

Volume 1 Number 2
December 2010

Hosted at www.rosejourn.com

Table of Content / Inhaltsverzeichnis

Editorial (<i>English</i>)	4
------------------------------------	---

Part I: Fundamentals / Grundlagen

Conclusion, Judgement, Concept: The Quality of Understanding	5
<i>Jost Schieren</i>	
Schluss, Urteil, Begriff – Die Qualität des Verstehens.	15
<i>Jost Schieren</i>	
Sustainable teacher learning in Waldorf Education. A social cultural perspective	26
<i>Martyn P. Rawson</i>	
Upper-School Teaching at Steiner Waldorf Schools: Cognitive Challenges for the Embodied Self (Part II)	43
<i>Wilfried Sommer</i>	
Oberstufenunterricht an der Waldorfschule – Kognitive Herausforderungen für das verkörperte Selbst (Teil II)	53
<i>Wilfried Sommer</i>	
“Painted from a palette entirely different”. A new hermeneutic approach to Steiner’s esoteric courses for teachers	64
<i>Johannes Kiersch</i>	
„Mit ganz andern Mitteln gemalt“ Überlegungen zur hermeneutischen Erschließung der esoterischen Lehrerkurse Steiners	73
<i>Johannes Kiersch</i>	
Strukturphänomenologische Anthropologie – ein transdisziplinärer Ansatz zur Korrelation von Gehirn und Bewusstsein (Teil I)	83
<i>Johannes Wagemann</i>	

Part II: Empirical Research / Beiträge zur empirischen Forschung

The Relation of Recalled Life Events, Childhood Relationships with Parents and Meaning in Life	96
<i>Barbara Kolarik</i>	
Die Bedeutung der Erziehung und kritischer Lebensereignisse für den Sinn des Lebens	117
<i>Barbara Kolarik</i>	
Holistic Education and visions of a Rehumanized Future	139
<i>Jennifer M. Gidley</i>	
Self-centeredness in Adolescents: An empirical study of students of Steiner schools, Christian academic high schools, and public schools	148
<i>Axel Föllner-Mancini, Peter Heusse & Arndt Büssing</i>	

Review articles / Übersichtsarbeiten

Empirische Forschungen an Waldorfschulen im deutschsprachigen Raum	165
Eine themenorientierte Übersicht mit Kurzbeschreibungen (Teil I)	
<i>Petra Böhle & Jürgen Peters</i>	

Rezensionen / Book reviews

Rezension: Arthur Zajonc : Meditation as Contemplative Inquiry. Great Barrington, Mass.: Lindisfarne Books, 2009. (Deutsch: Aufbruch ins Unerwartete. Meditation als Erkenntnisweg. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben, 2010.)	199
<i>Johannes Kiersch</i>	

Rezension Rolf Göppel : Pädagogik und Zeitgeist. Erziehungsmentalitäten und Erziehungsdiskurse im Wandel. Stuttgart: Kohlhammer Verlag, 2010.	201
<i>Axel Föllner-Mancini</i>	
Rezension Alexandra Hoffend : Pädagogisches Verstehen. Eine Herausforderung für die Lehrerbildung. Fallstudienarbeit als Vermittlungsmöglichkeit. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann Verlag 2010	204
<i>Axel Föllner-Mancini</i>	
Call for papers / Aufruf für Beiträge	207
Authors of RoSE Volume 1 Nr.2 2010	208
Announcements	210

Editorial

Bo Dahlin & Axel Föller-Mancini

The first number of RoSE seems to have been very well received. We have had letters of appreciation from all over the world, and to all those who wrote we extend our heartfelt thanks. At the same time we see this as a challenge to develop the journal further. A step in this direction has already been taken, in that the cooperation between the two carrying institutions (Alanus University of Arts and Social Sciences, Germany and the Rudolf Steiner University College, Norway) has been placed on a clearer footing, with a further expansion of both staff and technical backup. We have also managed to increase the number of scientific advisors on the Editorial Board. The new members will be introduced on the RoSE website in January.

This second number also observes our distinction between basic research and empirical studies. The first article (by Jost Schieren), taking its lead from Steiner's comprehensive account of the nature of the human organism, is concerned with how children understand, and what the insights thus gained mean for classroom practice.

In part II of his article, Wilfried Sommer pursues the question of how science teaching in the upper school can be designed in such a way that it addresses not only the intellect, but the student as a whole person.

Next Johannes Kiersch takes a look at Steiner's lectures for teachers (dealing with the esoteric basis of human development) from an unaccustomed perspective. He suggests that Steiner's deliberations should be approached in a meditative way, as symbols in the deepest sense of the word, thereby laying the basis for the emergence of living concepts; i.e. concepts that can grow and change as experience deepens, concepts that are not rigidly defined in abstract terms, but malleable, flexible and therefore adaptable to the complexities of life.

Then, continuing this theme, we have a paper (by Martyn P. Rawson) proposing that meditation or contemplative enquiry should be included in the professional development of teachers, thereby enhancing "the community of practice" of Steiner school teachers.

Johannes Wagemann's article is basic research in the literal sense. It entails a thorough treatment of the relation between the brain and consciousness, both from a brain science and a phenomenological point of view, trying to clarify what are the pertinent questions to be asked in this field.

Barbara Kolarik takes us back into the empirical realm with a study which takes up a pet topic of psychological research: what is the basis of subjectively meaningful sentience, and how does it relate to both positive personal experiences and individual crises? She finishes by pointing out the implications this might have for education.

The study by Axel Föller-Mancini, Peter Heusser & Arndt Büssing compares attitudes to spiritual values among public, Waldorf and Catholic schools. The finding is that the school type seems to have little bearing on what attitudes students develop in this field. It is rather the individual construction of experience that is important, not the educational system of the school. Perhaps this is an indication of the ongoing individualisation of experience in western cultures?

A further paper (by Jennifer M. Gidley) looks at how Steiner education, with its emphasis on will and imagination, may develop more positive attitudes towards the future among its students. It was found that although Steiner students, like mainstream students, have grave concerns about the future of humanity and the earth, they were not as disempowered by these feelings but demonstrated a strong will to work for a better future.

Under the heading, Review Articles, stands the first part of Petra Böhle and Jürgen Peters' survey of empirical studies concerned with the practice of Waldorf education. With this the authors have fashioned a body of useful guidelines for professionals and interested lay people alike.

The whole thing is then rounded off by reviews of new books by Arthur Zajonc, Rolf Göppel and Alexandra Hoffend.

Conclusion, Judgment, Concept: The Quality of Understanding

Jost Schieren

*Alanus University of Arts and Social Sciences, Alfter, Germany
Faculty of Education*

ABSTRACT. This essay is based on the proposition that the pupils' level of understanding is a key indicator of the quality of teaching. Understanding, as a productive act on the part of the students, integrating subject and object, self and world, constantly extends the complexity of the context under consideration. In connection with R. Steiner's comprehensive description of human nature, three fundamental forms of this act of understanding are considered: namely, conclusion, judgment, and concept. These provide the basis for understanding meaning, for understanding oneself and for understanding the world. In correspondence to this trio stand the teacher's pedagogical skills - his or her ability to encourage self-motivated learning in the students. This happens not through piling up facts, but through teaching which is explorative in style, and which holds the cultivation of a questioning attitude in just as high regard as the collective discovery of answers.

Keywords: Waldorf education, comprehensive description of human nature, conclusion, judgment, concept, human understanding, quality of teaching, pedagogical skill.

Understanding

A number of criteria and a matching number of different approaches exist for the assessment of the quality of classroom teaching. (Helmke, 2007) In the somewhat politically dominated discussion that ensued following the first PISA study in 2000 (German Pisa Consortium, 2002) the question of quality of teaching became increasingly subject to a qualitative analysis objectifiable by teaching results by means of performance assessment. However, less consideration is being given to process or subject-oriented criteria, as has been evident in the educational policy decisions of several German federal states (central student assessments of the individual grades, introduction of standardized tests, etc.). It is the object of the present study to develop a specific criterion of the quality of teaching, namely the quality of *understanding*, based on the decidedly subject or personality-oriented approach of Waldorf education, viewed from an educational-philosophical perspective. The study is based on the starting thesis that the quality of teaching depends substantially on the act or process of the student's understanding. Teaching is only of benefit and of interest where the individual student, firstly, has a sense of understanding of what is being taught and, secondly, has a better understanding of something that he or she previously did not understand.

This poses the question, what does *understanding* actually mean? An initial approximation may describe *understanding* as the grasping of an overall context. It is the ability to give contextual meaning to something that is initially incoherent or disconnected. In that sense, it is the power to reach beyond disconnectedness. If, for example, the technically less adept looks at the engine of a car, they will see nothing but individual component parts, the combined action of which remains obscure to them. However, as soon as the workings of the engine are *understood*, the connectedness of the components becomes transparent. *Understanding* therefore means to grasp the relationships. This is the structural aspect of understanding, leaving open as to what *relationships* may be. Looking at the aspect of experiencing, *understanding* has an eminently stimulating effect. It is a kind of *experience in motion*, i.e. it is not, as one might think, a state of standstill or a coming-to-an-end because all questions have been answered. To the contrary, it is a stimulating experience in motion, one that awakens interest. It is like a current that draws the student deeper into what is being understood. Hence, understanding does not provide answers but enables the student to ask further questions. It is not without questions but asking, awakening interest, exploring, leading, and probing. Both students and teachers may

experience this quality of understanding very vividly in the classroom. Understanding is enveloped in an atmosphere of alertness, inquisitiveness and enthusiasm. It is therefore something that is actually very desirable in a classroom setting.

Before going into detail about specific methodological elements of Waldorf teaching likely to promote the process of understanding in students, attention should be drawn to the epistemological preconditions that form the basis of Waldorf education.

