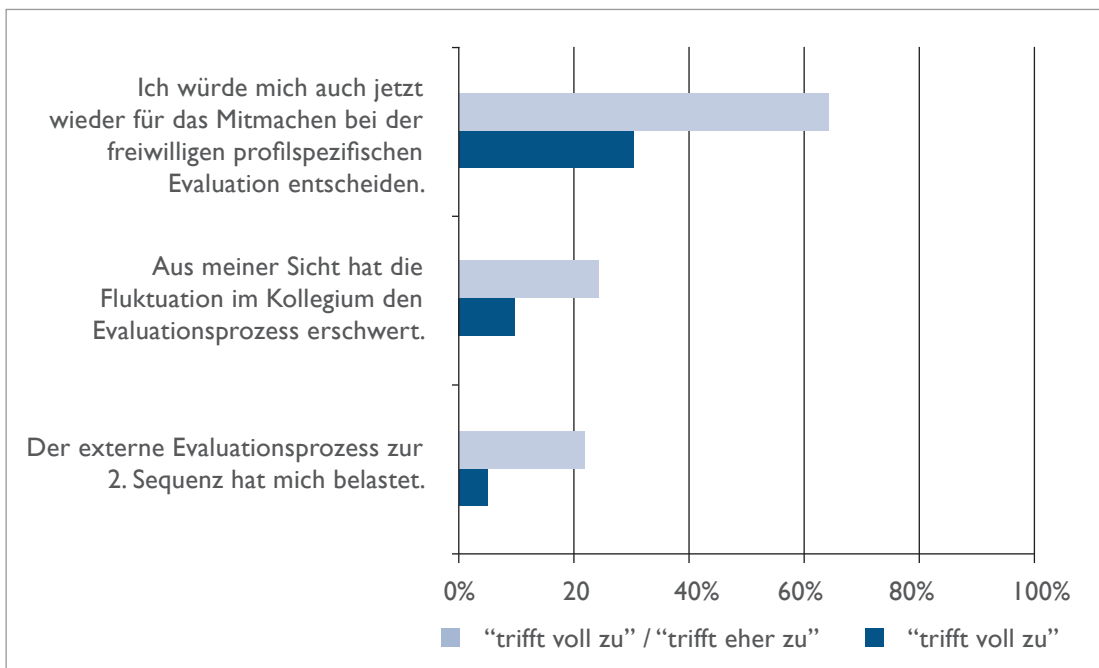


Abbildung 4: Einschätzungen zu den Rahmenbedingungen der Evaluation II

Auch subjektive Belastungsfaktoren wurden erhoben und in das Gesamtbild integriert. So wurde dem Statement *Der externe Evaluationsprozess zur 2. Sequenz* hat mich belastet in der kumulierten Form von 21,7% zugestimmt, d.h. 78,3% der ErzieherInnen widersprechen dieser Aussage. Negative Auswirkungen von Personalfuktuation auf den Evaluationsprozess bestätigen 24,1% der MitarbeiterInnen; also auch hier gibt es einen überwiegenden Anteil im Kollegium, der geringe bis gar keine Störeinflüsse sieht. Trotz überwiegend positiv empfundener Rahmenbedingungen der Evaluation würden allerdings lediglich 63,8% der MitarbeiterInnen sich wieder für das freiwillige Mitmachen bei einer profilspezifischen Evaluation entscheiden (30,1% in vollgültigem Maße). Diese Zahl ist erklärungsbedürftig. Möglicherweise können ErzieherInnen einen einmaligen und damit überschaubaren Prozess als sinnvoll erachten, aber einen weiteren Durchgang samt allen arbeitsmäßigen Randbedingungen nicht. Dazu muss hier angemerkt werden, dass der gesamte Evaluationsprozess gemäß dem Berliner Bildungsprogramm nach dem Abschluss eines kompletten Zyklus (Aufgabenbereiche 1 bis 9) von vorne beginnt.

3.2. *Allgemeine Einschätzungen zur Evaluation*

Die Deutsche Gesellschaft für Evaluation (DeGeval) hat Empfehlungen formuliert, die in der Ausbildung für EvaluatorInnen und dann entsprechend in den sozialen Feldern berücksichtigt werden sollten, wenn Evaluationen erfolgreich und für die betroffenen Menschen in akzeptabler Weise zur Durchführung gelangen. Die Kompetenzen gliedern sich in drei Bereiche: a) Methodenkompetenz, b) Organisations- und Feldkenntnisse und c) Sozial- und Selbstkompetenzen. Aus diesen Bereichen seien beispielhaft jeweils einige Kompetenzen zitiert. (Für alle hier wiedergegebenen Begriffe a-c vgl. DeGEval, 2008, S.13):

Zu *a) Methodenkompetenz*: Klärung der Evaluationsziele; Angemessene Verfahren; Angabe von Informationsquellen; Begründete Schlussfolgerungen; Rechtzeitigkeit der Evaluation; Glaubwürdigkeit der EvaluatorIn...

Zu *b) Organisations- und Feldkenntnisse*: Formale Vereinbarungen; Schutz individueller Rechte; Beschreibung des Evaluationsgegenstandes; Kontextanalyse; Transparenz von Werten...

Zu *c) Sozial- und Selbstkompetenzen*: Diplomatisches Vorgehen; Vollständige und faire Überprüfung; Unparteiische Durchführung und Berichterstattung; Offenlegung der Ergebnisse...

EvaluatorInnen tragen damit primär in zweierlei Richtung Verantwortung: gegenüber den Menschen, die mit ihren beruflichen Leistungen „Gegenstand“ einer Evaluation sind und gegenüber einem Auftraggeber, der ein Interesse am Prozess und den systematisch zustande kommenden Ergebnissen hat. Auch weitere, z.B. gesellschaftliche Kreise können sich natürlich für Evaluationsergebnisse interessieren. Nun werden Betroffene, die in einem Evaluationsprozess stehen bzw. dort agieren, in der Regel einzelne der oben genannten Kompetenzen an einer EvaluatorIn erleben, andere Aspekte bleiben eher unter der Wahrnehmungsschwelle. Daher ist anzunehmen, dass präsenzte Haltungen wie *Wertschätzung vermitteln, Vertrauen erwecken und Offenheit bei Problemlagen demonstrieren* im Gedächtnis verbleiben. Wie die Abbildung 5 zeigt, hat der Fragebogen deshalb eher globale Statements zur Disposition gestellt, die sich auf solche Haltungen beziehen lassen:

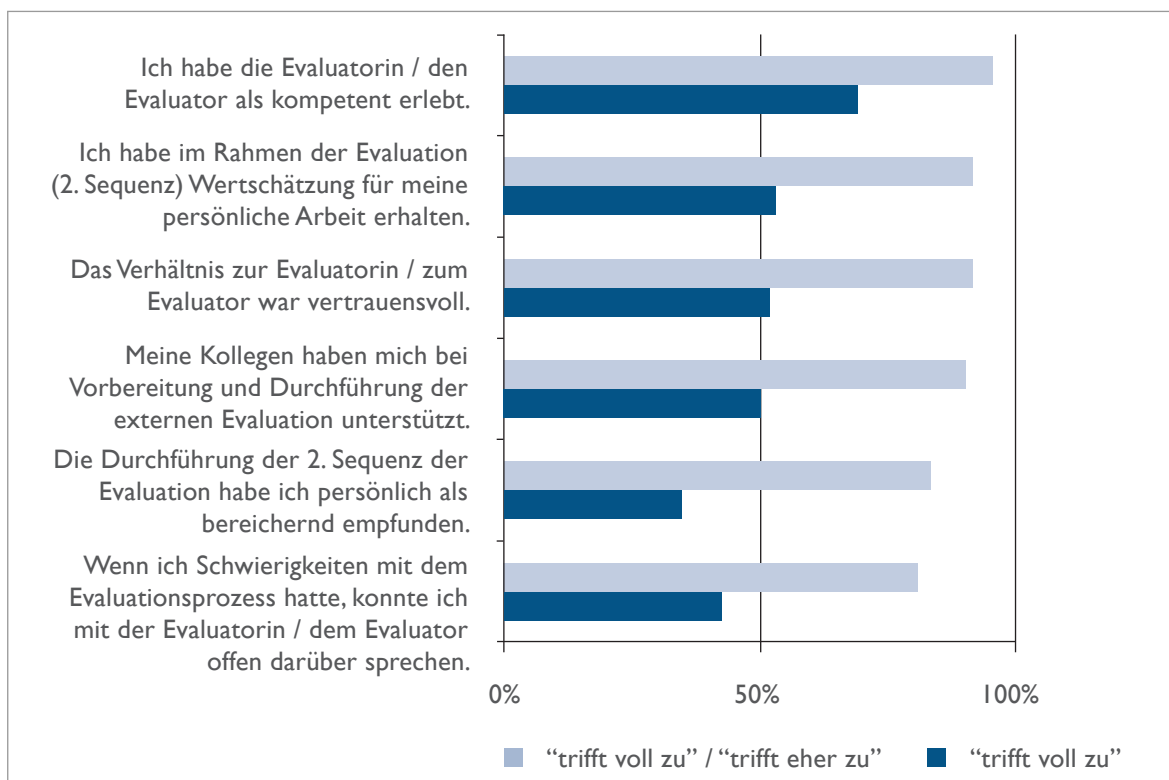


Abbildung 5: Allgemeine Einschätzungen zur Kompetenz der EvaluatorInnen und zum Prozess I

Das Item *Ich habe die Evaluatorin/ den Evaluator als kompetent erlebt* ist mit einer sehr hohen Zustimmungsrate von 95,2% (68,7% volle Zustimmung) beantwortet worden. Auch erlebte Wertschätzung und ein Vertrauensverhältnis zwischen EvaluatorIn und MitarbeiterInnen konstatierten jeweils 91,6% der Befragten. Das deutet auf eine solide Arbeitsgrundlage hin, die auch durchaus strapaziert werden kann, wie die Beantwortung des folgenden Items zeigt: 80,8% der ErzieherInnen stimmten der Aussage zu: *Wenn ich Schwierigkeiten mit dem Evaluationsprozess hatte, konnte ich mit der Evaluatorin/ dem Evaluator offen darüber sprechen*. Es wäre interessant zu erfahren, ob diese retrospektiven Zustimmungsraten zur Kompetenz der EvaluatorInnen etwas an den Vorbehalten gegenüber der externen Evaluation geändert haben, die im Vorfeld von 44,4% der Befragten geäußert wurden (vgl. Abbildung 6).

Auch gegenseitige Unterstützung für den Evaluationsprozess ist von 90,4% der Beteiligten erlebt worden, so dass die innerkollegiale Basis für diese Arbeit ebenfalls als sehr gut und belastungsfähig zu bezeichnen ist. Immerhin mag dies mit ein Grund dafür sein, dass die Durchführung der 2. Sequenz der Evaluation zu 83,1% als bereichernd erlebt wurde (volle Zustimmung 34,9%).

In Abbildung 6 sind zwei negativ formulierte Kontrollfragen zu finden, die sich auf die bisherige Bewertung des Prozesses zurück beziehen.

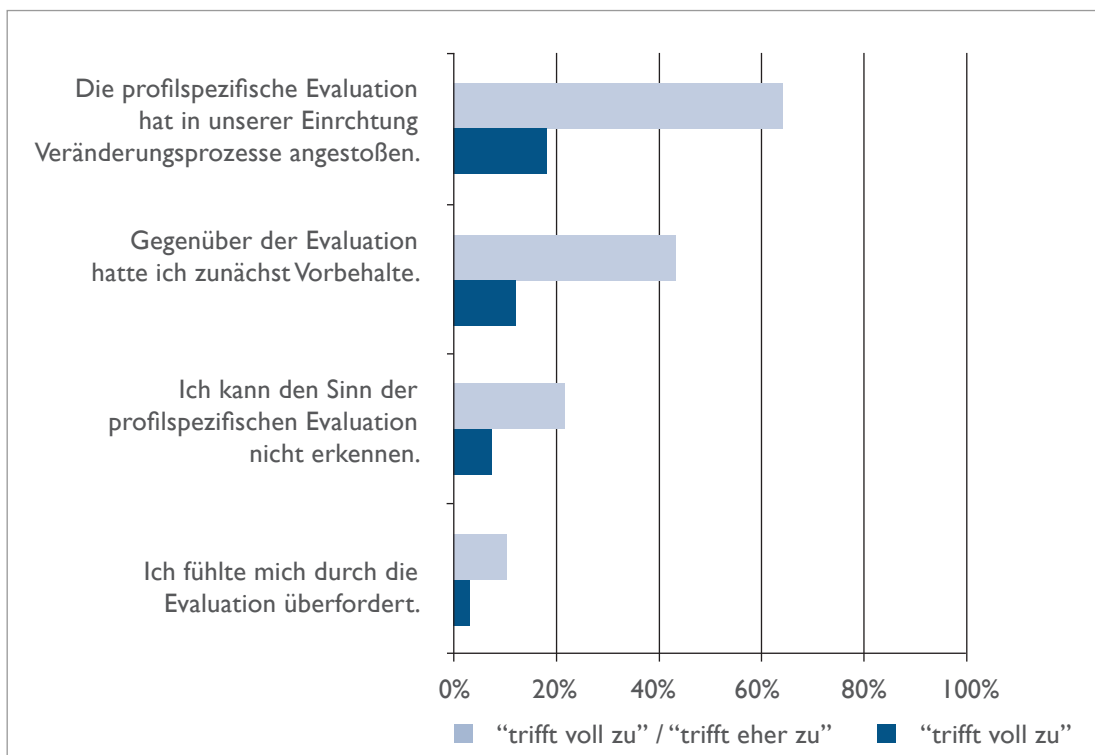


Abbildung 6: Allgemeine Einschätzungen zur Kompetenz der EvaluatorInnen und zum Prozess II

1. So wurde dem Item *Ich kann den Sinn der profilspezifischen Evaluation nicht erkennen* mit einer Rate von 21,7% zugestimmt, d.h. also: dieser Aussage widersprechen 78,3% der Befragten. Dennoch versteht ca. ein Fünftel der Kollegien nicht hinreichend die Ziele dieser zweiten Sequenz. Dass hier ein Vermittlungsproblem bestehen könnte, wird auch durch die Beantwortung eines weiteren Items gestützt: Dem Statement *Das Vorgespräch hat mir dabei geholfen, die Instrumente der profilspezifischen Evaluation besser zu verstehen* haben 62,6% der Mitarbeiterschaft zugestimmt (vgl. Abb. 6). Somit bietet für etwas mehr als ein Drittel der Befragten das Vorgespräch nicht die Informationen, die nötig wären, um die methodischen Ansätze der Evaluation zu verstehen. Da die Methodik eng mit der Sinnhaftigkeit bzw. Zielsetzung der profilspezifischen Sequenz verschränkt ist, beleuchtet dies auch das Antwortverhalten bezüglich des oben zitierten Items. Hier wäre also zu fragen, was im Vorfeld getan werden könnte, um mehr Transparenz herzustellen.

2. Das zweite Kontroll-Item bezieht sich auf den Effekt von Belastung: *Ich fühlte mich durch die Evaluation überfordert*. Dieser Aussage stimmen kumuliert 10,8% der ErzieherInnen zu. Der überwiegende Teil der Kollegien lehnt dies also ab, was die hier bereits aufgezeigten positiven Grundhaltungen zum Evaluationsprozess bestätigt.

3.3. Erfahrungen zum Vorbereitungsgespräch und Entwicklungsbericht

Das Vorbereitungsgespräch stiftet den ersten näheren Kontakt zwischen dem Evaluatorenteam und dem Kollegium eines Waldorfkindergartens. Hier fließen in der Regel die notwendigen Informationen, die für die externe Evaluation und die Tätigkeiten im Vorfeld von Bedeutung sind. Letztlich wird eine Art Arbeitsbündnis geschlossen, für das Verlässlichkeit und gegenseitiges Vertrauen wichtig sind. Dass Vorbereitungsgespräche noch besser genutzt werden könnten, wurde oben bereits erwähnt. In Abbildung 7 sind Antworten aus dem Themenblock „Vorbereitungsgespräch und Entwicklungsbericht“ zusammengestellt und mit Antworten zu den Effekten der Evaluation kombiniert. Das Vorbereitungsgespräch erweist sich dabei als vertrauensbildende Maßnahme (65,0% globale Zustimmung) und dient daher nicht nur der Orientierung über Abläufe und Anforderungen der externen Evaluation.

	Item	trifft voll zu	trifft voll zu / trifft eher zu
M1	Im Vorgespräch konnte ein vertrauensvolles Verhältnis zum Evaluator/ zur Evaluatorin aufgebaut werden.	34,9%	65,0%
M2	Selbstverpflichtungen und Empfehlungen aus der vorigen Evaluation (1. Sequenz) wurden umgesetzt.	27,7%	78,3%
M3	Die Arbeit am Entwicklungsbericht hat Entwicklungsprozesse in unserer Einrichtung angestoßen.	12,0%	56,5%
M4	An der Ausarbeitung des Entwicklungsberichts war ich aktiv beteiligt.	27,7%	50,6%
M5	Die profilspezifische Evaluation hat aus meiner Sicht deutlich gemacht, wo unsere Einrichtung aktuell steht.	32,5%	77,1%
M6	Ich hätte mir eine größere Entlastung für den zusätzlichen Aufwand der externen Evaluation gewünscht.	39,8%	69,9%
M7	Die externe Evaluation hat auch Entwicklungen in unserer Kita in Gang gebracht.	14,5%	67,5%
M8	Das Vorgespräch hat mir dabei geholfen, die Instrumente der profilspezifischen Evaluation besser zu verstehen.	31,3%	62,6%

Abbildung 7: Vorbereitungsgespräch, Entwicklungsbericht, Effekte der Evaluation

Mit den Items M2, M3 und M4 wird auf den vorherigen Evaluationsprozess abgehoben und dessen Effekte betrachtet. Dabei gilt es noch einmal den „Entwicklungsbericht“ vom „Evaluationsbericht“ zu unterscheiden. Letzterer ist das schriftliche Ergebnis der externen Evaluation aus Sicht der EvaluatorInnen und enthält neben vielen Deskriptionen und Merkmalen der Einrichtung jene Empfehlungen und auch „Selbstverpflichtungen“ des Kollegiums, die bei Umsetzung die laufende pädagogische und/oder organisationale Arbeit verbessern. Dagegen ist der „Entwicklungsbericht“ ein Dokument, das aus dem Kollegium des Waldorfkindergartens hervorgeht und welches die Veränderungen seit der vorherigen Evaluationssequenz beschreibt. Das Verfassen des Entwicklungsberichtes wird im Sinne des Konzepts als kollegiale Kooperation aufgefasst und aus diesem Grund als ein Qualitätsmerkmal darstellt.

Nun zeigt die Beantwortung des Items M2 eine Unschärfe in Bezug auf die Interpretation von Selbstverpflichtungen und Empfehlungen *oder deren Umsetzung*: während 27,7% der Befragten der Auffassung sind, es treffe voll zu, dass entsprechende Verbesserungen realisiert wurden, konstatieren 50,6% eine eingeschränkte Zustimmung. Möglicherweise spiegeln sich darin differente Auffassungen hinsichtlich des Erfüllungsgrades einer „Selbstverpflichtung“ oder einer nachgekommenen „Empfehlung“. Wenn es um zu steigernde qualitative Aspekte in pädagogischen Aktivitäten geht, wird die Einschätzung wahrscheinlich von subjektiven Größen wie zurück liegenden Erfahrungen auf der einen Seite und/oder eigenen, thematisch bezogenen Idealvorstellungen auf der anderen Seite beeinflusst sein.

Die Items M3 und M4 fokussieren auf den Entwicklungsbericht. Etwa die Hälfte der Kollegien (50,6%) gibt an, aktiv an der Ausarbeitung des Dokuments beteiligt gewesen zu sein. Sicher gibt es dabei einen Interpretationsspielraum, der sowohl das Verfassen eines Textes, als auch die mündliche Beratung oder anderweitige redaktionelle Tätigkeit beinhalten kann. Allerdings war die jeweils andere Hälfte der Kollegien nicht an der Erstellung des Entwicklungsberichts beteiligt, was die Frage nach den Gründen aufwirft. Wenn nur 56,5% der MitarbeiterInnen mit M3 der Auffassung sind, die Arbeit am Entwicklungsbericht habe Entwicklungsprozesse in der Einrichtung angestoßen, dann zeigt dies im Verhältnis zur Beteiligungsrate Kohärenz an.

Deutlich höher wird das Analysepotenzial der 2. Sequenz eingeschätzt. 77,1% der PädagogInnen kommen zu dem Urteil, innerhalb dieser Phase den aktuellen Stand der Einrichtung besser verstehen zu können (M5). Demgegenüber attestieren aber lediglich 67,5% der Befragten der externen Evaluation im Allgemeinen (Sequenz übergreifend), Entwicklungen in der Kita in Gang gebracht zu haben.

Die Einschätzungen lassen sich etwas besser verstehen, wenn sie differenzierend nach der Größe der Einrichtung betrachtet werden. Abbildung 8 zeigt dies für die Auswahl einiger weniger, aber bedeutender Items.

Die Werte auf der horizontalen Achse sind die Mittelwerte in Bezug auf die Skala:

1 = „trifft voll zu“, 2 = „trifft eher zu“, 3 = „trifft eher nicht zu“, 4 = „trifft gar nicht zu“

Zusätzlich gilt: ** = hoch signifikant / * = signifikant / (*) = Tendenz

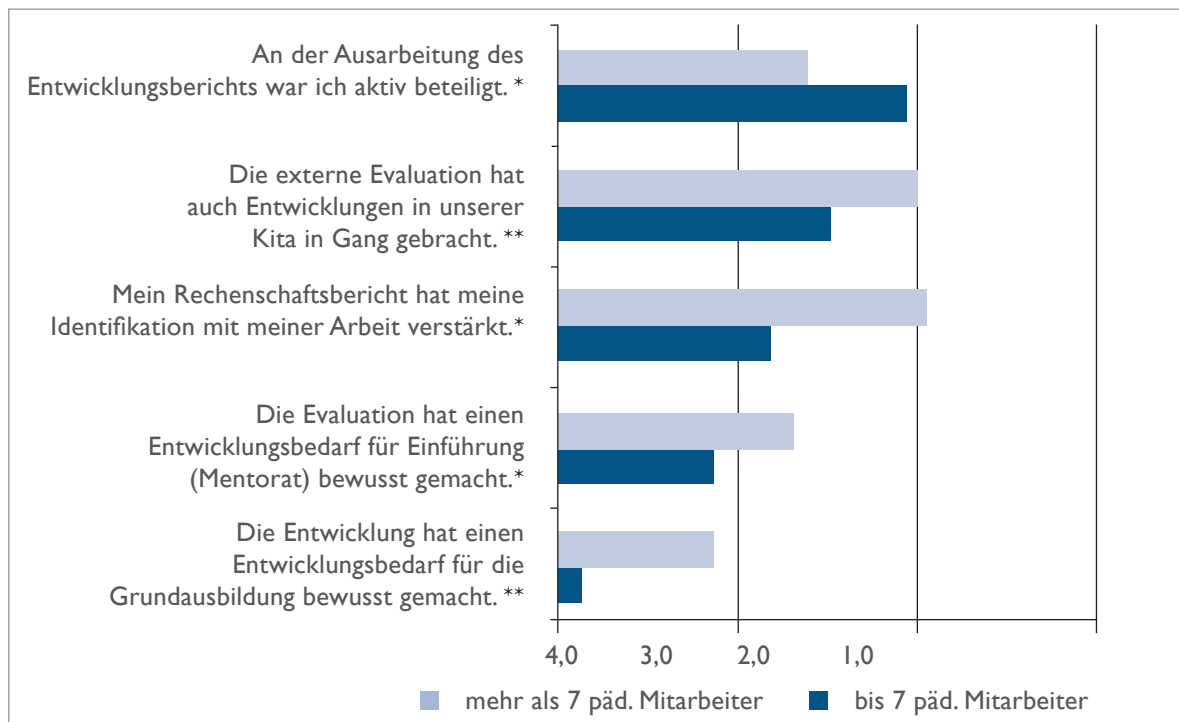


Abbildung 8: Differenzierungen nach Größe der Einrichtung

Das Item M7 aus Abbildung 6 (67,5%) ist hier noch einmal wiedergegeben. Dabei zeigt sich, dass 41 Befragte aus größeren Kitas mit mehr als sieben MitarbeiterInnen der Aussage zustimmen, die Evaluation habe eine Entwicklung der Kita in Gang gebracht: Mittelwert 1,98. Eine geringere Zustimmung (Mittelwert 2,47) wird von 38 Personen aus kleineren Einrichtungen mit bis zu sieben MitarbeiterInnen konstatiert. Diese Relation ist hoch signifikant. Sie indiziert höhere unterstellte Effekte durch die externe Evaluation in größeren Kitas. Möglicherweise haben Teams in kleineren Einrichtungen die Empfindung, eventuelle Strukturprobleme selbst lösen zu können und erleben sich dynamischer.⁶

Auch das Item M4 aus Abbildung 7 erscheint noch einmal im Kontext der Größe der Kitas. Hier war zu erwarten, dass in kleinen Einrichtungen mehr Personal am Entwicklungsbericht beteiligt ist (n=37, Mittelwert 2,05), als in größeren Kitas (n=41, Mittelwert 2,59).

3.4. Erfahrungen zu Rechenschaftsbericht und Grundlagengespräch

Wie oben bereits erwähnt, wählt das Kita-Team jeweils eines der beiden Instrumente aus, was einen Entscheidungsprozess voraussetzt. Das Vorbereitungsgespräch dient auch dazu, die beiden Optionen genauer anzuschauen. Gleichfalls ist es möglich, nach teamgerechten Individualisierungen Ausschau zu halten und sie mit den EvaluatorInnen zu diskutieren.

⁶ Das ist allerdings nur ein Erklärungsansatz. Um die Differenz der Zustimmungswerte, bezogen auf die Unterscheidung: „Kleine versus größere Einrichtungen“ analysieren zu können, müssten separate Untersuchungen in den beiden Feldern erfolgen, wobei thematisch gesplittete Variablen zu formulieren wären.

In den folgenden beiden Abbildungen kommen die wichtigsten Aussagen/Resultate zu beiden Aktivitätsformen zum Ausdruck. Die Diskussion kann so unmittelbar zu einer vergleichenden Analyse führen.