The epistemological basis of Waldorf education

In current academic dialog, Waldorf education only features rudimentarily, where essentially, it is treated critically at best and hostile at worst. The main criticism is leveled at its ideological integration of teaching into *anthroposophy*, a humanistic concept developed by Rudolf Steiner. (Ullrich, 1986; Prange 2000). The spiritual aspects argued by Steiner and which form the basis of Waldorf education appear to be incompatible with a contemporary concept of science. Less attention is paid to the fact that Rudolf Steiner himself saw his spiritual approach firmly based on a clearly defined epistemological position.¹ This can be condensed into the statement: *Thinking does not happen in our heads but in the things around us*. What does this mean? Rudolf Steiner's own explanation may shed some light on this idea:

If I can formulate thoughts about things, and learn to understand them through thinking, then these things themselves must first have contained these thoughts. The things must have been built up according to these thoughts, and only because this is so can I in turn extract these thoughts from the things. – It can be imagined that this world outside and around us may be regarded in the same way as a watch. [...] The fact must be kept clearly in mind that the wheels have not united and fitted themselves together of their own accord and thus made the watch “go” [...] Through thoughts the watch has come into existence. (Steiner, 1930, p. 11)

Thus far, Steiner's reasoning is easily comprehensible. What follows though is a surprising leap:

The works and phenomena of nature must be viewed in a similar way. - Thus, when a man thinks about things he only re-thinks what is already in them. (Steiner, *ibid.*)

This thought can also be visualized using the above example of the car engine, where the act of understanding is described as the grasping of the functional context. This means that the laws underlying the phenomena can be grasped by man's thinking. As illustrated by the above quotations, what is still easily comprehensible where artifacts (engine, watch, etc.) are concerned - after all, the rules they are based on were 'invented' by humans - in principle and according to the epistemological position of Waldorf education also applies to the cognition of objects that are not man-made but belong to the natural world. According to this principle, the laws by which things are governed are unveiled by thinking cognition. This is aptly encapsulated in the famous words of Goethe's *Faust*: 'So that I may perceive whatever holds the world together in its inmost folds.'

The particularity of this epistemological position becomes more apparent when juxtaposed with other approaches: The commonly advocated concept of cognition which is based in the everyday consciousness but also extends, with philosophical simplicity, into the most differentiated theories of cognition in contemporary brain research, assumes that relationships are perceived or, which is the common sense, are derived from perception. In philosophical terms, this position is referred to as *naïve realism* because reality is accepted as something that is preexisting. In contrast, a philosophically more advanced, enlightened position is referred to as *critical rationalism*. Critical rationalism generates a diagnosis of the part human cognition plays in the shaping of reality. Accordingly, reality does not preexist but is the product of an act of consciousness. It must thus be concluded that reality existing in this sense is only significant for man. Immanuel Kant, the most prominent proponent of this view, states accordingly in his *Critique of Pure Reason*:

For laws do not exist in the phenomena any more than the phenomena exist as things in themselves. Laws do not exist except by relation to the subject in which the phenomena inhere, in so far as it possesses understanding, just as phenomena have no existence except by relation to the same existing subject in so far as it has senses. To things as things in themselves, conformability to law must necessarily belong independently of an understanding to cognize them. But phenomena are only representations of things which are utterly unknown in respect to what they are in themselves. But as mere representations, they stand under no law of conjunction except that which the conjoining faculty prescribes. (Kant, 1974, p. 156)

Kant therefore assumes that both the laws recognized by human reason as well as sense perceptions exist for man only. In this view, human consciousness exists in an autonomous mindspace, called reality, which is not necessarily related to a purely hypothetically imagined world that exists *in itself* - Kant refers to it as 'things in themselves' - and which simply cannot be elaborated on.

1. One exception is Schneider (1982).

Today, this view is prominently represented in *constructivism*, as expressed e.g. by Erich von Glasersfeld:

In the constructivist view [...] knowledge does not create images of the world at all. Rather, it comprises plots, concepts, and thoughts, and separates those deemed useful from useless ones. In other words, knowledge consists in ways and means conceptualized by the cognizing subject in order to adapt to the world it experiences. (Glasersfeld, 1996, p. 210)

Constructivism is of great importance as it focuses on the subject-based attitudes of consciousness which dominate our world view. It does so by highlighting the historical, cultural, and socio-biographical, more or less conscious, ideological dispositions,² and thus makes comprehensible that our world view is subject to extraordinary physical influences. However, the question remains as to the necessity of the radical proposition that the reality of consciousness has no connection with any *world*, however conceived or imagined.

Earlier, I summarized the epistemological position of Waldorf education in the sentence *Thinking doesn't happen in our heads but in the things around us*. In contrast, the belief of constructivism may be summed up as *Thinking only happens in our heads*. Juxtaposing these contrasting views makes plain the currently unpopular position of Waldorf education: It assumes that the relationships between things are discovered in those things themselves, by way of thinking. Thus, knowledge is neither objective reception (*naive realism*) nor is it subjective construction (*critical rationalism* or *constructivism*) but a generative process that links subject and object. Against this backdrop, the process of understanding appears more clearly defined: Because relationships are *not* predefined and *cannot* be perceived, it is up to the subject, by intensifying their own cognitive activity, to penetrate deeper into the object in order to grasp its inherent law-governed relationship, which is not a construction but a concurrence of an ontologically objective continuance. It is an active accord with the laws inherent in things.

In classroom research, this act of understanding is referred to as *procedural* knowledge (as opposed to *declarative* knowledge). This may be illustrated by the following example. When explaining to someone how to ride a bicycle, one could just tell them to mount the saddle, hold on to the handle bars, push the pedals and try to keep their balance by not tilting to the right or left. This would describe the act of riding a bicycle fairly adequately. But understanding this does not provide one with the ability to ride a bicycle. To the contrary, being able to ride a bicycle means mastering the laws inherent in bicycle-riding. One just implements those laws. This form of a practical, skill-engendering learning is emphasized in the working approach of Freinet. (Freinet, 1983)

These epistemological deliberations may seem somewhat abstract. However, from an educational viewpoint they are vitally important. For example, the salutogenetic criterion of coherency as cited by Aaron Antonovsky comprises *meaningfulness*, *comprehensibility*, *manageability* and *identification* (Antonovsky, 1997). The educational conclusion is that children grow up in a world that, in principle, is not alien or inaccessible to them. It is pervaded by a meaningful structure that they can understand and, using their abilities, learn to master. This enables them to identify with the world around them. Those are basic pedagogical values that are relevant to Waldorf education.

Methodological aspects of understanding in the classroom

In the sense characterized here, *understanding* is a process performed by the individual. While therefore subject-based, it also comprises an objective grasp of reality. How can this process be encouraged in the classroom? In the basic introductory talks on the occasion of the foundation in 1919 of the first Waldorf school in Stuttgart, summarized in his *Study of Man*, Rudolf Steiner develops a *teaching of understanding*, as it were.³ In one of the lectures, he takes up Aristotle's logical operations of *conclusion*, *judgment* and *concept*, which are discussed extensively in philosophical literature. However, Steiner speaks about them in his very own context of meaning which, initially, is difficult to comprehend. In traditional philosophical understanding, it is the *concept* of a thing that is of primary importance. We form ideas or abstractions based on the things around us. In a second step, *judgments* are acts of attributing which are added to a concept. Known examples are, e.g., 'All men are mortal' and 'Cajus is human'. In the former statement, the attribute 'mortal' is added to 'man', while in the latter, the attribute 'human' is added to 'Cajus'. The *conclusion* then is the linking of the two judgments based on the laws of logic: 'Therefore, Cajus is mortal.'

2. Thomas S. Kuhn (1976) drew attention to this phenomenon of changing views of reality throughout the history of science.

3. Rudolf Steiner (1919; 2005, p. 155); Lecture IX given in Stuttgart on August 30, 1919; see also the deliberations by Stefan Leber, 2002 (pp.239-329).

Conclusion

In Steiner's view, this relationship is reversed. He sets out with the *conclusion*, but conceives of it as something different. Steiner gives the example of someone visiting a menagerie and seeing a lion:

What do you do first of all when you perceive the lion? First you bring what you see in the lion to your consciousness; and only by this bringing-to-consciousness do you gain an understanding of your perceptions of the lion. [...] The first thing you form is a *conclusion*... (Steiner, 2005, p. 154).

He then restates his point more clearly:

The first thing in life is conclusions. And in reality, if when we go into the menagerie we do not exclude our perception of the lion from the rest of our experience, but bring it into line with the whole of our previous experience, then what we accomplish first [...] is the drawing of a conclusion. (ibid.).

Based on this understanding, *conclusion* is an initial unlocking of a relationship, a connecting of a new experience with one's own continuum of comprehension or understanding. It is exactly because relationships are *not* perceived - as is the above outlined epistemological position of Waldorf education - and the concept of the lion is *not* revealed by way of perception, that the things, the contents of our perception, must be unlocked in an initial step of ideational realization. Therefore, even the initial encounter with the world requires a creative act of understanding. However in everyday life, this generally remains below the level of consciousness as we normally deal with a world we already understand. We have the impression of a *ready-made reality* and in whose realization we have no part. The reason for this is that the principal acts of cognition of our perception of reality take place in childhood and are subsequently performed unconsciously.⁴ In adult life, the act of unlocking the world has become a more or less unconscious process. It is only new and very complex impressions never previously encountered and transcending accustomed perceptions of reality, e.g. in cultural, social, technical or artistic contexts, that require a heightened awareness and willingness to engage. Such challenges to our perception of reality are typically provoked by the arts.