	INDIVIDUELLE RECHENSCHAFTSBERICHTE (n=35)	<i>Gültige</i>	<i>Prozente</i>
	Item	trifft voll zu	trifft voll zu / trifft eher zu
R1	Durch meinen Rechenschaftsbericht konnte ich meine eigene pädagogische Haltung selbstkritisch hinterfragen.	28,6%	77,1%
R2	Durch die Präsentation der Rechenschaftsberichte habe ich mehr Verständnis für meine Kollegen gewonnen.	34,3%	91,4%
R3	Die externe Evaluation bot einen vertrauensvollen Rahmen für die individuellen Rechenschaftsberichte	45,7%	80,0%
R4	Durch die verschiedenen Rechenschaftsberichte habe ich persönlich Anregungen zur Weiterentwicklung erhalten.	20,0%	62,9%
R5	Für meinen Rechenschaftsbericht hätte ich mir mehr Hilfestellung gewünscht.	8,6%	25,7%
R6	Ich erlebte die Rechenschaftsberichte meiner Kollegen als authentisch.	42,4%	87,9%
R7	Mein Rechenschaftsbericht hat meine Identifikation mit meiner Arbeit verstärkt.	25,7%	60,0%
R8	Der Aufwand für einen Rechenschaftsbericht ist größer als der Ertrag.	11,8%	41,2%
R9	Die verschiedenen Rechenschaftsberichte haben die Entwicklung unserer Einrichtung angeregt	14,3%	60,0%

Abbildung 9: Statements zu den individuellen Rechenschaftsberichten

	GRUNDLAGENGESPRÄCHE (n=64)	<i>Gültige</i>	<i>Prozente</i>
	Item	trifft voll zu	trifft voll zu / trifft eher zu
G1	Das Grundlagengespräch hatte für mich einen direkten Bezug zur Arbeit.	54,7%	93,8%
G2	Das Grundlagengespräch hat einen Raum eröffnet, in dem relevante Fragen unserer Einrichtung besprochen werden konnten.	48,4%	87,5%
G3	Am Grundlagengespräch haben sich auch Kollegen beteiligt, die noch nicht lange in unserer Einrichtung sind.	50,0%	79,7%
G4	Das Grundlagengespräch hat mich persönlich zu neuen Handlungsimpulsen angeregt.	19,0%	65,1%
G5	Das Grundlagengespräch hat das gegenseitige Verständnis gefördert.	42,2%	79,7%
G6	Das Grundlagengespräch hatte einen zündenden Charakter für unsere pädagogische Arbeit mit den Kindern.	14,1%	64,1%
G7	Das Grundlagengespräch fördert die lebendige Beschäftigung mit der Anthroposophie.	41,5%	67,7%
G8	Das Grundlagengespräch ging an der Lösung der wirklichen Probleme unserer Einrichtung vorbei.	3,1%	14,1%

Abbildung 10: Statements zu den Grundlagengesprächen

Die Items generieren in beiden thematischen Blöcken ähnliche Blickrichtungen: Wirkungen der Evaluation auf a) *kollegiale Wahrnehmung/Prozesse*, b) *auf die allgemeine Arbeit in der Einrichtung*, und c) *auf die eigene pädagogische Arbeit bzw. Haltung*.

Daim Vorfeld der profilspezifischen Evaluation Skepsis gegenüber den individuellen Rechenschaftsberichten vernehmbar war, würden Aussagen zum kollegialen Setting und der Akzeptanz nach der Evaluationserfahrung aufschlussreich sein. Hier sind vor allem die Items R2/R3 und R6 zu nennen:

	Item	trifft voll zu	trifft voll zu / trifft eher zu
R2	Durch die Präsentation der Rechenschaftsberichte habe ich mehr Verständnis für meine Kollegen gewonnen.	34,3%	91,4%
R3	Die externe Evaluation bot einen vertrauensvollen Rahmen für die individuellen Rechenschaftsberichte.	45,7%	80,0%
R6	Ich erlebte die Rechenschaftsberichte meiner Kollegen als authentisch.	42,4%	87,9%

Abbildung 11: Rechenschaftsberichte/ a) kollegiale Prozesse

Sowohl die Rahmenbedingung als auch die gegenseitigen kollegialen Wahrnehmungsprozesse sind mit einer hohen Akzeptanz bzw. Wertschätzung belegt. Die Beantwortung des Item R3 weist dabei den Bedingungen, die die externe Evaluation für das Prozedere des individuellen Rechenschaftsberichts schafft, eine Zustimmung von 80,0% zu. Das Item R6 kann hingegen als strukturelle Bedingung für die hohe Zustimmung für Item R2 gesehen werden: weil die Rechenschaftsberichte der KollegInnen als authentische Selbstzeugnisse wahrgenommen werden – und das heißt auch: samt der darin enthaltenen (selbst-) kritischen Aspekte, führen sie zu einem gesteigerten Verständnis untereinander (R2).

Im Themenblock *Grundlagengespräche* sind es die Items G2, G3 und G5, welche auf die Kollegialität abheben:

	Item	trifft voll zu	trifft voll zu / trifft eher zu
G2	Das Grundlagengespräch hat einen Raum eröffnet, in dem relevante Fragen unserer Einrichtung besprochen werden konnten.	48,4%	87,5%
G3	Am Grundlagengespräch haben sich auch Kollegen beteiligt, die noch nicht lange in unserer Einrichtung sind.	50,0%	79,7%
G5	Das Grundlagengespräch hat das gegenseitige Verständnis gefördert.	42,2%	79,7%

Abbildung 12: Grundlagengespräche: a) kollegiale Prozesse

Das Item G2 thematisiert mit dem Grundlagengespräch eine Rahmenbedingung für den beruflichen Austausch innerhalb der Einrichtung. Mit einer Zustimmung von 87,5% wird diesem gelenkten kollegialen Prozess eine hohe Bedeutsamkeit beigemessen. Dass dies dann auch das gegenseitige Verständnis zwischen den PädagogInnen fördert, ist konsequent und spiegelt sich in einer Zustimmung von 79,7% zu Item G5.

Die Beantwortung des Item G3 lässt den Schluss zu, dass die Grundlagengespräche eine integrative Wirkung haben könnten. Immerhin stellen knapp 80% der MitarbeiterInnen fest, dass neue KollegInnen sich dort ebenso beteiligen wie solche mit längerer Zugehörigkeit zur Kita. Möglicherweise ist hier ein Ansatzpunkt gegeben, den Wirkungen der hohen Personalfuktuation zu begegnen. Neue KollegInnen könnten über den inhaltlichen Austausch *mit allen und über alles Relevante* zu einer schnelleren und intensiveren Identifikation mit der neuen Arbeitsstätte gelangen.

Rechenschaftsberichte und Grundlagengespräche weisen bezüglich b) *Auswirkungen auf die allgemeine Arbeit* in der Einrichtung nur *eine* thematische Überschneidung auf.

In Abbildung 13 werden beide Foki in direktem Vergleich dargestellt:

	Item	trifft voll zu	trifft voll zu / trifft eher zu
R9	Die verschiedenen Rechenschaftsberichte haben die Entwicklung unserer Einrichtung angeregt.	14,3%	60,0%
G1	Das Grundlagengespräch hatte für mich einen direkten Bezug zur Arbeit.	54,7%	93,8%
G6	Das Grundlagengespräch hatte einen zündenden Charakter für unsere pädagogische Arbeit mit den Kindern.	14,1%	64,1%
G7	Das Grundlagengespräch fördert die lebendige Beschäftigung mit der Anthroposophie.	41,5%	67,7%

Abbildung 13: Grundlagengespräche und Rechenschaftsberichte: b) Auswirkungen auf die allgemeine Arbeit

Das Item R9 verknüpft die Arbeit an den Rechenschaftsberichten mit der Entwicklung der Kita. Der sehr allgemeinen Attribuierung „Anregung“ stimmen kombiniert zwar 60% der Befragten zu; es ist aber zu berücksichtigen, dass sich nur 35 ErzieherInnen zum Thema Rechenschaftsberichte geäußert haben (das hat mit der Wahloption „Rechenschaftsberichte oder Grundlagengespräch“ zu tun) und lediglich 14,3% für eine volle Zustimmung (R3) votierten. Dagegen werden die Effekte der Grundlagengespräche konkreter in den Blick genommen. Obwohl diese meist über ein Medium, z.B. die Auseinandersetzung mit Fachliteratur angeregt werden und damit Grundsatzdiskussionen auslösen können (sollen), stimmen insgesamt fast 94% der PädagogInnen der Aussage zu, diese Aktivität habe einen direkten Bezug zur Arbeit in der Kita. Auch die Beschäftigung mit der Anthroposophie, also der geisteswissenschaftlichen Basis der Waldorfpädagogik, sehen die MitarbeiterInnen durchaus gefördert (G7: 67,7%). Hier ist der prozentuale Abstand zwischen voller und eingeschränkter Zustimmung relativ gering (26,2%). Schließlich erleben 64,1% einen direkten Einfluss der Grundlagengespräche auf die pädagogische Arbeit (Item G6), wobei hier der Abstand zwischen voller und eingeschränkter Zustimmung mit 50% weitaus größer als im vorher betrachteten Fall ist.

Abbildung 14 vergleicht jene Aussagen zu Rechenschaftsberichten und Grundlagengesprächen, welche sich auf c), *die eigene pädagogische Arbeit oder Haltung* beziehen lassen:

	Item	trifft voll zu	trifft voll zu / trifft eher zu
R1	Durch meinen Rechenschaftsbericht konnte ich meine eigene pädagogische Haltung selbstkritisch hinterfragen.	28,6%	77,1%
R4	Durch die verschiedenen Rechenschaftsberichte habe ich persönlich Anregungen zur Weiterentwicklung erhalten.	20,0%	62,9%
R7	Mein Rechenschaftsbericht hat meine Identifikation mit meiner Arbeit verstärkt.	25,7%	60,0%
G4	Das Grundlagengespräch hat mich persönlich zu neuen Handlungsimpulsen angeregt.	19,0%	65,1%

Abbildung 14: Grundlagengespräche und Rechenschaftsberichte: c) Auswirkungen auf die allgemeine Arbeit

Wendet man den Blick noch einmal zurück auf die Abbildungen 9 und 10, so zeigen sie in der vergleichenden Gegenüberstellung, dass Einschätzungen zur Aktionsform „Rechenschaftsberichte“ mit vermuteten Auswirkungen auf das pädagogische Selbstverständnis der ErzieherInnen verknüpft werden, während Items zu den Grundlagengesprächen eher auf allgemeine bzw. kollegiale Prozesse abheben. Dieser

Aspekt der Fragebogenkonstruktion hat mit der Vorannahme zu tun, dass der Rechenschaftsbericht *per definitionem* eine Reflexion der eigenen pädagogischen Professionalität im Medium der vorgefundenen Kollegialität bedeutet. Dagegen setzt das Grundlagengespräch im kollegialen Setting an und lässt die einzelne Person als Beitragende zu einem Ganzen erscheinen, weswegen dort dann primär Auswirkungen auf das Kollegium bzw. die Einrichtung als Ganze zu erwarten sind. Das heißt, der Effekt auf die individuelle Situation wurde hypothetisch als sekundär erachtet. Abbildung 14 folgt diesem Muster: Die Items R1, R4 und R7 thematisieren Effekte auf die individuelle Situation als professionelle PädagogIn (selbstkritische Haltung, Anregungen zur Weiterentwicklung, Identifikation mit der Arbeit), die von den Befragten mehrheitlich konstatiert werden. Aber auch das Grundlagengespräch regt offensichtlich zu Handlungsimpulsen an (Item G4: 65,1%); hier stellt sich die Frage, in welche Richtung diese gehen und ob vielleicht das praxisrelevante Potenzial der Grundlagengespräche noch nicht genügend erkannt ist. Entsprechend könnte dies im Setting einer nächsten externen Evaluation nacherhoben werden.

3.5. Erfahrungen zur Evaluation der Kita als lernende Organisation

In folgenden Themenblock wurden Entwicklungsbedarfe erfragt, die durch die externe Evaluation bewusst gemacht werden konnten. Die Blickrichtungen ergeben sich aus dem Konzept des „ganzheitlichen Kompetenzwesens“, das die Einrichtung als dynamische und lernende Organisation auffasst, die in der Auseinandersetzung mit inneren und äußeren (peripheren) Kräften steht. Der Fragebogen enthält neben der vierstufigen Likertskala die Antwortmöglichkeit „Kein Urteil“. Diesem Votum schlossen sich zwischen 6% und 12% der Befragten an (auf eine Differenzierung kann hier verzichtet werden). Abbildung 15 zeigt die erste Hälfte der Items an, die durch die Aussage „Die externe Evaluation hat in unserem Team einen Entwicklungsbedarf in folgenden Bereichen bewusst gemacht...“ eingeführt werden.

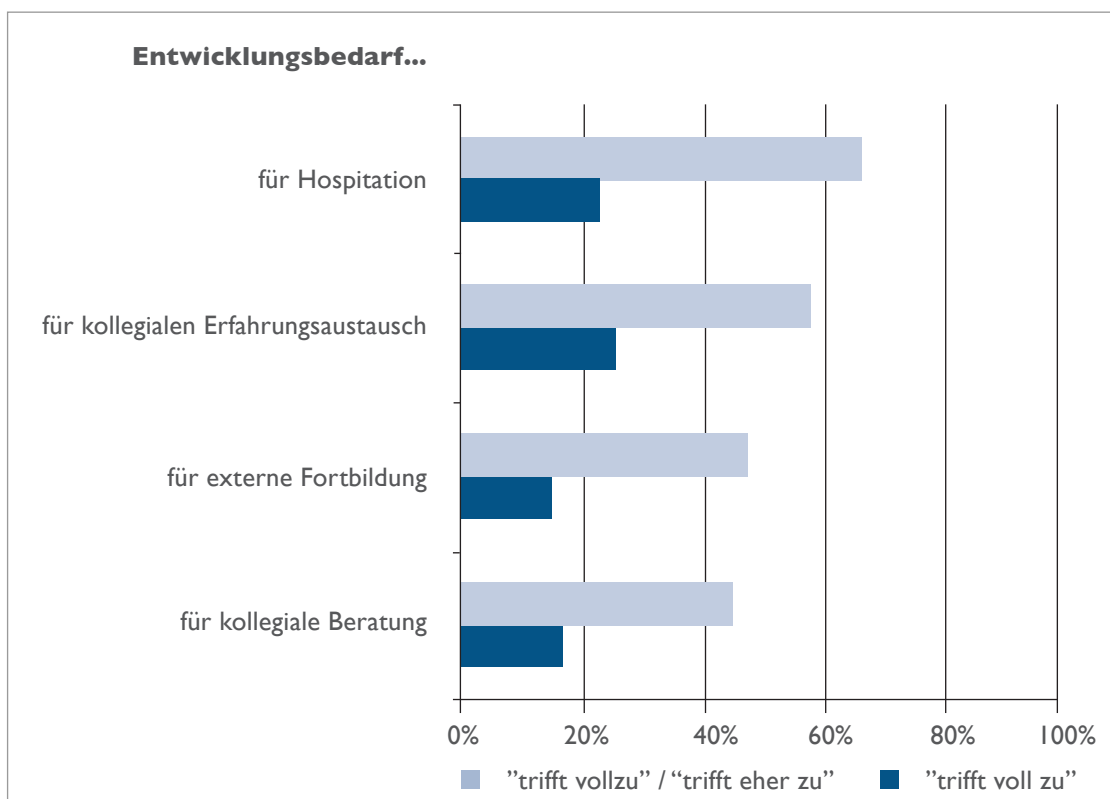


Abbildung 15: Entwicklungsbedarfe I

Hier fallen die beiden Bedarfe für Hospitation (66,3%) und kollegialen Erfahrungsaustausch (58,7%) auf. Trotz einer deutlichen Steigerung des systematischen Austauschs durch die externen Evaluationen

scheint dies noch ausbaufähig zu sein. Hospitationen werden durch das Item nicht weiter spezifiziert. Es ist allerdings wahrscheinlich, dass der Evaluationsprozess die gegenseitige Wahrnehmung sensibilisiert hat und ihre Relevanz für die berufliche Tätigkeit ins Bewusstsein hob. Gegenseitige Hospitationen im Kita-Kollegium könnten diese Wahrnehmungsniveau zukünftig stabilisieren.