For children, the unlocking of their world, their reality is their foremost task. Developmental psychology takes a very differentiated approach to the ideational realization of increasingly complex structures of reality through the individual age groups, starting from simple sensual, spatial and later on also temporal and eventually abstract perceptions (Piaget, 1973). In children, this process takes place in a state of extreme alertness and with their consciousness very much present. They are not yet surrounded by a *ready-made world* and still have the alert presence of consciousness that enables them to access the world and its relationships. Adults can often be surprised by a child's unusual but extremely productive view of reality. In a well-known scene in Wolfram von Eschenbach's 'Parzival', an epic characterized by its very subtle way of illuminating different processes of consciousness, the author describes how, in the isolated forest of *Soltane*, the young Parzival has his very first encounter with a knight. Earlier, he had asked his mother about the true nature of God and she had replied: 'He is brighter than daylight; he who took on a human face.'⁵ Parzival thinks that the knights in their gleaming armor are gods. He asks one of them who then explained they were knights: "But Knight God, what might you be? You have so many finger rings around your body; up there and down here!" The boy's hands touched anything ironclad he could spy. He looked upon the knight's armor. 'My mother's maidens wear their rings on strings where they don't touch one another.'" Parzival has never before seen a coat of mail and now tries to connect the new with what he already knows. This shows that understanding means to fit the newly understood into known contexts. Parzival continues: "What is it good for, which looks so pretty on you? I can't pinch it off." The knight pointed at his sword. "Look, if someone seeks to quarrel with me, I'll fend off his blows with this. Against his blows I wear those rings around my body, and my armor serves to protect me against shots and stabs." Parzival understands and again relates it to what he already knows: 'The boy replies quickly: "If deer had hides like this my spear couldn't harm them. I've killed quite a few of them.'" (Stapel, 1984, ibd.) – This scene illustrates quite beautifully a child's original process of understanding, i.e. to employ a very skillful and original intelligence to connect the hitherto unknown with the familiar.

In his above-mentioned lecture, Rudolf Steiner stresses that an important aspect of education is not to work with *ready-made conclusions* but to provide students with the opportunity to independently experience, interpret and fit in the world around them. What is needed is not fixed perceptions but opportunities for experiencing fully consciously in order to give students the power of understanding to unlock and connect. If, on the other hand, the teacher presents to the students his or her own fixed perception in a prescriptive manner, the power of unlocking reality, which must be harnessed if teaching is to be filled with life, all but drains away. In addition to the special pedagogical attitude of consciousness demanded from the teacher, i.e. that they do not let their own fixed perceptions dominate but approach

4. The extraordinarily complex achievements of learning in early childhood are illuminated interestingly in brain research and discussed in a pedagogically relevant context. Cf. Gerald Hüther (2005; 2006); Manfred Spitzer (2007).

5. This and the following quotations from the prose version of the Parzival epic by Wilhelm Stapel, (1984), p. 66f.

reality with curiosity, interest and an openness for new experiences - references that can be found in many of Steiner's lectures - Waldorf education has a number of concrete examples that take account of this modified or childlike-natural attitude of consciousness toward reality:

- In his book *The Education of the Child in the Light of Anthroposophy* (2002), Steiner discusses the choice of toys for children. He stresses that children should not be given perfect toys but incomplete and improvised ones - preferably fashioned from natural materials ensuring a diverse sensual development - so as to stimulate their imagination and to avoid a one-dimensional fixation of their perception. The deliberately restrictive dealing with media technology in Waldorf education follows the same reasoning (Hübner, 2005). Electronic media, e.g. television and personal computers, can merely convey an aspect of reality and are very limited in their power to encourage productive engagement, and where this is achieved, it can only take place by way of the perceptions transported by those media. This engenders a more receptive attitude. However, there is no question that children and adolescents taught at Waldorf schools have to learn to engage with electronic media in a productive and critical manner, a necessity that can sometimes fall victim to an overly restrictive approach by the teacher.
- The tradition of Waldorf schools to do without conventional school books, especially at elementary school level, also follows this theme. The reason being that 'ready-made' school books, too, can only convey a world that has already been explored, interpreted and represented in perceptions. But this is not what the child needs. Rather, the composing of main-lesson books, as is common practice in Waldorf schools, is designed to let the students themselves document the formation of their own learning and understanding. The fact that many such main-lesson books are filled with texts copied from the blackboard or dictated by the teacher runs contrary to the original intention. Also, limited use of school books does not mean that no books are used at all. To the contrary: they are another media students need to engage with critically and utilize productively for their own learning progress. This aspect is frequently neglected at Waldorf schools leading to considerable problems, especially at high-school level.
- Another example, albeit one not confined to Waldorf education, is the teaching and learning of spelling. In many instances, German spelling is not obvious from the way the language is spoken as it is based on historically grown conventions. A phenomenon that even the recent spelling reform did not remedy. When students at elementary school level learn to write and, out of an alert intelligence infer the way they spell from the spoken language they hear, their spelling is frequently *wrong* by conventional standards. Nonetheless, based on the students' understanding and transference of the language at that early age, it is an extraordinarily intelligent implementation to translate spoken words into a written language solely based on hearing. Hence, even though their spelling does not follow conventional rules, it is not *wrong*. This situation calls for very delicate handling on the part of the teacher. Rather than pointing out the student's 'mistakes' - as this would result in his or her loss of trust in their own genuine power of understanding - the teacher should encourage them to continue this process of understanding, empowering them to possibly comprehend the established way of spelling by unlocking it. - It is paramount - at elementary school level and throughout schooling altogether - for children and adolescents to employ their own power of understanding in a genuine and productive way, and to learn to trust it.
- In Waldorf schools, this is achieved by a very accentuated experience relatedness which is brought to bear by the teaching of arts and crafts. Because they initially take shape in a disjointed fashion, *experiences* - in an epistemological sense - provide an opportunity for the perceiving consciousness to test its individual, coherence-promoting power. This engenders perceptions which, in light of new experiences, are open to expansion or adjustment by reality. In this context, Waldorf education firmly aims to provide a productive consciousness environment which would be less likely to thrive under a more prescriptive form of teaching. Certainly one point is not to subject children's perception to negative adjustment, which can be a tall order for adults. All too often do we as adults intervene in children's active, playful learning by making negative adjustments or corrections through pointing out mistakes or dangers. For example, a child climbs a tree. Watching from below, an adult might say: 'Watch out you don't fall down!' Obviously, that had not been the child's intention. It would have been more helpful to say: 'Put your foot on this or that branch,' or a similarly positive suggestion. The idea is to avoid, or at least critically reflect upon, intermittent interventions on the part of the adult that dominantly convey their fixed perceptions. This approach is also a key feature of Montessori education. Maria Montessori observed the extraordinarily strong impact of the autonomous intelligence in children's learning and developed her education based on the intuition of this self-generating childhood learning. (Montessori, 1992; 1993)

Judgment

Continuing in his above referenced lecture, Rudolf Steiner moves on to the concept of *judgment*. This he conceives of as an attribution within the meaning of the established theory of judgment. A *judgment* expresses a quality that is of significant relevance in Waldorf education. More specifically, forming a judgment is a highly individual and personal process we are constantly involved in. It is a way to assess, evaluate and form a qualitative judgment that we, as individuals, perform and that is important for all our decisions, even down to the most trifling everyday situation. If, for example, we look at the statement 'the large garden' or 'the garden is large', this is, in the first instance, a *relative* statement which depends on our personal conditions of life, i.e. the kind of cultural-biographical perceptions we have formed in the course of our lives. And yet, with regard to our own position in life, the statement is *absolute* because the judgments we make are valid for us as individuals. They form the basis for our decisions. We act on our judgments, which can comprise very complex contexts. Some of those are judgments we expect to rely upon in certain life situations and which tincture our lives, e.g. 'that person is honest', 'that person is reliable', 'that ice is strong enough', 'that car

is working', etc. Those are judgments we need to give us a sense of security in life. They will be colored by our entire personal, cultural, sociological and historical existence. In a sense, they define our position in civilized life. In addition, those judgments are also always linked to decisions. This is frequently not taken into consideration. Especially with regard to the development of scientific thinking, the view entrenched in the mind of society as represented by schooling and the media, but not normally borne out in epistemological terms, is that of the absolute objectivity of science. The reason for this being that scientific thinking refers to mathematics as its basic science. Whatever can be measured, counted or weighed – and herein lies the decision – becomes the sole object of scientific research. Everything else is excluded, occasionally in a manner not unlike that of religious dogmas preceding the prevalence of scientific thinking. Most notably, it was Paul Feyerabend who drew attention to this kind of 'scientific dogmatism' and called for a pluralism of theories and methods (Feyerabend, 1975). This highlights how, ultimately, even highly complex and argumentatively differentiated scientific positions are founded on *judgment-based decisions* which, in this case, are made on a socio-cultural basis to become defining for our civilization.

What significance does this have for education? An aspect of developmental psychology advocated by Waldorf education is based on the conviction that it is not until puberty that children and adolescents reach the *maturity to form their own judgments*. Only then will they be able to make independent judgments. Before puberty, they tend to accept judgments conveyed to them by others around them, either verbally or through the behavior of those others, and follow them. At that age, *imitation* is key, and the concept of authority, one frequently emphasized in Waldorf education, is brought to bear. Before puberty, children and adolescents adopt *judgments that are lived* by those around them in much the same absolute manner as those who initially formed those judgments. The power of the personality at work in every judgment directly transfers to children and adolescents. While this may sound radical – after all, a clear distancing from authority can be observed in children as young as eight to ten years old – but merely reflects the experience in the classroom. Any verbal distancing of a child from an adult, which often occurs at that age, is more likely to be the expression of disinclination rather than an independent act of judgment. An interesting observation for the education practitioner is the fact that grade 3 and 4 students tend to be very impressed by older students, e.g. from grade 8 or 9. Whatever those older students represent in terms of their appearance and demeanor is adapted by their younger schoolmates almost immediately. The significant influence of anything from the music and sports culture conveyed by the media to dress and behavioral rituals can also be explained by the adopting of judgments and values typical of prepubescent behavior. – As Rudolf Steiner points out in the aforementioned lecture, this carries a significant degree of responsibility on the part of the teacher in terms of his or her judgment forming. Because an adult by a child is perceived as an authority in judgment he or she must be able to explain their own judgments transparently. This is because it is not the verbal judgment as such but the *power* of one's own grounds for a given judgment that is at work in education. If, in this context, an educational practitioner acts non-reflectively, unconsciously or inconsistently, his or her students will be unable to develop an assuredness in life that would otherwise be derived from the forming of judgments and values.