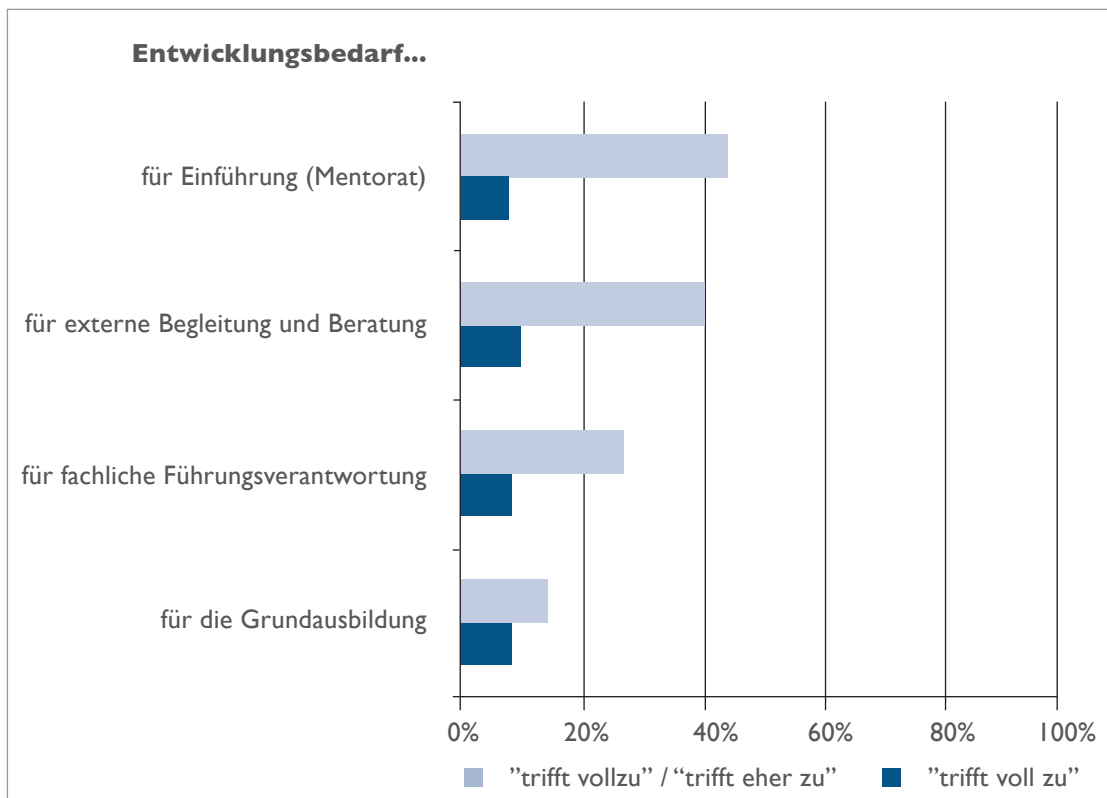


Abbildung 16: Entwicklungsbedarfe II

Die Entwicklungsbedarfe, die aus Abbildung16 hervorgehen, werden von weniger als der Hälfte der PädagogInnen konstatiert. Eine Intensivierung der beruflichen Begleitung bei Neueinstellungen wünschen sich 43,3% der Beschäftigten (volle Zustimmung zu diesem Item: 72,%). Dies könnte wiederum den Auswirkungen der Personalfuktuation entgegentreten, weshalb sich eine konzeptionelle Neuverankerung anböte. Bemerkenswert ist noch die in der nächsten Tabelle wiedergegebene Verteilung der Zustimmung zum Item *Entwicklungsbedarf für fachliche Führungsverantwortung* und *für die Grundausbildung*, weil hier eine Differenzierung des Antwortverhaltens nach Dauer der Berufstätigkeit vorliegt:

	Berufs-dauer	Item	N	Mittelwert
E1	< 5 J	Entwicklungsbedarf... für die fachliche Führungsverantwortung	77,1%	3,36
E1	> 20 J	Entwicklungsbedarf... für die fachliche Führungsverantwortung	62,9%	2,44
E2	< 5 J	Entwicklungsbedarf... für die Grundausbildung	60,0%	3,76
E2	> 20 J	Entwicklungsbedarf... für die Grundausbildung	65,1%	2,50
Die Werte auf der horizontalen Achse sind die Mittelwerte in Bezug auf die Skala: 1 = „trifft voll zu“, 2 = „trifft eher zu“, 3 = trifft eher nicht zu“, 4 = „trifft gar nicht zu“				

Abbildung 17: Zwei Entwicklungsbedarfe differenziert nach Dauer der Berufstätigkeit

Sowohl hinsichtlich der Grundausbildung, wie bezüglich der fachlichen Führungsverantwortung wird die eingeschränkte Zustimmung (Mittelwert kombiniert 2,47) deutlich durch die berufserfahreneren ErzieherInnen zum Ausdruck gebracht, während Personen mit weniger als fünf Jahren beruflicher Tätigkeit dort eher keinen Bedarf sehen. Für diesen signifikanten Unterschied kann es mehrere Gründe geben. Sie könnten in einem voneinander abweichenden Verständnis für die beiden Verantwortungsfelder liegen, was dem Umstand geschuldet sein könnte, dass die Ausbildung der erfahrenen PädagogInnen länger zurückliegt und sich inhaltlich/methodisch von Ausbildungen unterscheidet, die innerhalb der letzten Dekade absolviert wurden. Dabei wird plausibel vorausgesetzt, dass der zeitliche Abstand zwischen dem Ende der Ausbildung/ des Studiums und dem Beginn der Berufstätigkeit gering ist.

Hier wäre es interessant, zu erfahren, woran die PädagogInnen den Entwicklungsbedarf festmachen. Bezieht er sich auf vermeintliche Mängel in der Ausbildung der jüngeren KollegInnen? Es könnten aber auch Differenzen bei beruflichen Prioritäten sein, welche die Wahrnehmung leiten. Immerhin sind Berufsanfänger vermutlich stärker auf die eigene professionelle Konsolidierung konzentriert als langjährig Tätige. Das Problembewusstsein beider Gruppen zu den Items E1 und E2 dürfte aus diesem Grund divergieren.

4. Fazit und Diskussion

Die Ergebnisse der Fragebogenerhebung lassen den Schluss zu, dass die externe Evaluation der profilspezifischen Sequenz eine hohe Wertschätzung und Akzeptanz innerhalb der Kollegien der Berliner Waldorfschulen erfährt. Dies ist vor dem Hintergrund bedeutsam, dass die Durchführung dieser Sequenz einen zusätzlichen Aufwand impliziert, der nur durch die freie Entscheidung der beteiligten Kindertagesstätten zustande gekommen ist. Offensichtlich wird der Mehrwert des Aufwandes wesentlich höher veranschlagt als die Belastung, die dadurch entsteht. In den folgenden Abschnitten sollen einzelne Aspekte dieses Resultates aufgewiesen und diskutiert werden.

4.1. Hintergrund: Belastungssituation

Seit Jahren ist die Profession Kindheitspädagogik im Umbruch. Die Ausbildungsprofile wie auch die Aufgabenbereiche differenzieren sich aus. Damit einhergehend wird eine systematische Qualitätsentwicklung bundesweit vorangetrieben, Vernetzung mit anderen pädagogischen Institutionen und Ausweitung des pädagogischen Kompetenzbereichs stehen auf der Agenda. In diesen Zusammenhang kann man das Berliner Bildungsprogramm einordnen, das interne und externe Evaluationen für jede Kindertagesstätte vorsieht. Mit diesen Aktivitäten sind neue Aufgaben verbunden, die sowohl in die unmittelbare pädagogische Arbeit hinein reichen, als auch das Kontingent der mittelbaren Arbeit erweitern.

In einer für NRW repräsentativen Studie⁷ wurde ein hoher und ständiger Zeitdruck für das Kita-Personal ermittelt. Lediglich 21,3% der Fachkräfte und 12,1% der Leitungskräfte gaben an, nicht unter einem solchen Zeitdruck zu stehen. Dabei stellt die mittelbare Arbeit ein besonderes Problem dar. Der Studie zufolge haben 45,0% der PädagogInnen keine vertragliche Regelung für die mittelbare pädagogische Arbeit; Bei Leitungskräften sind es 63,0%, denen eine solche Systematisierung fehlt (Viernickel & Voss, 2014, S. 64). In das Belastungsprofil für NRW sind keine zusätzlichen Erschwernisse eingegangen, wie sie durch externe Evaluationen entstehen, da ein mit dem BBP vergleichbares Programm dort (noch) nicht existiert. In der wissenschaftlichen Begleitung der Berliner Evaluationen musste bereits auf die Problematik der Zeitkontingente hingewiesen werden.⁸ Auch in der Studie *Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung* von Viernickel et al. (2013) wird das problematische Verhältnis von Bildungsprogrammen und Unterausstattung der Kitas kritisiert:

7. Viernickel & Voss (2014): *STEGE – Strukturqualität und Erzieher_innengesundheit in Kindertagesstätten*. Alice Salomon Hochschule, Berlin

8. Vgl. *RoSE: Research on Steiner Education*, Vol.5, Nr.2, S. 160-171, 2014.

„Die mit der Einführung der Bildungsprogramme und der Professionalisierung des Feldes verbundenen neuen Standards und Anforderungen können aus der Perspektive der Fachkräfte unter den gegebenen Rahmenbedingungen nicht angemessen in Handlungspraxis umgesetzt werden. Folglich arbeiten die Teams im Spannungsfeld eines massiven Umsetzungsdilemmas. Dieses Umsetzungsdilemma wird auch aus der Perspektive der befragten Leitungskräfte und TrägervertreterInnen bestätigt.“ (Viernickel et al., 2013, S. 15)

Das Belastungsprofil, dem ErzieherInnen in Kitas ausgesetzt sind, tritt also deutlich zutage. Vor diesem Hintergrund wird die Frage virulent, wie die hohe Akzeptanz einer zusätzlichen, freiwilligen Evaluationsphase in Berlin zu verstehen ist. Die Beantwortung der Items aus unserer Fragebogenerhebung geben dazu Hinweise:

4.2. Dialogischer Entscheidungs- und Gestaltungsprozess

Sowohl die Entscheidung, ob eine solche Evaluationssequenz zustande kommen soll, wie auch die Gestaltung dieser Phase samt Methoden und Inhalten, ist durch einen intensiven Austausch erfolgt. An der Diskussion wurde jede ErzieherIn, die dies wollte, mitbeteiligt. Über die Inhalte und Instrumente wurde also kollegial entschieden, was bedeutet, dass im Vorfeld keine von außen kommenden Ansprüche und Kriterien an die Einrichtungen herangetragen worden sind. Die Willensbildung fand auf breiter Basis statt.

Ein weiterer bedeutsamer Aspekt scheint die Tatsache zu sein, dass sich jede Einrichtung mit ihrem eigenen Profil auseinandersetzt bzw. dieses fallweise neu ausbildet. So steht eine zu suchende / zu bildende / oder wieder zu entdeckende Identität als waldorfpädagogische Einrichtung zur Disposition.

Auch auf den *konkreten* Evaluationsprozess der 2. Sequenz hat jede Kita einen Gestaltungseinfluss. Der Umgang mit den einzelnen Instrumenten ist individualisierbar, was den Spielraum deutlich erweitert. Dies geschieht wiederum im Dialog zwischen Kita-Team und EvaluatorInnen.

4.3. Auseinandersetzung mit den grundlegenden Werten

Die Waldorfpädagogik und ihr geisteswissenschaftliches Fundament – die Anthroposophie kann in der profilspezifischen Sequenz zu einem kollegialen Bezugspunkt werden. Hier könnte entscheidend sein, dass waldorfpädagogische Thesen nicht, wie vielleicht vielfach üblich, nur den pädagogischen Alltag begründen oder reflektieren, sondern handlungsentlastet um ihrer selbst willen zur Diskussion gelangen. Die hohe Akzeptanz der Grundlagengespräche könnte u.a. hier ihren Ursprung haben.

Ein weiterer Gesichtspunkt betrifft die 2. Sequenz als mögliches, aktiv gestaltetes „Moratorium“ zwischen zwei Evaluationsphasen, die eine Auseinandersetzung mit zum Teil fremden Normen und Werten verlangen. Hier sei an die Diskussion um das Sprachlerntagebuch erinnert. Kritisch erlebte Aspekte aus dem Berliner Bildungsprogramm bzw. aus der ersten Evaluationsphase sind sehr wahrscheinlich in Grundlagengesprächen oder Rechenschaftsberichten erneut aufgegriffen worden. Das heißt: die freiwillige Sequenz könnte eine Chance zur kollegialen Neupositionierung in diversen pädagogischenhaltungsfragen bieten.