In puberty, this relationship undergoes a transformation. As adolescents, students now feel the power to form judgments autonomously. Initially, they exercise this by distancing themselves from the surrounding adult world in order to strengthen their sense of self-affirmation. At that age, young people develop their own *tastes* in relation to all aspects of their lives: dress, music, the choice of friends, their own behavior, etc. Experiencing one's own individual forming of judgment is the very key experience of puberty itself. An interesting phenomenon in students of grade 9 or 10 is that they sometimes form very idealistic judgments, which will relate to their environment rather than their own selves. From their teacher and from others in general, they expect and demand *honesty, reliance, justice*, etc. with an absolute certainty in their judgments and values. Those values become their benchmark for the integrity of the adult world.

In pedagogical terms, it is now important for the student to learn *how* valid judgments are formed. They can now access the *power* that creates judgments. What does this mean? For individuals of this age group, judgments that are not adopted from an authority are formed on the basis of experience and insight. Experiencing how specific behavior has a specific effect leads to either the confirmation or the alteration of that behavior. As a complementing force, thought-based insights help to verify the validity of judgments. These insights are founded on a trust in the students' own thinking which they will have developed in the classroom.⁶ However, what is often more important than a theoretical-argumentative reason which may be used to justify a judgment is their own personal, practical life reasoning. The aim is for adolescents to attain the ability to form judgments and values that are sustainable – hold water as it were – for their own lives. In order not to *fall flat*, judgments must stand the test both of time and of the person who represents them. In this context, German main lessons can play a vital part in conveying judgments and values. – Taking Lessing's play 'Nathan the Wise' as an example, where the author describes how an inadequate and prejudiced judgment is formed that has an impact on society. Judgments actually represent power which, despite their lacking in truth or validity, is exploited by individual groups against the interests of society. In this sense, *anti-Semitism* has been used for centuries. With his character *Nathan*, Lessing portrays a Jew who is confronted with the anti-Semitic prejudices – that existed both historically and in

6. In this context, logic-based, scientific teaching subjects such as mathematics and physics have special significance for the development of personality.

Lessing's day - and who, on closer inspection, disproves each and every one of them in thought and in deed. *Nathan* convincingly champions a sense of tolerance toward other beliefs and cultures. However, in a dialog with the *Templar*, a representative of the Christian faith, it is this very ideal of tolerance of *Nathan's* that is being questioned. The *Templar* calls *Nathan* a *Jew wolf in his sheep's clothing of philosophy*,⁷ thereby questioning the integrity of *Nathan's* ideals. The reader of the play will eventually learn that not only does *Nathan* advocate verbally his ideal of tolerance as his philosophical creed, but that this ideal is his very way of life, even in the face of suffering. *Nathan* practices his ideal of tolerance even after his family is wiped out by Christian crusaders. – It is a key educational objective for adolescent students of main lesson German to learn by the example of 'Nathan the Wise' that the formation of ideal values is not exhausted simply by putting them into words. Rather, those values must be able to stand the test of our actions in life.

There is another example which also relates to the classroom discussion of 'Nathan the Wise'. In grade 11, the subject of *biographies* forms part of the curriculum. Following appropriate preparation, the students are tasked, inter alia, with writing a biography of someone who is over 50 years old, i.e. an older person from their perspective. Ideally, they are to choose someone they do not know very well but yet find of interest, and interview them. In doing so, they are to focus on asking what hopes, goals, and ideals that person had in his or her youth, and try to comprehend how the *life reasons* in an individual's life change and transform over time. It is important for the students to experience that, while a large part of the human biography is shaped by the circumstances they live in and experiences they make, it is of equal significance whether they manage to build a foundation for forming their own judgments and values to lead them through life.

As previously mentioned, judgments are more than mere intellectual evaluations of facts and circumstances. They form the personal basis of an individual's existence. It is therefore paramount for the education of children and adolescents that they are given the opportunity to experience, by the example and authority of adults, the formation of judgments that are valid, individually sustainable and stand the test of life. This is to provide them with a source of strength for their personality so that, on reaching puberty, they learn to develop their own reliable core of personality.

Concept

In the theory of judgment, the *concept*, in the sense of an imagining conceiving of a fact, traditionally comes first. Yet Steiner, in his above-mentioned lecture, puts it last, albeit with a different connotation. In his meaning, *concept* is, in the first instance, not the perception the observer conceives of a thing but the laws that are at work in the things. Thus, Waldorf education takes up a position that is decidedly concept and idea-realistic in terms of the familiar universals debate of medieval scholasticism. As indicated by the above examples of the watch and the car engine, it assumes philosophically that concepts are at work as ontological entities in the things around us. Goethe encapsulates this idea in his poem 'Legacy' (Goethe, 1988, p. 685) which he penned in later life:

No being can dissolve to nothing!
The eternal lives on in everything,
Let being sustain your happiness!
Being is eternal: for laws
Preserve the living treasures,
With which the cosmos adorns itself.

The perspective of a world that is all-creatively pervaded with intrinsic eternal forces is in sharp contrast to the scientific world view commonly held today which, ultimately, represents a random evolution that emerged from destructive forces. This differing world view is at the root of allegations, often leveled at Waldorf education, of ideological dogmatism removed from scientific fact and clinging to an obsolete conception of the world. These allegations can be justified as frequent examples documented by empirical evidence can be found (Barz & Randall, 2007) of individual Waldorf teachers non-reflectively presenting a fixed view of the world in the classroom. However, this does not represent the core concerns of Waldorf education. Its aim is not the dissemination of an ideology dressed up as didactics. Rather, it is to convey *reverence* and *respect* for the mysteriousness and undisclosedness of existence and creation which would elude the straitjacket of purely scientific-materialistic thinking. A fact also conceded by many of the 20th century's great scientists, e.g. Heisenberg, Einstein, von Weizsäcker, who played a key role in shaping the scientific world view.

7. Gotthold Ephraim Lessing (1988): *Nathan der Weise*. Act 4, Scene 4, l. 2780f.

The philosophical stance of Waldorf education can be compared to Goethe's approach to research. Even though, as is expressed in his following poem, a main feature of Goethe's personality is reverent respect for an intrinsic creation, he never approached his own scientific research in a presumptuous or prejudiced manner. To the contrary: he viewed his own efforts made and results achieved in the field of research only ever as humble steps toward the revelation of the great mystery that is *nature*. He writes in his preface to *Theory of Colors*:

It is useless to attempt to express the nature of a thing abstractedly. Effects we can perceive, and a complete history of those effects would, in fact, sufficiently define the nature of the thing itself. (Goethe, 1975, p. 315)

Thus, it is not about presumptuous ideological positioning but respect for the greatness and undisclosedness of the object of research. Neither from an epistemologically ethical nor commonly human standpoint, nor indeed from an educational one is there a place for making hubristical declarations of knowledge with absolute certainty. However, this does not mean that children and adolescents in the classroom should be deprived of the perspective of an eternal existence which they need to explore and appreciate for themselves. Hartmut von Hentig once described this perspective as follows. He specifies, in compact language, six criteria against which educational process and schooling must be measured:

Firstly, abhorrence of and resistance against inhumanity;
 Secondly, the ability to perceive happiness;
 Thirdly, the ability and the will to communicate;
 Fourthly, an awareness of the historicity of one's own existence;
 Fifthly, *the willingness to question apparent certainties*;
 Sixthly, the willingness to take responsibility for oneself and within the *res publica*.
 (v. Hentig, 1996, p. 122)

As a goal for an educational process in Waldorf schools, Hartmut von Hentig's fifth criterion, *the willingness to question apparent certainties*, comes to fruition in a number of methodological steps. In this context, a key aspect is the esthetic design and appearance of the school and its classrooms. This is an expression of respect and care in dealing with the phenomenal world. In addition, Waldorf schools teach natural history in a way that does not merely convey theoretical concepts of natural phenomena but, e.g. in horticulture lessons, creates an intensive and appropriate framework for practical activity and experience for the students. Another important aspect of Waldorf education is that teaching is not confined to the classroom but, by organizing practical projects and internships, aims to include a wide variety of practical, real-life experiences.

Also, Rudolf Steiner's many references in his educational lectures to the significance of presenting elementary school-age children with images and phenomena rather than ready-made definitions. In fact, he recommends that children of that age group are not to be exposed to purely definitional knowledge. In his above-mentioned lecture he says:

What kind of a concept should we then give the children? It must be a living concept if man has to live with it. [...] You must give the child such concepts as are capable of change in his later life. [...] And when is it that you give him dead concepts? When you continually give the child definitions [...] and make him learn it by heart, then you are grafting dead concepts into him. The making of many definitions is death to living teaching. [...] In teaching we must not make definitions but rather must endeavor to make characterizations. We characterize things when we view them from as many standpoints as possible. (Steiner, 2005, p. 159)

Hence, the appropriate approach to teaching is a vivid, multi-perspective and phenomenological one. However, it must take account of the different ages of students. It is equally important that, at high-school level, students also learn to handle abstract, definitional concepts intellectually. But even at that age, teaching should be colored with the sentiment that such rather definitional concepts are not the be-all and end-all but merely represent a facet, e.g. their mathematical calculability. A consciously structured variety of methods in high-school level teaching is to help the students develop an open and inquisitive attitude toward a given subject. It is this attitude that encourages *questioning certainties*.

The emphasis of what has been discussed so far may give the impression that the primary objective of Waldorf education is to avoid fixed and well-structured concepts. This is not the case as it would cause confusion rather than consolidate the students' knowledge. There is no doubt that knowledge content must be taught in a clear, accessible and structured form. This is a key objective of classroom teaching. At the same time, care must be taken not to create the epistemologically naive attitude expressed in the well-known quotation from Goethe's *Faust*: 'That one can take back home, and use, what someone's penned in black and white'. That is why, in methodological terms, Waldorf school lessons do not conclude in a definitional recap of the covered topics. Instead, this takes place on the following day when the students will have had time to experience for themselves the phenomena originally only presented to them in the classroom. This is to ensure that the references to the real world in respective teaching results become and remain accessible. At this level, a *concept* is not regarded as the ontologically eternal aspect of a given phenomenon - as which it cannot be grasped by the thinking mind as Goethe understands it - but as an involvement that is tentative, conscious of its preliminary and insufficiencies, and yet questing and exploring.

Summary

The present study was based on the thesis that the act or process of understanding on the part of the student represents a vital criterion of the quality of classroom teaching. Against this backdrop, individual methodological aspects of understanding were explained. It became apparent that understanding is not a primarily receptive process but a productive act of integrating the subject and the object, the self and the world in a coherent context. *Conclusion*, *judgment* and *concept* were developed as the three forms of the implementation of understanding.

- *Conclusion*: The active unlocking of an aspect of the world and the connecting of it with one's own, previously established, continuum of understanding and meaning. The aspect of understanding that becomes relevant in this context can be called *interpretive understanding*, where the dynamic of understanding developed in the classroom is to be construed in the sense of *the world relating to man*.
- *Judgment*: The personally represented, life-tested attribution of a fact gained by experience and insight. This aspect of understanding, which is brought to bear in the judgment, can be termed *self-understanding*. The educational encouragement of this understanding in a classroom situation is based on a relationship *man relating to man*. From their teacher, students learn about the power of forming valid judgments and values and how to embed that power, as individuals, in their own existence.
- *Concept*: The world-pervading, all-creative law which does not comprise the human approach to knowledge but which is the focus of it by way of evolving conceptual methods of exploration. The aspect of understanding this addresses can be called *world understanding*. The activity of understanding is engendered by *relating the self to the world*.

The three aspects of understanding require corresponding educational skills of the teacher:

- The exploring of the world based on interpretive understanding in the context of one's own continuum of understanding requires *methodological skills* of the teacher enabling him or her to encourage processes of individual understanding.
- Judgment forming is person-based and generates self-understanding. It demands individual and social skills of the teacher in order to create in the student an openness for trust and communication which makes possible to learn of and from man.
- The world-understanding, living conceptualization which explores a given law-based relationship backed by the certainty of a method of knowledge demands of the teacher *subject matter competence* suited to plant in the student a curiosity, an enthusiasm and a confidence to pursue scientific exploration.

The following chart is to summarize the reasoning outlined above:

<i>Form of Understanding</i>	<i>Direction of Understanding</i>	<i>Aspect of Understanding</i>	<i>Skills required of the Teacher</i>
Conclusion	World → Man	Interpretive Understanding	Methodological Skills
Judgment	Man ↔ Man	Self Understanding	Individual and Social Skills
Concept	Man → World	World Understanding	Professional Skills

References

- Antonovsky A. (1997). *Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit*. Tübingen: Deutsche Gesellschaft für Verhaltenstherapie.
- Deutsches PISA-Konsortium (2002). *Die Länder der Bundesrepublik im Vergleich*. Opladen: VS Verlag.
- Baillet, D. (1983). *Freinet – praktisch*. Weinheim: Beltz.
- Barz, H. & Randoll, D. (2007) (Eds.). *Absolventen von Waldorfschulen. Eine empirische Studie zu Bildung und Lebensgestaltung*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Eschenbach, W., Stapel, & W. v. (1984) (Eds.). *Parzival*. München: Langen Müller.
- Feyerabend P. (1975). *Wider den Methodenzwang*. Frankfurt / M.: Suhrkamp Taschenbuch.
- Freinet, C. (1981). *Praxis der Freinet-Pädagogik*. Bearbeitet von H. Jörg. Paderborn: Schöningh.
- Glaserfeld, E. v. (1996). *Radikaler Konstruktivismus*. Frankfurt / M.: Suhrkamp.
- Goethe, J. W. v. (1975). *Dichtungen*. In Trunz, E. (Ed.), *Goethes Werke*. Band XIII. München: C. H. Beck.
- Goethe J. W. v. (1988). *Sämtliche Werke. Briefe, Tagebücher und Gespräche*. Band II. (Hrsg. von Karl Eibl). Frankfurt: Deutscher Klassiker Verlag.
- Helmke, A. (2007). *Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern*. Stuttgart: Kallmeyer.
- Hentig, H. v. (1996). *Bildung. Ein Essay*. München, Wien: Hanser.
- Hübner, E. (2005). *Anthropologische Medienerziehung*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Hüther, G. (2006). *Bedienungsanleitung für ein menschliches Gehirn*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Hüther, G. (2005). *Das Geheimnis der ersten neun Monate*. Düsseldorf: Walter Verlag.
- Kant, I. (1974). *Kritik der reinen Vernunft*. In Wilhelm Weischedel (Ed.), *Werkausgabe*, Band III. Frankfurt: Suhrkamp.
- Kuhn, T. (1976). *Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Lessing, G. E. (1998). *Nathan der Weise*. Stuttgart: Reclam.
- Montessori, M. (1993). *Kinder sind anders*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Oswald, P., Schulz-Benesch, G. (1992) (Eds.). *Grundgedanken der Montessori-Pädagogik. Aus Montessoris Schrifttum und MWirkkreis*. Freiburg: Herder.
- Piaget, J. (1973). *Einführung in die genetische Erkenntnistheorie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Prange, K. (2000). *Erziehung zur Anthroposophie. Darstellung und Kritik der Waldorfpädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schneider, P. (1982). *Waldorfpädagogik. Erkenntniswissenschaftliche und anthropologische Grundlagen*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Spitzer, M. (2006). *Lernen: Gehirnforschung und die Schule des Lebens*. München, Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.
- Leber, S. (2002). *Kommentar zu Rudolf Steiners Vorträgen über die Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik*. Band II. Stuttgart: Freies Geistesleben.
- Steiner, R. (2005). *Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1907; 2002). *Die Erziehung des Kindes vom Gesichtspunkt der Geisteswissenschaft*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1930). *Die praktische Ausbildung des Denkens*. Dornach: Philosophisch-Anthroposophischer Verlag.
- Ullrich, H. (1986). *Waldorfpädagogik und okkulte Weltanschauung*. Weinheim, München: Juventa Verlag.

Schluss, Urteil, Begriff – Die Qualität des Verstehens

Jost Schieren

*Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft, Alfter, Deutschland
Fakultät für Pädagogik*

ZUSAMMENFASSUNG. Der Aufsatz geht von der These aus, dass die Verstehensleistung von Schülern ein wesentliches Merkmal der Unterrichtsqualität darstellt. Als produktiver Akt der Integration von Subjekt und Objekt, Selbst und Welt erzeugt das Verstehen auf Schülerseite einen zunehmend komplexer werdenden Sinnkontext. Im Anschluss an die geisteswissenschaftliche Anthropologie R. Steiners kommen drei Vollzugsformen dieses Verstehens zur Sprache: *Schluss, Urteil* und *Begriff*. Sie ermöglichen das Sinnverstehen, das Selbst- und das Weltverstehen. Dieser Trias korrespondieren auf der Lehrerseite *pädagogische Kompetenzen*, welche die Schüler zur Selbsttätigkeit anregen. Dies geschieht nicht durch Wissensanhäufung, sondern über einen Unterricht, der einem explorativen Gestus folgt und der das Fragen für ebenso wesentlich erachtet wie das gemeinsame Erkunden von Antworten.

Schlüsselbegriffe: Waldorfpädagogik, geisteswissenschaftliche Anthropologie, Schluss, Urteil, Begriff, menschliches Verstehen, Unterrichtsqualität, pädagogische Kompetenz.

Verstehen

Es gibt verschiedene Kriterien und entsprechend unterschiedliche Verfahren, um die Qualität von Unterricht zu bewerten (Helmke, 2007). In der eher politisch dominierten Diskussion seit der ersten PISA-Studie im Jahr 2000 wurde im Blick auf die Frage der Unterrichtsqualität verstärkt eine am Unterrichtsergebnis mit Mitteln der Leistungsmessung objektivierbare Qualitätsanalyse in den Vordergrund gerückt (Deutsches PISA Konsortium, 2002). Mehr prozess- bzw. subjektorientierte Kriterien sind demgegenüber weniger beachtet und in den bildungspolitischen Entscheidungen der einzelnen Bundesländer (Lernstandserhebungen in einzelnen Klassenstufen, Einführung zentraler Prüfungen u. dgl.) kaum berücksichtigt worden. Die vorliegende Untersuchung will im Hinblick auf den dezidiert subjekt- bzw. persönlichkeitsorientierten Ansatz der Waldorfpädagogik aus bildungsphilosophischer Perspektive ein spezifisches Kriterium von Unterrichtsqualität herausarbeiten – die Qualität des *Verstehens*. Die Ausgangsthese lautet: Die Qualität von Unterricht hängt wesentlich mit der Verstehensleistung, mit dem Verstehensprozess des Schülers zusammen. Unterricht wirkt dann förderlich und interessant, wenn der einzelne Schüler das Gefühl hat, erstens: zu verstehen, worum es geht, und zweitens: mehr zu verstehen von etwas, das er oder sie vorher nicht verstanden haben.

Hier stellt sich zunächst die Frage, was *Verstehen* überhaupt bedeutet. In einer ersten Annäherung kann *Verstehen* als das Erfassen eines übergreifenden Zusammenhanges beschrieben werden. Es ist die Fähigkeit, ein zunächst unzusammenhängend Vereinzelt in einen Sinnkontext einzubinden, insofern ist es ein Hinausgehen über die Vereinzelung. Wenn man beispielsweise als technisch nicht versierter Mensch in den Motor eines Autos blickt, wird man lauter Einzelheiten sehen, die in ihrem Zusammenwirken undurchschaubar sind. In dem Moment, in dem man die Funktionsweise eines Motors *versteht*, ist der Zusammenhang der Einzelteile durchschaubar. *Verstehen* heißt demnach, Zusammenhänge begreifen. Dies ist die strukturelle Seite des Verstehens, wobei offen gelassen ist, was *Zusammenhänge* sind. Interessant ist es, auf die Erlebnisseite zu blicken: *Verstehen* wirkt auf eine besondere Weise anregend. Es ist eine Art *Bewegungserlebnis*, also kein Stillstand oder ein zum Ende Kommen, weil alle Fragen geklärt sind, wie man vermuten könnte. Im Gegenteil, es ist ein anregendes Bewegungserlebnis, das Interesse weckt. Es ist eine Art Strom, der einen tiefer in die Sache, die man versteht, eindringen lässt. Verstehen bedeutet demnach nicht, dass man Antworten erhält, sondern dass man weitere Fragen zu stellen vermag. Es ist nicht fraglos, sondern fragend, Interesse weckend, erkundend, weiterführend, in die Tiefe gehend. Im Schulunterricht können Schüler wie Lehrer diese Qualität des Verstehens deutlich empfinden. Es ist eine Atmosphäre der Wachheit, Neugierde und des Enthusiasmus, die das Verstehen umgibt, also eigentlich etwas, das man sich als Lehrer und Schüler im Klassenzimmer wünscht.