4.4. Stärkung des Kollegiums

Die Beantwortung der Items zu Rechenschaftsberichten und zur allgemeinen Wahrnehmung der Evaluation spiegeln neben der Wertschätzung durch die EvaluatorInnen vor allem eines wider: das vertiefende Kennenlernen der PädagogInnen untereinander führt offensichtlich zu einer empfundenen Stärkung der Kollegialität. Es ist ebenfalls zu vermuten, dass eine Steigerung der je eigenen Selbstwahrnehmung stattfindet. Wer in neue Aktivitäten eintaucht, sie beschreibt und zur Diskussion stellt, bildet schrittweise ein verändertes Selbstbild aus. Diese beiden sich verschränkenden Aspekte könnten zu einem Kohärenzerlebnis beitragen und eine Schutzfunktion gegenüber belastenden beruflichen Faktoren darstellen. Dennoch darf nicht übersehen werden, dass sich knapp 70% der ErzieherInnen mit dem Item M6 eine stärkere Entlastung für den Evaluationsprozess gewünscht hätten. Sicherlich können hier noch Teile der 2. Sequenz optimiert werden.

4.5. Differenzierung der Ergebnisse

Die Ergebnisse der Erhebung sind stellenweise durch die Optik „Dauer der Berufstätigkeit“ und „Größe der Einrichtung“ betrachtet worden. Aus diesen Dispositionen ergeben sich beträchtliche Differenzen für die Wahrnehmung des beruflichen Alltags. Für die Weiterentwicklung der externen Evaluationen scheint es bedeutsam zu sein, die Einflüsse der beiden Variablen auf die Konstitution der Einrichtungen zu verstehen. In Folgeerhebungen sollten diese Unterschiede und ihre Konsequenzen näher untersucht werden.

Literatur

- Deutsche Gesellschaft für Evaluation (2008). Empfehlungen für die Aus- und Weiterbildung in der Evaluation. Anforderungsprofile an Evaluatorinnen und Evaluatoren. Mainz.
- Föllner-Mancini, A. (2014). Qualitätsentwicklung und Evaluationen in Waldorfkindergärten. Erfahrungen mit dem Berliner Bildungsprogramm (Teil I). *RoSE: Research on Steiner Education*, Vol 5, Nr. 1, S. 160-171.
- Dartsch, M. (2001). *Erzieherinnen in Beruf und Freizeit. Eine Regionalstudie zur Situation von Fachkräften in Tageseinrichtungen für Kinder*. Wiesbaden: Springer.
- Khan, A. (2009). *Berufliche Belastungsfaktoren in Kitas - Aktueller Erkenntnisstand zur Gesundheit der Erzieherinnen*. Medizinische Fakultät der TU Dresden, Institut und Poliklinik für Arbeits- und Sozialmedizin.
- Tivig, T., Henseke, G., & Neuhaus, J. (2013). *Berufe im demographischen Wandel: Alterungstrends und Fachkräfteangebot*. Dortmund: Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin.
- Viernickel, S. & Voss, A. (2014). *Studie zu Strukturqualität und ErzieherInnengesundheit in Kindertageseinrichtungen*. Alice Salomon Hochschule, Berlin.
- Viernickel, S. et al. (2013). *Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung. Bildungsaufgaben, Zeitkontingente und strukturelle Rahmenbedingungen in Kindertageseinrichtungen*. Alice Salomon Hochschule, Berlin.

Waldorf Teachers – Artists Or “Mooncalves”

Norman Skillen

*“As a mere scientist you are just a mooncalf.¹
Only ... when your knowledge
takes on artistic form
do you become a human being.”*

RUDOLF STEINER²

This article has been written in the aftermath of the 2015 National Teachers Conference of South Africa, in the closing lecture of which the Waldorf school was described as a “total work of art” (Gesamtkunstwerk) with the teachers – each in their individual way – as its co-creators. Such grand words are entirely appropriate for the closing lecture of a national conference, and reminding ourselves about such high ideals is absolutely necessary, but, in being uttered, the words call up the question: how close are we to realising this (in real rather than merely cosmetic terms), and what does it mean anyway?

To answer the second part of the question first: what it means is a school composed of the collective actions of a group of teachers whose knowledge has, in Steiner’s sense, “take[n] on artistic form”. This is easy to say, but doing it is another matter. In this the answer to the first part of the question is already implied, for how many of our teachers could say of themselves that they have achieved this ideal state, or that they even understand what is meant by it?

So the big question here is how does knowledge become artistic³, or even is there such a thing as artistic knowledge, and if so, what is its nature and significance?

I would like to address these issues by a consideration of the Parzival story as a possible source of artistic knowledge. Initially, however, I need to back up a bit, for before our knowledge can “take on artistic form” we need a better idea of what is involved here.

The quotation at the start becomes particularly poignant when it is seen in relation to the crisis in modern biology. The crisis in modern biology? Well, does a constant stream of findings that call the central theoretical framework of biological science into question constitute a crisis? I would say it does, and I am not alone. Doubts are being voiced on all sides in all the leading journals, and the interesting thing is that these doubts are being fuelled by the new experimental techniques available to biologists. In other words, our ability to analyse genomes and their associated processes in detail is what has *created* the crisis. So multiplying the data is not going to solve it. Perhaps it is time to take the step from “mooncalf” to “human being”. This will require not a shift in experimental technique, but a shift in *epistemology*.

1 “Mooncalf” is what the drunken Stephano called the man-monster Caliban in Shakespeare’s “The Tempest”.

2. Translated from the last paragraph of Lecture 2 of “Meditativ erarbeitete Menschenkunde” in *Erziehung und Unterricht aus Menschenerkenntnis*, GA 302a, Rudolf Steiner Verlag, Dornach 1977.

3. It is worth noting at the outset that while the Waldorf world has done a lot of thinking, writing and talking about making teaching artistic, it has done comparatively little in this direction in the case of *knowledge*.

My awareness of this I owe almost entirely to the writings of Steve Talbott.⁴ In an extremely well-written series of articles that have appeared over the past ten years he has been documenting recent developments in molecular biology, and the story he tells is highly illuminating. In doing so he has provided us with a resource of inestimable value, and one which teachers world-wide should be aware of, especially if their knowledge is to “take on artistic form”. What he has been doing is working his way through thousands of scientific papers published in molecular biology journals, summarising and commenting at large upon what he finds there. Essentially, he has documented the continuing fall-out from the Human Genome Project. This, if you remember, was going to deliver us the “holy grail” of biology – full molecular working knowledge of the human genome. It has done nothing of the kind. Instead it has done something much more exciting and unexpected. It, and the research following on from it, has uncovered untold layers of complexity at the intra-cellular level, and through these revelations the “unquestionable certainties” of the gene-centred theory of evolution (i.e. neo-Darwinism), which has dominated biological thinking for the last 40-odd years, have begun to totter: DNA can no longer be regarded as, in any sense, the master molecule of life; epigenetic effects upon the genome – formerly ruled out in principle – are now commonplace; the concept of the gene as a causal reality and its code nature are being called into question; the notion of random mutation as the driving force of evolutionary change is now virtually untenable. In such a climate the standard neo-Darwinian “algorithm” of random mutation plus natural selection is hard to maintain. Perhaps the greatest discovery, however, has been that everything at the microbiological level – just as much as at the ecological level – is *context-dependent* (as a group of French researchers⁵ recently put it: “It appears that everything does everything to everything”). The chromosomes, it would seem, are not rigid, robotic controllers, but are enmeshed in a complex, constantly shape-shifting “dance”, orchestrated by cellular “music” from many different sources both inside and outside the nucleus. The more this dance is analysed, the more partners join it, and the less it is susceptible to analysis. As Steve Talbott eloquently puts it: “Having plunged headlong toward the micro and molecular in their drive to reduce the living to the inanimate, biologists now find unapologetic life staring back at them...”, and this life seems to be that of the and this life seems to be that of the *organism as a whole*. We may well be witnessing the demise of the gene and the rebirth of the organism.

With this discovery, or perhaps I should say, re-discovery of context-dependency, analytical reason in biology seems to have come to an impasse. There are just so many variables, so many regulated “regulators”, so many ways in which the same molecular configuration can mean different things, so many cellular and chromosomal topologies tailored in the moment to fit unique circumstances, that in the end the complex multiplicity of interpenetrating contexts simply defies analysis – and not merely in fact, but in principle⁶. This state of affairs creates a certain epistemological pressure. If one style of knowledge – analytical reason – is here experiencing the limits of its reach, extending that reach any further will require a different style of knowledge. The extension in question is that of apprehending an ever-widening context, widening to encompass the organism as a whole, and then further. In other words, a style of knowledge is required that can generate knowledge of the Whole.

It is perhaps worth mentioning in this connection another radical aspect of this state of affairs. This is the fact that, having sought the fundamental at the micro level and persistently failed to find it, we are now being forced, by the phenomena themselves, to recognise that *the Whole is what is fundamental*. And how are we to arrive at knowledge of the Whole? Knowledge that does not replace, but enhances and extends analytical reason?

The initial answer is that knowledge that has “take[n] on artistic form” would do just this. I realise that this sounds like a rather bland anti-climax, but that is partly the point. This style of knowledge is not necessarily spectacular, but it fits the bill, and how it does this will, I hope, become clear in what follows. Moreover, it would appear that the artistic sensibility that enables a school to be a total work of art and the style of knowledge required to extend the reach of modern biology are one and the same.

4. The series can be found under the heading “Toward a biology worthy of life” on the website of The Nature Institute: natureinstitute.org

5. Dumont, Jacques E., Frédéric Pécasse and Carine Maenhaut (2001) “Crosstalk and Specificity in Signalling: Are We Crosstalking Ourselves into General Confusion?” *Cellular Signalling* vol. 13, pp. 457-63.

6. When there are so many contextually responsive variables in play it becomes impossible in principle to predict outcomes.

Knowledge of this kind is closely akin to what comes upon us sometimes as a sudden state of heightened awareness.⁷ Such experiences, which have been known as *epiphanies* ever since James Joyce applied this term to them, are often provoked by a natural phenomenon of some kind – a landscape, the song of a bird, or any number of other phenomena. Whatever the catalyst, what we feel at such a moment is that we have been touched by the intrinsic meaning of some greater presence. We have been visited by the Whole, of which the phenomenon in focus is – while the moment lasts – a particularly striking representation. Experiences like this are entirely individual, but they nonetheless have some features in common: they come to us “at a tangent”, completely unbidden; they are participatory⁸, in other words, they dissolve our normal alienation from our surroundings, making us feel at one; they are unrepeatable and yet they call forth a longing to repeat the experience. Indispensable as they are, we cannot base a system of knowledge (not to speak of education⁹) upon the elusive vagaries of spontaneous epiphanies. The question therefore arises as to whether it is possible to induce what might be called the “achieved epiphany”. An answer to this question is given by Goethe:

“There is a delicate empiricism that identifies itself so profoundly with the phenomenon that it becomes its own theory. But such an expansion of consciousness belongs to a highly cultured age.”

The expansion of consciousness arrived at by the practice of delicate empiricism – which involves the disciplined application of what Goethe calls “exact sensorial imagination” – is what I mean by the “achieved epiphany”. The effect of the achieved epiphany is the same as that of the spontaneous one: direct participatory contact with the Whole, through one of its representations. This, of course, does not give us knowledge of the Whole in any analytical sense, rather what we arrive at is an awareness of super-ordinate presence¹⁰, which is akin to the enhancement of sensibility produced (or not) by a great work of Art, be it musical, poetic or visual. The Goethean practice of delicate empiricism is, in effect, “knowledge tak[ing] on artistic form”.

This knowledge is never complete, indeed it mostly defies articulation. No one could ever claim to have knowledge of the Whole, but the continual effort to – as the poet Louis MacNeice has it – “eavesdrop on the Great Presences”¹¹ gives us a sense, or inkling of the Whole, which can permeate, inform and fructify all our thinking. To have a sense of wholeness as it lives in the individual phenomenon upon which our attention is focused is the essence of artistically-formed knowledge. There may well be pathways to this other than the Goethean one, but it is clear that if teachers who have to teach their students about the “parts” of nature, in other words the science teachers, are to be human beings rather than mere mooncalves – with all that that implies for the overall life of the school – they need to have this living sense of what is fundamental.

While Art can no more give us working knowledge of the Whole than can science, art is by far the more realistic in its approach to this problem. Art is human culture’s perpetually forlorn attempt to express some greater reality, and it at least knows that some kind of groping *expression* is the best we can do; whereas science, driven by analytical reason, is for ever trying to eliminate the great mystery by reducing the greater to the lesser. It is the attempt to arrive at the literal, fundamental parts (aka “basic building blocks”). If modern physics, and now modern biology, have shown us anything, it surely must be that there are no such things.¹² The deeper we have probed into the “mechanisms” of the cell, the more the mysteries have multiplied. We look for fundamental parts and instead find fundamental wholeness staring back at us.

One of the great works of art that seems (I’m not suggesting that it was) to have been written with all

7. The English poet, Wordsworth, spoke in this connection, of “... a sense sublime of something far more deeply interfused”; and Freud referred to this as “the oceanic feeling”. There are probably as many names for this experience as there are writers who have spoken of it.

8. This term is taken from the writings of Owen Barfield (e.g. “Saving the Appearances”). He has very convincingly shown that all our normal experience is participatory, although modern consciousness has developed in such a way that we are not aware of this. The epiphany, among other things, is a moment when we become directly aware of the participatory nature of our experience.

9. In a certain way, of course, we do do this. An intrinsic feature of the art of Waldorf pedagogy is the designing of lessons so that moments of epiphany are rendered possible (that they will actually happen is never a foregone conclusion).

10. Andreas Suchantke calls this “das übergeordnete Ganze” in ch. 5 of “Metamorphose – Kunstgriff der Evolution”, Verlag Freies Geistesleben 2002 (translated as “Metamorphosis – Evolution in action”, Adonis Press 2009).