Bevor im Weiteren spezifische methodische Elemente des Waldorfunterrichtes, die geeignet sind, den Verstehensprozess der Schüler zu befördern, benannt werden, sei auf die erkenntnistheoretischen Voraussetzungen, die der Waldorfpädagogik zu Grunde liegen, eingegangen.

Erkenntnistheoretische Grundposition der Waldorfpädagogik

Die Waldorfpädagogik ist im akademischen Diskurs der Gegenwart nur rudimentär und im Wesentlichen kritisch bis ablehnend behandelt worden. Wesentlicher Kritikpunkt ist die weltanschauliche Einbindung in das *Anthroposophie* genannte geisteswissenschaftliche Konzept Rudolf Steiners (Ullrich, 1986; Prange, 2000). Die von Steiner angeführten spirituellen Gesichtspunkte, die der Waldorfpädagogik zu Grunde liegen, erscheinen mit einem zeitgemäßen Wissenschaftsverständnis inkompatibel. Weniger beachtet wurde demgegenüber, dass Rudolf Steiner selbst seinen spirituellen Ansatz in einer klar definierten wissenschaftstheoretischen Position verankert sieht.¹ Diese lässt sich kurz gefasst mit dem Satz beschreiben: *Das Denken findet nicht im Kopf des Menschen, sondern in den Dingen statt.* Was ist damit gemeint? Es sei dieser Gedanke anhand einer Ausführung Rudolf Steiners verdeutlicht:

Wenn ich mir Gedanken machen kann über die Dinge, wenn ich durch Gedanken etwas ergründen kann über die Dinge, so müssen die Gedanken erst darinnen sein in den Dingen. Die Dinge müssen nach den Gedanken aufgebaut sein, nur dann kann ich die Gedanken auch herausholen aus den Dingen. – Der Mensch muss sich vorstellen, dass es mit den Dingen draußen in der Welt so ist wie mit einer Uhr. [...] Man muss sich klar darüber sein, dass nicht von selber zusammengelaufen sind die Räder und sich zusammengefügt haben und machen, dass die Uhr geht, sondern dass es einmal einen Uhrmacher zuvor gegeben hat, der diese Uhr zusammengefügt hat. [...] Durch Gedanken ist die Uhr zustande gekommen... (Steiner, 1930, S. 11).

Soweit ist der Gedankengang Steiners gut nachvollziehbar, dann aber kommt ein Sprung, der ungewöhnlich ist:

Auch alles, was Naturwerke, Naturgeschehnisse sind, muss man sich so vorstellen [...] wenn der Mensch denkt über die Dinge, so denkt er nur über das nach, was zuerst in sie hineingelegt worden ist. (Steiner, ebd.)

Man kann sich diesen Gedanken auch an dem oben bereits angeführten Beispiel des Motors vergegenwärtigen: Die Verstehensleistung wurde als das Erfassen des Funktionszusammenhangs dargestellt. Das bedeutet also, dass das Denken des Menschen, die in der Sache gelegene Gesetzmäßigkeit begreift. Was aber für Artefakte (Motor, Uhr und dgl.) noch leicht nachvollziehbar ist, denn die in ihnen wirkende Gesetzmäßigkeit wurde ja ebenfalls von Menschen „erfunden“, das gilt – wie das Steiner-Zitat verdeutlicht – im Sinne der erkenntnistheoretischen Position der Waldorfpädagogik dem Prinzip nach auch für andere Erkenntnisgegenstände, die nun nicht der von Menschen gemachten, sondern der natürlichen Welt entstammen. Der in den Dingen der Welt wirkende gesetzmäßige Zusammenhang wird in diesem Verständnis dem Prinzip nach vom denkenden Erkennen in ihnen entdeckt. Es gilt dem Anspruch nach das berühmte Wort in Goethes *Faust*: „dass ich erkenne, was die Welt, im Innersten zusammenhält.“

Die Eigentümlichkeit dieser erkenntnistheoretischen Position lässt sich deutlicher in Abgrenzung zu anderen Auffassungen begreifen: Der gewöhnliche Erkenntnisbegriff, der durch das Alltagsbewusstsein vertreten wird, der sich aber gleichwohl auch in philosophischer Simplizität in differenzierteste Kognitionstheorien der gegenwärtigen Gehirnforschung fortsetzt, geht davon aus, dass Zusammenhänge wahrgenommen werden bzw. – dies ist der common sense – aus der Wahrnehmung gewonnen werden. Diese Position wird philosophisch als *naiver Realismus* bezeichnet, da die Wirklichkeit als fertig gegeben naiv hingenommen wird. Eine demgegenüber philosophisch weiterentwickelte aufgeklärte Position wird als *kritischer Rationalismus* bezeichnet. Der kritische Rationalismus diagnostiziert den eigenen Anteil des menschlichen Erkennens beim Zustandekommen von Wirklichkeit. Die Wirklichkeit liegt demnach nicht fertig vor, sondern ist eine Bewusstseinsleistung des Menschen. Damit verbindet sich dann freilich das Urteil, dass die so existente Wirklichkeit auch nur für den Menschen Bedeutung hat. Wichtigster Vertreter dieser Auffassung war Immanuel Kant. In seiner „Kritik der reinen Vernunft“ heißt es entsprechend:

Denn Gesetze existieren eben so wenig in den Erscheinungen, sondern nur relativ auf das Subjekt, dem die Erscheinungen inhärieren, so fern es Verstand hat, als Erscheinungen nicht an sich existieren, sondern nur relativ auf dasselbe Wesen so fern es Sinne hat. Allein Erscheinungen sind nur Vorstellungen von Dingen, die nach dem, was sie an sich sein mögen, unerkant da sind. Als bloße Vorstellungen aber stehen sie unter gar keinem Gesetze der Verknüpfung, als demjenigen, welche das verknüpfende Vermögen vorschreibt. (Kant, 1974, S. 156)

Kant geht demnach davon aus, dass sowohl die durch den menschlichen Verstand erkannten Gesetzmäßigkeiten als auch die durch die Sinne vermittelten Wahrnehmungen allein für den Menschen existieren. Das menschliche Bewusstsein lebt in diesem Verständnis in einer autonomen Vorstellungswelt, die Wirklichkeit genannt wird, die aber mit einer allein hypothetisch angenommenen *an sich* existierenden Welt – Kant spricht von den „Dingen an sich“ – nicht notwendig in Verbindung steht. Aussagen hierüber seien schlichtweg nicht möglich.

1. Eine Ausnahme bildet Peter Schneider (1982). *Waldorfpädagogik. Erkenntniswissenschaftliche und anthropologische Grundlagen.*

In der Gegenwart wird diese Position markant durch den *Konstruktivismus* vertreten. Bei Erich von Glasersfeld heißt es beispielsweise:

Wissen aus konstruktivistischer Sicht [...] bildet die Welt überhaupt nicht ab, es umfasst vielmehr Handlungsschemas, Begriffe und Gedanken, und es unterscheidet jene, die es für brauchbar hält von den unbrauchbaren. Mit anderen Worten, Wissen besteht in den Mitteln und Wegen, die das erkennende Subjekt begrifflich entwickelt hat, um sich an die Welt anzupassen, die es erlebt. (v. Glasersfeld, 1996, S. 210)

Der *Konstruktivismus* hat eine große Bedeutung, weil er die subjektbedingten Bewusstseinsstellungen ins Auge fasst, die unsere Weltsicht dominieren, indem er die historischen, kulturellen und soziobiographischen mehr oder minder bewussten weltanschaulichen Disponierungen aufzeigt,² und zudem auch nachvollziehbar macht, dass unsere Weltsicht außerordentlichen psychischen Einflüssen unterliegt. Fraglich bleibt allerdings, ob die radikale Aussage, dass nämlich die Bewusstseinswirklichkeit mit einer wie auch immer gedachten *Welt* in keiner Verbindung stehe, notwendig ist.

Wenn oben als die erkenntnistheoretische Position der Waldorfpädagogik aufgeführt wurde: *Das Denken findet nicht im Kopf des Menschen, sondern in den Dingen* statt, so kann man als Kontrapunkt für die Überzeugung des Konstruktivismus formulieren: *Das Denken findet allein im Kopf des Menschen* statt. Durch diese Kontrastierung wird die gegenwärtig unpopuläre Position der Waldorfpädagogik deutlich: Sie geht davon aus, dass der Zusammenhang der Dinge in ihnen selbst mittels des Denkens entdeckt wird. Erkenntnis ist demnach weder objektive Rezeption (*naiver Realismus*) noch subjektive Konstruktion (*Kritischer Rationalismus bzw. Konstruktivismus*), sondern Subjekt und Objekt verbindende Produktion. Der Verstehensprozess gewinnt vor diesem Hintergrund eine deutlichere Kontur: Da Zusammenhänge *nicht* fertig vorgegeben sind und *nicht* wahrgenommen werden können, hängt es vom Subjekt ab, durch Intensivierung der eigenen Erkenntnisaktivität, tiefer in eine Sache einzudringen, um den darin wirkenden gesetzmäßigen Zusammenhang zu ergreifen. Dieser wird allerdings nicht *konstruiert*, sondern als ontologisch objektiver Bestand mitvollzogen. Es geht um eine tätige Übereinstimmung mit dem Gesetz einer Sache.