11. This phrase comes in the first stanza of his poem “Entirely”

12. If this seems something of a bald assertion, it receives very convincing support from an article by Henri Bortoft: “Counterfeit and Authentic Wholes” in “Goethe’s Way of Science” ed. David Seamon and Arthur Zajonc, SUNY Press 1998.

this in mind is Wolfram von Eschenbach’s “Parzival”. I have had the privilege of working with this story over the past 12-13 years in a variety of schools and other contexts, and over this time it has become increasingly clear to me that “Parzival” is something of a paradigm of artistic knowledge, as I have been speaking of it here. Many features of the hero’s journey are like stations on a path towards this goal, and I would briefly like to outline this now.

Parzival does not have a courtly upbringing, but grows up in the Forest of Soldane, to which his mother had moved with all her household in order to prevent her son from ever learning about knighthood. Instead of courtly life, nature is his teacher. In portraying Parzival’s childhood like this, Wolfram is saying something rather radical for his time, and also seems to be saying something about himself. In another poem he says:

*“...Every plant, scent, every kind of stone
Is fully familiar, Lord, to you ...
I feel your presence through my senses,
For what is written in books
To me has always seemed strange –
My senses¹³ have been my only teacher.”*

When we consider that in the medieval worldview nature was the fallen, sub-lunar world of death, temptation and evil, it is extraordinary to find Wolfram speaking in such terms and making nature the teacher of his greatest hero. Through this natural education Parzival may have learned much about the seasonal life of forests and their animals, but when, having – as was inevitable – heard about knighthood, he sets off to become a knight, he is still in a state of radical ignorance as to his personal identity (he knows nothing of his family, nor even his own name) and the ways of the world. His training in the arts of knighthood remedies the latter to some extent, but does nothing to allay the former, although he had at least learnt his name.

It is in this state of radical ignorance, which is also a state of openness, that Wolfram grants him the ultimate epiphany: he stumbles upon the Grail Castle (Munsalvaesche, although he only later learns its name). He comes into this visionary landscape in the true style of the spontaneous epiphany – he had been riding all day (in a love-trance) without holding the reins and in this way had “found” the castle which cannot be found by diligent seeking, but must be come upon unawares. Here the drama, grandeur and solemnity of what he witnesses overwhelm him to the point of speechlessness, and although he has a sense of having experienced something of a very profound meaning, he has no idea what that meaning is.

Finding himself being cursed on all sides for his failure to come to terms with this situation, there awakens in him a very strong desire to find his way back to Munsalvaesche and the Grail, but the experience he was granted, like all spontaneous epiphanies, is unrepeatable. So now the path he follows is necessarily one towards an achieved epiphany, and the rest of the book is the complex story of how this comes about.

The path towards this ultimate consummation is arduous and tortuous, and never are we given the impression that it is a foregone conclusion (which is entirely in keeping with the way things are in real life, where no outcomes are guaranteed). This path requires dogged determination in the midst of doubt and despair; on the way he meets the allegorical figures of Lady Love and Lady Reason; and it encompasses initiation processes gone through by the book’s two main characters, i.e. Gawain¹⁴ and Parzival himself.

From a Goethean perspective the episode involving Lady Love and Lady Reason is highly instructive. First of all, very graphic expression is given to the participatory relationship to the world remarked on earlier. The fact that our perceptual intentionality is active in the *construction* of reality is signified in this episode by the mirroring of Parzival’s mental state in the external image of snow – where he is it has snowed, whereas

¹³ The expression in German here is “mein Sinn”, which could be construed as something like “my own native intelligence”, but I have chosen its other meaning.

¹⁴ The actual spelling is “Gawan”, but I have always felt that “Gawain” sits better on the English ear.

at Arthur's encampment nearby it is flowery May-time. The coldness of Parzival's self-punishing thinking is intensified by the fact that as he sits there alone waiting out the night there is a falcon (lost the previous day by King Arthur's falconers) perched on a branch above his head. Thus we have the striking image of the hero, stuck in his cold, lonely inner-outer wasteland with a falcon, the intensified extension of his mental state, above his head. It is through the falcon that a change occurs. In the first grey of the dawn a flock of geese fly by. The falcon tries its luck on one of them, but only succeeds in wounding it, and three drops of blood fall down on the snow before Parzival. He contemplates this phenomenon, identifying with it so completely that he "loses his senses", although he is actually using them with falcon-like intensity. He is now described as "in thrall to Lady Love". The "theory" that emerges from this intense practice of delicate empiricism is the image of Condwiramurs, Parzival's wife.

But then comes a challenge from beyond his sphere of attention, contact with the three drops of blood is broken, Lady Reason re-asserts herself, his "senses" are restored and he is able to engage in a joust. Having done this, Parzival trots back to the three drops of blood and is once again in thrall to Lady Love. Three times Parzival goes through this transition from total perceptual identification (Lady Love) to rational detachment (Lady Reason), and the third time his "senses" are restored he finds himself face to face with Gawain, with whom his path towards the goal will henceforth be inextricably linked.

The parallel in the paths of these two heroes is very striking. It would go too far to list all the details, but it can nevertheless be said that while on his parallel path to Parzival, Gawain tends to follow the dictates of his heart, i.e. he is ruled by Lady Love; whereas Parzival, in spite of his susceptibility to love trances, tends to be a follower of Lady Reason. All this has been set from the beginning in a symbolic context involving the polarity of black and white as contrasting, but nonetheless complementary aspects of the soul. The goal appears to be not to eliminate the one or the other, but to balance them, and the same goes for our two allegorical ladies. The processes of initiation the two heroes go through are geared, each in their specific ways, towards this goal.

Thus, in following his heart, Gawain finds himself facing a series of trials which end in his being granted "vision" (by looking into a crystal pillar which gives him a panoramic view of everything that is happening for six miles around). Meanwhile Parzival has, in addition to grimly seeking and accepting any contest of arms that offers itself, been going through what nowadays would be regarded as an extensive therapy session. In a long, difficult and painful conversation with the hermit, Trevrizent, he is brought face to face with himself, both in terms of his deeds and of his ancestral identity. He is also told much about the nature of the Grail. Surprisingly, in this story the Grail is a *stone* with properties that give it a very wide frame of historical and mythic reference. Parzival, armed with this new knowledge, leaves Trevrizent much more at peace with himself, but still on his lonely quest.

Whereas Gawain, the "heart-knight" has, through his trials, acquired "vision", Parzival, the "head-knight" has, through this first phase of his own initiation, acquired "heart". Both are now more balanced than they had been, and it is at this point that these two, as a result of a very elaborate train of circumstances, meet in battle. When they finally discover who it is they each have been fighting – this moment comes when Gawain is on the point of defeat – they abruptly break off the contest. Now they both express the same sentiment: "I have been fighting against myself". From here Parzival again goes on alone, but has now fulfilled the second stage of his own initiation: he has come to terms with, and fully integrated, the "Gawain" within himself. Thought has become permeated with feeling, and vice-versa.

Now he is ready for the next stage. This is yet another battle, this time against a figure who bears all the marks of a much more profound layer of the human soul than Gawain. He is an image of polarity, but one in which the poles abut each other in stark contrast, for his skin is both black and white. His dark armour is studded with jewels of many colours, as is his sword and the apparel of his horse. He is the commander of a vast army composed of men from 25 different peoples (of Africa!). If ever there was a consciously constructed image of the naked, dynamically-polarised power of the human will, this surely must be it. This is Feirefiz, Parzival's half-brother, and it is the Feirefiz within himself that Parzival is now called upon to master (in this case also the same symbolic formula is uttered by both knights: "It is against myself I have been fighting"). He does not defeat Feirefiz, but certainly proves himself his equal.

The battle with Feirefiz was brought to an end by Parzival's sword breaking. This actually signals the end of his career as a knight, and he has in fact come to a kind of still point. He remains entirely in the dark as regards any outcome of his quest, but in mind, heart and in the depths of his will he seems at peace with himself. And now that this “integration of the personality” has taken place, only now is he called to the Grail castle, and the great consummation of the narrative takes its course.

In spite of this consummation, however, the central focus of the narrative, namely the Grail, remains as much a mystery as it ever was. We have gleaned more *information* about it along the way, but this does not make its existence and its nature any less of a mystery. All the way through it has been the central symbol of the story, and at the end of the story that is what it remains: a symbol. And Wolfram leaves this symbol to dissolve into the natural and cosmic background out of which it first emerged. In this quality of fundamental inscrutability it merges here with what I have been saying about the quality of the Whole. The Grail as it appears in the Parzival story can stand, like no other I know, as a master symbol of the Whole.

In presenting this very short account of some of the salient features of this story, I have been trying to show how Parzival moves from the primary experience of the spontaneous epiphany to the mature perspective of the achieved epiphany. Each stage of this path both deepens his self-knowledge and brings him closer to knowledge of the Whole.

Thus to experience and study the Parzival story is to have direct experience of the nature of artistic knowledge. Artistic sensibility approaches the Whole, expands the mind into the realm of Wholeness, but without any claim towards delivering analytical knowledge of it, or indeed any hope of doing so. With analytical knowledge you know “how”, whereas with artistic knowledge you simply know “that”. We are in the realm where Lady Love – participatory imagination – holds sway, and although she cannot articulate anything without the help of Lady Reason, the latter's sphere of influence with its tendency towards abstraction and its desire for clear definition must be held in check. In Lady Love's realm we can have clarity *without* definition, for here the normal epistemological tables are turned, and instead of imagination eking out a meagre existence along the margins of reason, we have the rational as the servant of the artistic imagination. And the artistic imagination does not deal in facts, but in meaningful expression experienced in the moment. To hear, read and study a work like “Parzival” is to experience such an epistemological inversion in action.

A similar inversion is required if normal scientific sensibility is to be transformed into artistic sensibility. The practice of what Goethe calls “delicate empiricism” is a way of doing this. On this path we may not often encounter three drops of blood on snow, but if we persist we will soon come to the realisation that all apparent “things”, all phenomena, are in one way or another *expressions* of the greater context in which they are embedded (ultimately the Whole). Expressed artistically, this means that all phenomena are *natural symbols*. The English poet and philosopher, S.T. Coleridge, puts it like this:

“...a Symbol is characterised by a translucence of the Special in the Individual or of the General in the Especial or of the Universal in the General ... It always partakes of the Reality which it renders intelligible; and while it enunciates the whole, abides itself as a living part of that Unity, of which it is the representative.”

Things as representations is a major implication of contextual thinking. There is, as Owen Barfield says, “no other thinghood”.

This “translucence” of the greater context within the lesser seems to apply at all levels of reality. With their discovery of all-pervasive context-dependency this is precisely what molecular biologists are being confronted with – by the phenomena they are studying. The problem is, with their seemingly unshakable allegiance to analytical reason and their use of mechanistic terminology they do not have an epistemology or, indeed, a language that can make sense of this. But if knowledge has “take[n] on artistic form”, for instance, by embracing such a process as is exemplified by the Parzival story, then the necessary epistemology would be in place. They would know that their desperate search for ultimate causal bits is futile, and that the path of knowledge rather lies in penetrating with the questing imagination into the ever-widening contexts that are opening up.

Such a change is sorely needed now, for it would give researchers the ears to hear what the phenomena they study are actually saying to them. If they listened we might be able to step back from the brink of a world governed by transgenic “organisms”, nanobots and robotic hybrids¹⁵, and move instead towards something more like Goethe’s “highly cultured age”.

Waldorf teachers, in becoming human beings rather than “mooncalves”, have a chance to make an essential contribution to this change, while at the same time creating schools that are “total works of art”.

15. If you would like to check out the delights that Artificial Intelligence has in store for us, take a look at “The Singularity is Near” by Ray Kurzweil, Penguin 2006.

REZENSIONEN / BOOK REVIEWS

Der Weltanschauungsvorwurf

Vom Einfluss der Anthroposophie auf die Waldorfpädagogik - Eine Frage der Form und des Maßes

Jost Schieren

Heiner Ullrich. *Waldorfpädagogik. Eine kritische Einführung*. 182 Seiten. Beltz-Verlag. Weinheim, Basel 2015. Euro 24,95.