In der Unterrichtsforschung wird diese Verstehensleistung als *prozessuales Wissen* im Gegensatz zum *deklarativen Wissen* bezeichnet. Man kann sich dies an folgendem Beispiel vergegenwärtigen: Wenn man erklären wollte, wie man Fahrrad fährt, so kann man verbal darauf hinweisen, dass man sich auf den Sattel setzen, den Lenker festhalten, die Pedale treten und das Gleichgewicht halten muss, indem man nicht nach links oder rechts kippen darf. Damit wäre der Vorgang des Fahrradfahrens einigermaßen adäquat beschrieben. Wenn man dies versteht, kann man aber noch nicht Fahrrad fahren. Umgekehrt: Wenn man Fahrrad fahren kann, so beherrscht man die dem Fahrradfahren zu Grunde liegenden Gesetze. Man vollzieht diese Gesetze. In dem werktätigen Ansatz der Freinet-Pädagogik wird diese Form eines praktischen, Fähigkeiten generierenden Lernens betont (Freinet, 1983).

Die dargestellten erkenntnistheoretischen Überlegungen mögen etwas abstrakt erscheinen, sie sind aber aus pädagogischer Perspektive außerordentlich wichtig. Wenn man beispielsweise auf das von Aaron Antonovsky aufgeführte salutogenetische Kriterium der *Kohärenz* blickt, so schließt dieses *Sinnhaftigkeit*, *Verstehbarkeit*, *Handhabbarkeit* und *Identifikation* ein (Antonovsky, 1997). Dies bedeutet in pädagogischer Konsequenz, dass Kinder in einer Welt aufwachsen, die ihnen nicht prinzipiell fremd und unzugänglich ist, da diese von einer tieferen Sinnstruktur durchzogen ist, und dass sie diesen Sinn verstehend ergreifen und in ihren Fähigkeiten beherrschen können. Dadurch sind sie in der Lage, sich mit der sie umgebenden Welt zu identifizieren. Dies sind wesentliche pädagogische Werte, die in der Waldorfpädagogik Bedeutung haben.

Unterrichtsmethodische Aspekte des Verstehens

Verstehen ist im dargestellten Sinne ein Prozess, der durch das Individuum geleistet wird, mithin subjektgebunden ist, zugleich aber eine objektive Wirklichkeitserfassung beinhaltet. Wie kann dieser Prozess angemessen im Unterricht gefördert werden? In den grundlegenden einführenden Vorträgen zur Begründung der ersten Waldorfschule in Stuttgart 1919, die in dem Buch „Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik“ zusammengefasst sind, entwickelt Rudolf Steiner in einem Vortrag gewissermaßen eine *Lehre des Verstehens*.³ Er knüpft dabei an die bekannten, auf Aristoteles zurückgehenden und in der philosophischen Literatur vielfach besprochenen logischen Operationen von *Schluss*, *Urteil* und *Begriff* an. Allerdings bespricht er sie in einem vollständig eigenen Bedeutungskontext, was zunächst schwer nachvollziehbar ist. Im üblichen philosophischen Verständnis ist der *Begriff*, der von einer Sache gebildet wird, das Primäre. Es sind Vorstellungen bzw. Abstraktionen, die wir uns von den Dingen der Welt bilden. *Urteile* stellen in einem zweiten Schritt eine Attributierung dar, die zu einem Begriff hinzugefügt wird. Als bekannte Beispiele können hier gelten: „Alle Menschen sind sterblich.“ Und: „Cajus ist ein Mensch.“ Im ersten Fall wird dem „Menschen“ das Attribut des „Sterblichseins“ beigefügt und im zweiten Fall wird „Cajus“ das Attribut des „Menschseins“ beigefügt. Der *Schluss* ist dann die nach logischen Gesetzen erfolgende Verknüpfung der beiden Urteile: „Also ist Cajus sterblich.“

2. Thomas S. Kuhn (1976) hat in seiner wichtigen Schrift *Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen* auf diesen Umstand der wissenschaftshistorisch wechselnden Wirklichkeitssichten aufmerksam gemacht.

3. Rudolf Steiner (1919; 2005, S. 155ff.); Vgl. hierzu auch die erläuternden Ausführungen von Stefan Leber, 2002 (S.239-329).

Schluss

Bei Steiner stellt sich dieses Verhältnis umgekehrt dar. Er setzt an erster Stelle den *Schluss*, den er allerdings anders auffasst. Er gibt das Beispiel, dass man einen Tierpark besucht und dort einen Löwen sieht:

Was tun Sie denn zuallererst, indem Sie den Löwen wahrnehmen? Sie werden zuallererst das, was Sie am Löwen sehen, sich zum Bewusstsein bringen, und nur durch dieses Sich-zum-Bewusstsein-Bringen kommen Sie mit Ihren Wahrnehmungen gegenüber den Löwen zurecht. [...] Das erste, was Sie ausführen, ist ein Schluss [...] (Steiner, 2005, S. 154).

Er stellt dies dann nochmals deutlicher heraus:

Das erste im Leben sind die Schlüsse. Und wir können sagen: Wenn wir nicht unsere Wahrnehmung des Löwen [...] aus der gesamten übrigen Lebenserfahrung herauschälen, sondern wenn wir sie in unsere ganze übrige Lebenserfahrung hineinstellen, so ist das erste [...] das Ziehen von Schlüssen. (ebd.).

Schluss bedeutet in diesem Verständnis ein allererstes *Erschließen* eines Zusammenhanges, ein *Anschließen* einer neuen Erfahrung an das eigene Verständnis- bzw. Verstehenskontinuum. Gerade weil – wie oben als erkenntniswissenschaftliche Position der Waldorfpädagogik dargelegt – Zusammenhänge *nicht* wahrgenommen werden, der Begriff des Löwen sich *nicht* durch die Wahrnehmung mitteilt, müssen die Dinge der Welt, müssen die Inhalte der Wahrnehmung in einem ersten Schritt der Bewusstwerdung *erschlossen* werden. Hier ist demnach schon in der ersten Weltbegegnung eine kreative Verstehensleistung nötig. Diese liegt im gewöhnlichen Leben allerdings unterhalb der Schwelle des Bewusstseins, denn wir haben es in der Regel mit einer immer schon verstandenen Welt zu tun. Wir haben den Eindruck einer *fertigen Wirklichkeit*, an deren Zustandekommen wir unbeteiligt sind. Das liegt daran, dass die wesentlichen Erkenntnisleistungen der Wirklichkeitsauffassung in der Kindheit geschehen und wir von diesen Leistungen derart profitieren, dass sie später unbewusst erfolgen.⁴ Das *Erschließen* der Welt ist beim Erwachsenen ein mehr oder minder unbewusster Vorgang geworden. Allein bei neuen, sehr komplexen Eindrücken, beispielsweise aus kulturellen, sozialen, technischen oder künstlerischen Bereichen, mit denen man sich zuvor noch nicht auseinandergesetzt hat und die die gewohnten Wirklichkeitsauffassungen überschreiten, ist eine erhöhte Wachheit und Auseinandersetzungsbereitschaft gefordert. Die Kunst provoziert geradezu solche Herausforderungen einer neuen Wirklichkeitssicht.

Für Kinder ist das Erschließen ihres Weltbereiches, ihrer Wirklichkeit die vornehmste Aufgabe. Die Entwicklungspsychologie verfolgt in den einzelnen Altersstufen sehr differenziert die Bewusstwerdung von immer komplexeren Wirklichkeitsstrukturen ausgehend von einfachen sinnlichen, räumlichen und dann auch zeitlichen bis hin zu abstrakten Vorstellungsleistungen (Piaget, 1973). Dieser Vorgang geschieht bei Kindern in einem sehr wachen und präsenten Bewusstsein. Sie sind noch nicht in einem so starken Maße von einer *fertigen Welt* umgeben und verfügen noch über die wache Bewusstseinspräsenz der Welt- und Zusammenhangerschließung. Als Erwachsener kann man von Kindern immer wieder überrascht werden durch eine ungewöhnliche, aber außerordentlich produktive Wirklichkeitssicht. Hierzu ein Beispiel: In Wolfram von Eschenbachs Roman „Parzival“, der sich u.a. dadurch auszeichnet, dass der Autor in besonders subtiler Weise einzelne Bewusstseinsprozesse beleuchtet, gibt es die bekannte Szene, in der der junge Parzival in der Waldeinsamkeit *Soltane* zum ersten Mal Rittern begegnet. Da seine Mutter ihm zuvor auf seine Frage: „Mutter, was ist denn das: Gott?“, geantwortet hatte: „Noch lichter als der Tag ist Er, der ein Antlitz an sich nahm wie der Menschen Antlitz.“, hält Parzival die vorbeiziehenden Ritter in ihren glänzenden Rüstungen für Götter. Er fragt einen von ihnen, der ihn aufgeklärt hat, dass er ein Ritter sei: „Ei, Ritter Gott, was magst du sein? Du hast so viele Fingerringe auf Deinem Leib gebunden, da oben und hier herunter!“ Dabei berührte der Knabe mit der Hand, was er Eisernes an dem Fürsten entdeckte. Dessen Harnisch begann er zu betrachten. „Meiner Mutter Jungfrauen tragen die Ringlein an Schnüren, die nicht so dicht aneinanderstoßen.“ Parzival hatte bis dahin noch nie ein Kettenhemd gesehen und versucht das zunächst Unbekannte an das ihm Bekannte anzuschließen. Hier zeigt sich, dass Verstehen das Einordnen in einen bereits bekannten Zusammenhang bedeutet. Dann fragt Parzival weiter: „Wozu ist dies gut, das sich da so hübsch an Dir macht? Ich kann's nicht abwickeln.“ Der Fürst wies ihn darauf sein Schwert: „Sieh an, wer mit mir streiten will, dessen erweh' ich mich mit Schlägen. Gegen *seine* Schläge aber muss ich mir die Ringe an meinen Leib legen, und gegen Schuss und Stich muss ich mich auf diese Weise wappnen.“ Das versteht Parzival und er bezieht auch dies wieder auf dasjenige, was ihm schon bekannt ist: „Der Knabe entgegnete flugs: ‚Wenn die Hirsche ein solches Fell trügen, so würde mein Gabilot sie nicht verwunden. Von denen treffe ich manchen zu Tode!‘“ (Stapel, 1984, ebd.) – Diese Szene vergegenwärtigt auf schöne Weise den originären Verstehensprozess des Kindes, dass nämlich das zunächst Unbekannte mit einer sehr geschickten und originären Intelligenz an das schon Verstandene und Bekannte *angeschlossen* wird.