Der Mainzer Erziehungswissenschaftler Heiner Ullrich befasst sich seit über dreißig Jahren mit der Waldorfschule. In seiner Dissertationsschrift aus dem Jahr 1986 „Waldorfpädagogik und okkulte Weltanschauung. Eine bildungsphilosophische und geistesgeschichtliche Auseinandersetzung mit der Anthropologie Rudolf Steiners“ (Ullrich 1986) setzt er sich bereits mit den anthroposophischen Grundlagen der Waldorfpädagogik auseinander. Nachfolgende Veröffentlichungen nähern sich der Waldorfpädagogik von Seiten der empirischen Forschung (vgl. Ullrich 2004 und 2007). Zum 150. Geburtstag Rudolf Steiners veröffentlicht er eine Steiner-Biografie (Ullrich 2011). Heiner Ullrich ist einer der besten akademischen Kenner der Waldorfpädagogik, dessen gesamte Forschung eine kritische Nähe zur Waldorfpädagogik widerspiegelt. Sein Urteil ist allerdings ambivalent. In seiner jüngsten Veröffentlichung würdigt er zum einen den Praxiserfolg der Waldorfpädagogik: „Die Waldorfschulen dürfen durchaus als erfolgreich gelten“. (S.172) Zum anderen erhält dieses Zeugnis einer anerkannten Praxis der Waldorfpädagogik ein Gegengewicht auf Grundlage der diagnostizierten weltanschaulichen Prägung der Waldorfpädagogik: „Ihre umfassende Grundlage sind das Menschenbild

und die Weltanschauung der Anthroposophie Rudolf Steiners. Diese bestimmen nicht nur die Methode des Unterrichtens und Erziehens, sondern in vielfältig aufeinander bezogener Weise auch die Inhalte des Lehrplans und die Themen im Unterricht. Keine andere aus der klassischen Reformpädagogik stammende Schulkultur ist in einem solch hohen Maße weltanschaulich geprägt wie die Waldorfpädagogik“. (S.173) Dies ist die Hauptkritik Ullrichs an der Waldorfpädagogik, die in seiner „kritischen Einführung“ mehrfach wiederholt wird. Dabei ist es ihm wichtig darzulegen, dass die Anthroposophie nicht nur im Hintergrund einer an sich positiven pädagogischen Bewegung steht, sondern diese in allen ihren Erscheinungsformen dominant prägt. Um die Vehemenz, mit der Ullrich diese weltanschauliche Problematik der Waldorfpädagogik beurteilt, sichtbar zu machen, sei ein längeres Zitat angeführt:

„Bei der Darstellung der Spezifika der Waldorfschule hat sich an vielen Punkten gezeigt, welche große Bedeutung die anthroposophische Weltanschauung besitzt. Erinnerung sei insbesondere an die nach dem Wesen des Menschen gestaltete Schularchitektur, die sich nach der Idee der sozialen Dreigliederung richtende kollegiale Schulkonstitution, die auf die Entwicklung in Jahrgangsstufen und auf die vier Wesenskräfte des Menschen bezogene Temperamenten-Lehre in der Arbeit des Klassenlehrers, die nächtliche Reinkarnationen voraussetzende Methodik des Epochenunterrichts, den bewusstseinsgeschichtlich voranschreitenden

Kulturstufenlehrplan und den von der Wesensverwandtschaft zwischen Mensch und Natur getragenen goetheanistischen und alchemistischen Unterricht in den Naturwissenschaften. Und auch bei den kurzen Ausflügen in die Pädagogik des Waldorfkindergartens haben sich z.B. bei der Frage der Schulreife die Bedeutung der Jahrsiebten-Lehre und bei der großen Bedeutung der Märchen die Rolle der Reinkarnationsidee herausgestellt. Die letztere hat ihre wohl größte Bedeutung für das Verständnis der Behinderung in der anthroposophischen Heilpädagogik. Nach all dem kann man festhalten, dass die Anthroposophie bzw. anthroposophische Geisteswissenschaft den Generalschlüssel für das Verständnis von Programm und Praxis der gesamten Waldorfpädagogik liefert. Der Gründer der Anthroposophie und der bis heute für seine weltanschauliche Schülerschaft allein maßgebliche Führer ist Rudolf Steiner (1861-1925).“ (S.91)

Nach Ullrich ist die Waldorfpädagogik ideologisch durchweg von der Anthroposophie bestimmt, wobei der im Schlusssatz verwendete Begriff des *Führers* in Deutschland nicht mehr neutral verwendet wird, insofern liest sich dies als deutlich grenzwertiger Vorwurf. Die Publikation von Heiner Ullrich kann in gewisser Weise als der „neue Prange“ gelten. Der Erziehungswissenschaftler Klaus Prange hat mit seinem 1985 erschienenen Buch „Erziehung zur Anthroposophie“ (Prange 1985) die erziehungswissenschaftliche Beurteilung der Waldorfpädagogik bestimmt. Ullrich steht in dieser Tradition, allerdings ohne in den Tonfall einer aggressiven Weltanschauungsabwehr zu verfallen und ohne den missionarischen Eifer ausgesprochener Warnungen gegen unterminierende Indoktrinationen, wie sie manche Teile der Schrift Pranges prägen. Ullrich diagnostiziert eine massive weltanschauliche Beeinflussung der Waldorfpädagogik auf personaler (Lehrergesinnung), inhaltlicher (Curriculum) und methodischer-didaktischer (Menschenbild) Ebene.

Die Schrift Ullrichs ist jedoch gegenüber Prange ambivalent: Er bewertet positiv die ästhetische und humanistische Erziehung der Waldorfpädagogik, die erfahrungs- bzw. sinnesbezogen ist, die persönlich verbindlich ist und sich einem hohen pädagogischen Ideal verpflichtet sieht. Aspekte wie Entschleunigung, Wertschätzung der einzelnen Schülerpersönlichkeit und personale Lehrer-Schüler-

Beziehungen werden anerkannt. Auf der anderen Seite verfolgt er allerdings das dezidierte Anliegen, die Anthroposophie als weltanschauliche Determinante der Waldorfpädagogik herauszuarbeiten. Im Unterschied zu Prange tritt Ullrich nicht mit dem Anspruch der Gefahrenwarnung auf, sondern lediglich mit demjenigen der Aufklärung. Dies zeigt sich beispielsweise in der fairen Abwehr eines unterstellten Rassismus der Anthroposophie: „Dass Steiner nicht *der* völkisch rassistische Antisemit war, zu dem ihn seine polemischen Kritiker heute gerne machen, dokumentiert nicht zuletzt der Sachverhalt, dass viele Juden Mitglieder der Anthroposophischen Gesellschaft waren und bis zu deren Verbot durch die Nationalsozialisten auch ihre Mitgliedschaft behalten konnten.“ (S.147) Dennoch, das Problem der Waldorfpädagogik ist die Anthroposophie. An ihr kritisiert er zusammenfassend (S.143f):

- Sie sei mystisch und im Kern unwissenschaftlich.
- Verstandesgrenzen würden unkritisch überschritten.
- Sie sei eine Form der Gnosis, die die Differenz von Wissen und Glauben aufhebe.
- Sie sei von einem Willen „zu einer Totalität des Wissens geleitet“.
- Weitere kritische Aspekte sind Entgrenzung der menschlichen Persönlichkeit und des Erkenntnisanspruches anstelle von Selbstbescheidung.
- Er betont die Unfreiheit des Erkennens, da sich in der von Steiner proklamierten Intuition das menschliche Denken dem Weltendenken unterwerfe bzw. im ethischen Individualismus dem *Weltenplan* (S.129f).
- Es werden Kausalitätszwänge im Karmaverständnis und Reinkarnationsgedanken hervorgehoben (S. 110).
- Es kommen zudem leicht desavouierende Wortspiele vor, indem Anthroposophen, die eine geistige Welt *hinter* der sinnlich erscheinenden Welt suchen, als „Hinterweltler“ beschrieben werden (S.127).

Die Anthroposophiekritik (und nicht die Waldorfkritik) erscheint als das zentrale Agens

Ullrichs. Dabei beruft er sich auf zum Teil durchaus problematische Erscheinungsformen einer aus seiner Sicht von der Anthroposophie überbeeinflussten Waldorfpädagogik:

- Die Eurythmie wird als „hochgradig artifizielle Form des spirituellen Tanzes“ (S.78) beschrieben. Als Abgrenzung zum Ballett formuliert er süssig: „Stattdessen tanzen die Eurythmisten zu pathetisch vorgetragener Sprache oder Musik ohne Körperkontakt und in flatternde Gewänder mit Schleiern verhüllt mit nahezu unbeweglichen Gesichtern komplexe Choreographien, bei den sie frontal zum Publikum ebenso verwickelte wie weich fließende Bewegungen mit ihren Armen vollbringen.“ (S.77)
- Als Problem werden die von Ernst Michael-Kranich so bezeichneten *physiognomischen Pflanzenbetrachtungen* (Kranich 1986) gesehen. Darin werden den einzelnen Pflanzen Seeleneigenschaften zugesprochen: dem Krokus die *Sehnsucht*, dem Buschwindröschen das *Erstaunen*, der Schwertlilie der *Wunsch*, der Glockenblume die *Gläubigkeit*, der Herbstzeitlosen die *Trauer* (vgl. S.73). Solche Festlegungen an sich offener ästhetischer Erfahrungsprozesse wirken tatsächlich weltanschaulich manifest, zumal wenn sie als Formen des Naturkundeunterrichtes auftreten.
- Nach Ullrich findet die achtjährige Klassenlehrer-Schüler Beziehung ihre Begründung im Konzept des Karmas: „Für seine Entscheidungen braucht er (der Klassenlehrer) Einsicht in das Karma der Schüler und muss sich deshalb durch Meditation und andere intuitive Erkenntnispraktiken besonders eng mit den Schülern verbinden.“ (S.48) Der Klassenlehrer wird als „vormoderner didaktischer Monarch“ (S.46) beschrieben.
- Ullrich diagnostiziert zudem manche Übergriffigkeiten in den Textzeugnissen und Schülerbetrachtungen der Waldorfschule.

Ullrichs Kritik – Berechtigung und Grenzen

Ullrich stellt die Anthroposophie als abgeschlossenes metaphysisches System dar, das mit dogmatischen

Aussagen (die dem Eingeweihtenwissen Rudolf Steiners entstammen, mithin unüberprüfbar sind) und mystischen bzw. vorwissenschaftlichen Erkenntnisformen eins zu eins in die Waldorfpädagogik, und zwar sowohl in die Inhalte (Goetheanismus, religiöse Orientierung) als auch in die Methoden und didaktischen Prinzipien weltanschaulich hineinwirkt. Er hat vermutlich dort recht, wo treuherzige und etwas übereifrige Waldorfpädagogen die Waldorfschule als Verwirklichungsort ihrer esoterischen Sehnsüchte und Weltheilungsmission benutzen. Allerdings ist diese Spezies immer weniger verbreitet. Zwar gab und gibt es noch ein eher dogmatisch orientiertes Anthroposophieverständnis, das in manchen Kreisen ungebremst fortwirkt und wesentlich auf einen meditativ zu erwerbenden Lehrerberuf zielt und dabei recht unkritische und ggf. auch unfreie Rezeptionsformen unterstützt. Und natürlicherweise treffen solche meditativ-schulenden Aspekte auch auf die produktive Sinnsuche von jungen Menschen, die aus der entseelten Öde des normalen Universitätsbetriebes in die Sinnoasen künstlerisch-bewegter und sozial-warmer Waldorfwelten getrieben werden. Aber die grundsätzliche Wissenschaftsorientierung der Waldorfpädagogik wird bei den entscheidenden Vertretern der Waldorfschulen gegenwärtig nicht mehr in Frage gestellt. Das konzidiert Ullrich auch, wenn er schreibt, dass immer mehr Versuche unternommen werden „die kognitiven, ästhetischen und ethischen Gehalte der Waldorfpädagogik aus der anthroposophisch-spirituellen Sphäre in die säkulare Fachsprache der Erziehungswissenschaft zu übersetzen“ (S.173). Die entsprechende Literatur führt er allerdings nicht an (z.B. Paschen 2010, Frielingsdorf 2012 und zahlreiche Beiträge in dem peer-reviewed Online-Journal „RoSE“, Research on Steiner Education; www.rosejournal.com), abgesehen von den zahlreichen in jüngster Zeit veröffentlichten empirischen Forschungsbefunden von Dirk Randoll und Heiner Barz (Randoll 2013, Liebenwein/Barz/Randoll 2012, Barz/Randoll 2007, Barz 2013), Katharina Kunze (Kunze 2011), Till-Sebastian Idel (Idel 2007) und anderen.

Ullrichs Anthroposophieverständnis ist stark *theosophisch* geprägt, was heißt, dass er der Auffassung ist, Steiners Lehren seien im Kern von einem offenbarungsartigen, metaphysischen und absoluten Weltdeutungsanspruch geprägt. Hier

ist sich Ullrich mit Helmut Zander einig, der in seinem knapp zweitausendseitigen opus magnum „Anthroposophie in Deutschland“ (Zander 2007) eben diese Interpretationslinie stark macht. Damit befinden sich beide in der guten Gesellschaft einer großen Zahl wohlwollender Anthroposophen, die eben diese dogmatische Anthroposophievertretung bis in die Waldorfpädagogik hinein favorisieren. Dass Steiner selbst eine andere Anthroposophie propagiert und auch gegen Widerstände aus den eigenen Reihen entwickelt hat, wird dabei außer Acht gelassen. Es ist bezeichnend, dass er in seinem Spätwerk in einzelnen Vorträgen aus den Jahren 1920/21 auf den philosophischen Ansatz seiner frühen Schriften zurückkommt, indem er den phänomenologischen Aspekt der Anthroposophie hervorhebt: „Phänomenologie, das ist das Ideal des wissenschaftlichen Strebens, das in der Anthroposophie vorliegt.“ (Steiner 2005, S.318) Die Anthroposophie als Phänomenologie zu begreifen und sie dementsprechend erkenntniskritisch und wissenschaftlich zu behandeln, stellt einen vollständig anderen Rezeptionsmodus dar, als derjenige ist, der sich in den vergangenen hundert Jahren sowohl bei vielen Vertretern als auch bei Kritikern wie Ullrich oder Zander etabliert und zu entsprechenden ideologischen Frontenbildungen geführt hat. Hier geht es um eine andere Kultur der Rezeption. Es besteht gegenwärtig bei offiziellen Vertretern der Waldorfpädagogik kein Zweifel, dass zum einen ein vollständig anderer Tonfall und zum anderen eine anschlussfähige Diskussion der theoretischen Grundlagen der Waldorfpädagogik notwendig sind. Dies stellt keinen Gegensatz zur Anthroposophie dar, sondern ist ihrem Erkenntnisanspruch selbst geschuldet, dass sie nämlich in einem rationalen Kontinuum Gegenstand einer erkenntnisorientierten und selbstkritischen Auseinandersetzung ist.

Die Radikalität des Steinerschen Erkenntnisbegriffes wird von Ullrich wie von vielen Anthroposophen nicht thematisiert. Steiners Anliegen besteht in Fortführung der Impulse der Aufklärung darin, das Freiheitsverlangen der selbstbewussten denkaktiven Individualität zu fördern. Allein im individuellen Denkvollzug tritt nach Steiner die menschliche Persönlichkeit aus den kausalen Zwängen ihrer historischen, biographischen, psychischen, kulturellen und ggf. auch karmischen Bedingungen heraus. Sie ist dort verletzlich, prozessoffen und fehlbar, wie

es das Signum unserer Zeit ist. Die Freiheit ist nicht etwas schon Erreichtes bzw. – wie Ullrich es interpretiert – sich in einem übergeordneten Weltdenken Vernichtendes (vgl. S.130f), sondern sie ist Möglichkeit, Gefahr und Hoffnung zugleich. Die Radikalität Steiners geht soweit, dass sich selbst die im religiösen Bewusstsein angenommene prästabilisierte geistige Welt im individuellen Denken auflöst. Steiner überwindet den naiven Realismus sowohl der physischen Welt gegenüber als auch gegenüber einer als möglich angenommen geistigen Welt. Er ist kritischer Rationalist im Sinnlichen wie im Übersinnlichen.

Das Weltanschauungsproblem der Waldorfpädagogik

Steiner hat sich zudem vehement gegen eine weltanschauliche Beeinflussung der Waldorfpädagogik gestellt: „Dieses pädagogische Gebiet wird so behandelt, dass nur die pädagogischen, die didaktischen Methoden in der besten Weise aus der anthroposophischen Bewegung herausgearbeitet werden sollen. Die Waldorfschule in Stuttgart, in der diese Pädagogik, diese Didaktik, zur Anwendung kommt, ist nichts von einer Sektenschule, nichts von einer dogmatischen Schule, nichts von dem, was die Welt gern eine Anthroposophenschule nennen möchte. Denn wir tragen nicht anthroposophische Dogmatik in die Schule hinein, sondern wir suchen die rein didaktisch-pädagogischen Methoden so auszubilden, wie sie allgemein menschlich sind.“ (Steiner 1991, S. 172) Steiner war sich demnach der Problematik einer dogmatischen und mit dem Sektenvorwurf behafteten Anthroposophie durchaus bewusst und hat insbesondere bezogen auf die Waldorfpädagogik eine deutliche Abgrenzung vorgenommen. In einer anderen Ansprache heißt es entsprechend: „Dieses Allgemein-Menschliche im Unterrichts- und Erziehungswesen, das ich für die verschiedensten Unterrichtszweige charakterisieren musste, das muss sich im Waldorfschulprinzip besonders dadurch ausleben, dass diese Waldorfschule nach keiner Richtung hin eine Schule der religiösen oder philosophischen Überzeugung oder eine Schule einer bestimmten Weltanschauung ist. Und nach dieser Richtung war es ja natürlich notwendig, gerade für ein Schulwesen, das sich aus der Anthroposophie heraus entwickelt hat, darauf hinzuarbeiten, dass nun ja diese Waldorfschule [...] weit davon entfernt sei, etwa eine Anthroposophenschule zu werden

oder eine anthroposophische Schule zu sein. Das darf sie ganz gewiss nicht sein. Man möchte sagen: jeden Tag aufs neue strebt man wieder danach, [...] nicht irgendwie durch den Übereifer eines Lehrers, oder durch die ehrliche Überzeugung, die ja selbstverständlich bei den Waldorfschullehrern für die Anthroposophie vorhanden ist [...] irgendwie in eine anthroposophische Einseitigkeit zu verfallen. Der Mensch, nicht der Mensch einer bestimmten Weltanschauung, muss in didaktisch-pädagogischer Beziehung einzig und allein für das Waldorfschul-Prinzip in Frage kommen.“ (Steiner 1986, S.203f) Diese Selbstverpflichtung zu einer weltanschaulich anzustrebenden Neutralität, wiewohl sie vollends wohl in keinem System einlösbar ist, und einer distanten Behandlung der Anthroposophie in der Waldorfpädagogik wird von Ullrich außer Acht gelassen.

Schluss

Ullrich ist in seiner Schrift einem Wissenschaftsbegriff verpflichtet, der Wissenschaft als offenen und un abgeschlossenen Prozess betrachtet. Es gibt keinen absoluten Wahrheitsanspruch, der in einem Systemdenken verfolgt wird. Im Zentrum stehen die selbstkritische Reflexion und die intersubjektive Überprüfbarkeit. Dieser Wissenschaftsbegriff kann auch aus anthroposophischer bzw. waldorfpädagogischer Perspektive vollständig geteilt werden. Hierbei muss jedoch bedacht werden, dass das gegenwärtige Wissenschaftsverständnis darüber hinaus stark materialistisch und auch reduktionistisch geprägt ist. So kritisch sich Ullrich gegen die von ihm so beurteilte Wissenschaftsabstinentz der Anthroposophie wendet, so merkwürdig unkritisch rekurriert er auf ein Wissenschaftsverständnis, das gegenwärtig zugleich von einem reduktionistischen und materialistischen Menschenbild geprägt ist und das in den Handlungsorientierungen der Bildungspolitik zudem rein ökonomische Interessen bedient (vgl. Krautz 2007). Die Anthroposophie in ihrem humanistischen und freiheitsorientierten Grundanliegen wird von ihm stark kritisiert und das technokratisch-ökonomische Menschenbild, das aus einem positivistischen Wissenschafts- und Bildungsbegriff stammt, wird von ihm fraglos hingenommen. Die Idee einer geistig autonomen Persönlichkeit wird von Ullrich in der Anthroposophie

nicht gesehen, er sieht darin nur ein metaphysisch-determinierendes Konstrukt. Damit verfehlt er das Kernanliegen einer sich selbstkritisch begreifenden Anthroposophie und Waldorfpädagogik.

Und dennoch: Ullrichs Buch, so unberechtigt es die Dogmatik und Wissenschaftsferne der Anthroposophie geißelt, ist so lange gerechtfertigt, als Anthroposophen eben diese Dogmatik in ihrem Denken und Handeln statuieren. Eine Waldorfpädagogik der Gegenwart kann aus Ullrichs Buch, auch wenn sie sich darin nicht verstanden sehen kann, vieles lernen. Es wird ihr nicht darum gehen, die Anthroposophie eins zu eins als Lehr- und Gedankengebäude in die Waldorfpädagogik zu importieren. Allein dies scheint Ullrich im Blick zu haben. Eine gegenwärtige Waldorfpädagogik begreift die Anthroposophie als Methode und nicht als Inhalt. Das wissenschaftliche Ideal dieser Methode ist die Phänomenologie. Eine kritische Distanznahme zu allen anthroposophischen Inhalten und Aussagen Steiners ist unabdingbar. Die Anthroposophie wird durchgängig auf ihre pädagogische Relevanz und Anwendbarkeit überprüft. Es geht ferner um eine lediglich heuristisch zu erprobende und in einem hohen Maße selbstreflexive Art, mit Steiners Aussagen umzugehen. Anthroposophie ist nicht das unantastbare Ganze, das ungefiltert in die Waldorfpädagogik eingeht. Ein modernes Verständnis befragt nicht allein, *dass* Anthroposophie die Waldorfpädagogik prägt, es fragt nach der Art und Weise, also nach der Form, *wie* Anthroposophie sinnvoller Weise die Waldorfpädagogik unterstützt. Und es fragt zugleich danach, in welchem Umfang, in welchem *Maße* sie dies tut. Dies bedeutet, dass der Einfluss der Anthroposophie auf die Waldorfpädagogik bezogen auf die *Form* kritisch überprüft werden muss und nur in dem *Maße* statthaft ist, als der pädagogische Nutzen sichtbar und das Freiheits- und Autonomieideal des modernen Menschen nicht verletzt wird.

Literatur

- Barz, Heiner (2013): *Unterrichten an Waldorfschulen: Berufsbild Waldorflehrer: Neue Perspektiven zu Praxis, Forschung, Ausbildung*. Wiesbaden
- Barz, Heiner/Randoll, Dirk (2007): *Absolventen von Waldorfschulen. Eine empirische Studie zu Bildung und Lebensgestaltung ehemaliger Waldorfschüler*. Wiesbaden.

- Liebenwein, Sylva/Barz, Heiner/Randoll, Dirk (2012): *Bildungserfahrungen an Waldorfschulen. Empirische Studie zu Schulqualität und Lernerfahrungen*. Wiesbaden.
- Frielingsdorf, Volker (2012): *Waldorfpädagogik in der Erziehungswissenschaft. Ein Überblick*. Beltz/Juventa-Verlag: Weinheim/Basel.
- Idel, Till-Sebastian (2007): *Waldorfschule und Schülerbiographie. Fallrekonstruktionen zur lebensgeschichtlichen Relevanz anthroposophischer Schulkultur*. Wiesbaden.
- Kranich, Ernst-Michael (1993): *Pflanzen als Bilder der Seelenwelt: Skizze einer physiognomischen Naturerkenntnis*. Stuttgart.
- Krautz, Jochen (2007): *Ware Bildung. Schule und Universität unter dem Diktat der Ökonomie*. München.
- Kunze, Katharina (2011): *Professionalisierung als biographisches Projekt: Professionelle Deutungsmuster und biographische Ressourcen von Waldorflehrerinnen und Waldorflehrern*. Wiesbaden.
- Ullrich, Heiner (1986): *Waldorfpädagogik und okkulte Weltanschauung. Eine bildungsphilosophische und geistesgeschichtliche Auseinandersetzung mit der Anthropologie Rudolf Steiners*. Weinheim/München.
- Ullrich, Heiner (2004): *Das Andere Erforschen. Neuere Studien zur Reform- und Alternativschulforschung*. (Mitherausgeber: Till-Sebastian Idel / Katharina Kunze). Wiesbaden.
- Ullrich, Heiner (2007): *Autorität und Schule. Die empirische Rekonstruktion der Klassenlehrer-Schüler-Beziehungen an Waldorfschulen*. (mit Helsper, W. / Stelmaszyk, B. / Graßhoff, G./ Höblich, D. / Jung, D.). Wiesbaden.
- Ullrich, Heiner (2011): *Rudolf Steiner – Leben und Lehre*. München.
- Paschen, Harm (Hrsg.) (2010): *Erziehungswissenschaftliche Zugänge zur Waldorfpädagogik. Diskussion paradigmatischer Beispiele zu epistemischen Grundlagen, empirischen und methodischen Zugängen und Unterrichtsinhalten*. Wiesbaden.
- Prange, Klaus (1985): *Erziehung zur Anthroposophie*. Bad Heilbrunn 1985.
- Randoll, Dirk/Barz, Heiner (2007): *Bildung und Lebensgestaltung ehemaliger Schüler von Rudolf Steiner Schulen in der Schweiz. Eine Absolventenbefragung*. Frankfurt a. M.
- Randoll, Dirk (2013): *Ich bin Waldorflehrer: Einstellungen, Erfahrungen, Diskussionspunkte - Eine Befragungstudie*. Wiesbaden.
- Steiner, Rudolf (1927/1986): *Gegenwärtiges Geistesleben und Erziehung. Ein Vortragszyklus, gehalten in Ilkley (Yorkshire) vom 5. bis 17. August 1923. Gesamtausgabe Bd. 307*. Dornach/Schweiz.
- Steiner, Rudolf (1991): *Das Schicksalsjahr 1923 in der Geschichte der Anthroposophischen Gesellschaft. Vom Goetheanumbrand zur Weihnachtstagung. Ansprachen - Versammlungen - Dokumente Januar bis Dezember 1923. Rudolf-Steiner-Gesamtausgabe Bd. 259*. Dornach/Schweiz.
- Steiner, Rudolf (2005): *Fachwissenschaften und Anthroposophie. Acht Vorträge, elf Fragenbeantwortungen, ein Diskussionsbeitrag und ein Schlusswort. Dornach und Stuttgart 24. März 1920 bis 2. September 1921. Rudolf-Steiner-Gesamtausgabe Bd. 73a*. Dornach/Schweiz.
- Zander, Helmut (2007): *Anthroposophie in Deutschland. Theosophische Weltanschauung und gesellschaftliche Praxis. 2 Bände*. Göttingen.

Authors of RoSE Vol. 6 No. 1

Axel Föller-Mancini studied Educational Action Research at the Rudolf Steiner University College in Oslo (M. Ed.), and did his doctorate at the Norwegian University of Life Sciences. From 2010 to 2014 he was a research associate in the Faculty of Health at the University of Witten/Herdecke, Germany. Since 2012 he has been a project advisor in the area of research on early childhood at the Alanus University of Arts and Social Sciences, and editor of the peer-review journal RoSE (

Bernhard Schmalenbach works as a professor of Special Education at the Alanus University of Arts and Social Sciences, Alfter, Germany. He is responsible of the development, management and research processes of the master program of special education.

Alexi Silverman obtained a BA degree in History, Politics and Social Anthropology at the University of Cape Town / South Africa, with a subsequent honours in Social Anthropology. Fascinated by the lived intersection of theory and practice, she began teaching at Constantia Waldorf High School while studying for a B.Ed at the Centre for Creative Education - a college specialising in Waldorf Education Teacher Training. She taught in the upper high school at Constantia Waldorf for five years, and now creates training material for businesses and teaches research methodology at the Centre for Creative Education.

Norman Skillen studied ecology at the New University of Ulster, 1973-77. He was a class teacher for two years at the Holywood Rudolf Steiner School, Northern Ireland. He obtained a teaching diploma from the Institut für Waldorfpädagogik, Witten-Annen, and then became a lecturer for English at the same institute from 1983 to 1998. Since 1999 he has lived and worked in South Africa. Until 2009 he was a high school teacher at Constantia Waldorf School in Cape Town (subjects: drama, literature, geography, biology and sometimes music). Since 2010 he has been working as a freelance teacher/teacher-trainer/mentor. For the past 20 years or so he has also been active as a translator. He has translated books by J. Kiersch, J. Rohen, J. Köhl and A. Suchantke (2), plus many articles for RoSE.

Johannes Wagemann studied electrical engineering, physics, mathematics, pedagogy and philosophy. He has been teaching at the Waldorf School in Essen for fifteen years. In 2010 he completed his dissertation on a transdisciplinary approach to the mind and brain problems and subsequently had a lectureship in social psychology and philosophy of science at the University of Witten. He is currently an assistant professor for Consciousness Research with focus on Structure-Phenomenology at the Alanus University of Arts and Social Sciences, Alfter, Germany.

Michael Zech has experience as an international and national lecturer since 1992. He has worked as a Waldorf teacher of History and Literature and has been working as a Waldorf trainer in the Seminar for Waldorf Pedagogy in Kassel since 2006. He gained his doctorate degree on the teaching of History and is currently an assistant professor at the Chair of Didactics in History at the Alanus University of Arts and Social Sciences in Bonn/Alfter.