In dem bereits angeführten Vortrag verweist Rudolf Steiner darauf, dass es in der Pädagogik nun darauf ankomme, dass im Unterricht nicht mit schon *fertigen Schlüssen* operiert, sondern dass Gelegenheit zum selbstständigen Erfahren, Deuten und Einordnen von Welt gegeben werde. Es geht nicht um Vorstellungsfestlegungen, sondern um vollbewusste Erfahrungsmöglichkeiten,

4. Die außerordentlich komplexen Lernleistungen des frühen Kindesalters werden auf interessante Weise von der Gehirnforschung herausgestellt und in ihrer pädagogischen Relevanz diskutiert. Vgl. Hüther (2005; 2006); Spitzer (2007).

5. Dieses und die folgenden Zitate sind dem Parzival-Roman in der Prosäübertragung von Wilhelm Stapel entnommen (Stapel, 1984, S. 66f.).

damit die Schüler die Kraft des verstehenden *Erschließens* und *Anschließens* ausüben können. Wenn im Gegenteil der Unterricht so erfolgt, dass die unterrichtende Person die eigene oder angelernte Vorstellungsfestlegung als bloß zu rezipierenden Stoff an die Schüler heranträgt, erlahmt die Kraft der Wirklichkeitserschließung, die für einen lebendigen Unterrichtsprozess nutzbar gemacht werden soll. Neben der besonderen pädagogischen Bewusstseinshaltung, die in diesem Sinne vom Lehrenden gefordert ist, dass er oder sie nämlich die eigenen Vorstellungsfestlegungen nicht dominant setzen, sondern selber mit Neugierde, Interesse und Erfahrungsoffenheit an die Wirklichkeit herantreten soll – Hinweise, die sich in zahlreichen pädagogischen Vorträgen Steiners finden –, gibt es in der Waldorfpädagogik verschiedene konkrete Beispiele, die dieser veränderten bzw. kindlich-natürlichen Bewusstseinshaltung gegenüber der Wirklichkeit Rechnung tragen:

- In dem Buch „Die Erziehung des Kindes vom Gesichtspunkt der Geisteswissenschaft“ (Steiner, 2002) bespricht Rudolf Steiner die Auswahl des Spielzeuges für Kinder und betont, dass es wichtig sei, dass nicht perfekt ausgeführtes Spielzeug an die Kinder herangetragen werde, sondern dass das Spielzeug eher unfertig und unvollkommen sein solle – am besten aus natürlichen Materialien, die eine sinnliche Erfahrungsvielfalt gewährleisten –, damit die Phantasie der Kinder angeregt werde und nicht eine eindimensionale Vorstellungsfestlegung erfolgt. Auch der in der Waldorfpädagogik bewusst eher restriktive Umgang mit technischen Medien zielt in diese Richtung (Hübner, 2005), denn ein technisches Medium (Fernsehen, Computer usw.) kann lediglich einen reduzierten Wirklichkeitsausschnitt vermitteln und lädt nur sehr eingeschränkt zu einer produktiven Auseinandersetzung ein, und wenn, dann kann diese nur mit den durch das Medium transportierten Vorstellungen erfolgen. Es wird dadurch eine eher rezeptive Haltung befördert. Gleichwohl müssen natürlich auch Kinder und Jugendliche in der Waldorfschule einen produktiv-kritischen Umgang mit technischen Medien erlernen, was aus Gründen einer zuweilen übergroßen Restriktion oft zu kurz kommt.
- Der an der Waldorfschule vor allem in den ersten Schuljahren gepflegte Verzicht auf Schulbücher zielt in eine ähnliche Richtung. Denn auch Schulbücher können nur eine bereits erschlossene, interpretierte und in Vorstellungen repräsentierte Welt vermitteln. Dies soll aber gerade nicht im Vordergrund stehen. Das Anlegen von Epochenheften, wie es an der Waldorfschule üblich ist, hat demgegenüber den Sinn, dass die Schüler die Genese ihres eigenen Lernens und Verstehens in ihren Heften dokumentieren. Dass allerdings in vielen Epochenheften allein abgeschriebene Tafeltexte oder Lehrerdiktate zu finden sind, widerspricht der eigentlichen Idee. Auch ist zu betonen, dass der zurückhaltende Umgang mit Schulbüchern nicht heißt, dass gar keine Schulbücher eingesetzt werden. Im Gegenteil, auch hier müssen die Schüler lernen, das Medium Buch kritisch und produktiv für ihren eigenen Lernfortschritt zu nutzen. Dies kommt in der Waldorfschule oft zu kurz und stellt insbesondere in den oberen Klassen ein großes Problem dar.
- Als weiteres Beispiel, welches allerdings nicht allein auf die Waldorfpädagogik bezogen ist, kann der unterrichtliche Umgang mit dem Erlernen der Rechtschreibung angeführt werden: Die deutsche Rechtschreibung kann in vielen Fällen nicht aus der Lautsprache abgeleitet werden, sie beruht auf historisch gewachsenen Konventionen, die auch im Zuge der Rechtschreibreform nicht leichter nachvollziehbar geworden sind. Wenn nun ein Schüler der ersten Schuljahre zu schreiben beginnt und aus einer sehr wachen schließenden Intelligenz aus der Lautsprache, die er hört, auf das zu schreibende Wort schließt, so ist das Geschriebene oftmals nach den konventionellen Regeln der Rechtschreibung *falsch*. Es ist aber bezogen auf die Verstehens- und Übertragungsleistung des Schülers gerade in den ersten Schuljahren ein außerordentlich intelligenter Vollzug, wenn er oder sie ein gehörtes Wort in die aus dem Hören abgeleitete Schriftsprache übertragen kann. Es ist also nicht – auch wenn es den Konventionen des Schreibens nicht entspricht – *falsch*. Hier ist vom Lehrenden ein außerordentlich sensibler Umgang gefordert, der den Schüler nicht auf seine „Fehler“ hinweist, was dann dazu führen würde, dass der Schüler schon sehr früh das Vertrauen in die eigene genuine Verstehensleistung verliert, sondern ihn oder sie eher ermuntert, diesen Prozess weiterzuführen, und wenn möglich einen verstehenden Mitvollzug der etablierten konventionellen Schreibweise *erschließt*. – Es ist wichtig in den ersten Schuljahren bzw. in der Schule überhaupt, dass die Kinder und Jugendlichen ihre eigene Kraft des Verstehens genuin und produktiv einsetzen und dass sie darin Vertrauen bekommen.
- Dies erfolgt im Waldorfunterricht durch eine sehr akzentuierte Erfahrungsbezogenheit, die durch einen künstlerischen und auch handwerklichen Unterricht zum Tragen kommt. *Erfahrungen* – erkenntnistheoretisch betrachtet – bieten die Möglichkeit, da sie zunächst zusammenhanglos auftreten, dass das erkennende Bewusstsein seine individuelle zusammenhangstiftende Kraft an ihnen erproben kann. Es kommt dann zu Vorstellungen, die immer wieder an der Wirklichkeit – durch neue Erfahrungen – erweitert und auch korrigiert werden können. Hier will die Waldorfschule dezidiert für einen produktiven Bewusstseinsraum sorgen, der durch einen eher rezeptionsartig auftretenden Unterrichtsstoff nicht in dem Maße geschaffen wird. Es geht unter anderem um den Verzicht auf eine negative Vorstellungskorrektur, die allerdings für das Bewusstsein des Erwachsenen nicht leicht zu erwerben ist. Allzu oft greifen wir als Erwachsene mit negativen Korrekturen, die Fehler oder Gefahren aufzeigen, in das aktive, lernende Spiel des Kindes hinein. Ein Beispiel: Ein Kind klettert auf einen Baum. Der unten stehende Erwachsene ruft hoch: „Pass auf, dass du nicht hinunterfällst!“ Das hatte das Kind ja auch nicht beabsichtigt. Hilfreicher wäre der Hinweis gewesen: „Setze den Fuß auf den oder den Ast.“ oder eine vergleichbare positive Aussage. Es geht darum, dass intermittierende, die Vorstellungsfestlegung des Erwachsenen dominant vermittelnde Eingriffe vermieden bzw. kritisch reflektiert werden. Dieser Ansatz stellt auch ein wichtiges Merkmal der Montessori-Pädagogik dar (Montessori, 1992; 1993).

Maria Montessori hatte in Rom den außerordentlich starken Eindruck der autonomen Intelligenz des Lernens bei Kindern und hat ihre Pädagogik aus dieser Intuition des sich selbst generierenden Lernens bei Kindern entwickelt.

Urteil

In einem weiteren Schritt benennt Rudolf Steiner in dem angeführten Vortrag das *Urteil*. Dieses wird von ihm durchaus in Sinne der etablierten Urteilslehre als eine Attributierung verstanden. Im *Urteil* kommt eine Qualität zum Ausdruck, die für die Waldorfpädagogik von großer Bedeutung ist. Dies sei näher vergegenwärtigt: Die Urteilsbildung ist ein in hohem Maße individueller und persönlicher Vorgang, den wir ständig ausüben. Es ist eine Form der Einschätzung, der Bewertung und Wertbildung, die wir als Einzelmensch vollziehen und die für alle unsere Lebensentscheidungen bis in die kleinste Alltagssituation bedeutsam ist. Wenn man beispielsweise sagt: „der große Garten“ oder: „Der Garten ist groß.“, so trifft man damit eine zunächst *relative* Aussage, die von den eigenen Lebensumständen abhängig ist, nämlich davon, welche kulturbiographische Vorstellung eines Gartens man sich im Laufe des Lebens gebildet hat. Trotzdem ist diese Aussage bezogen auf die eigene Lebensposition *absolut*, denn die Urteile, die wir bilden, haben für das Individuum einen gültigen Charakter. Sie sind die Grundlage unserer Entscheidungen. Wir richten uns nach unseren Urteilen, die zum Teil sehr komplexe Zusammenhänge umfassen. Man denke nur an Urteile wie die folgenden, von denen wir erwarten, dass wir uns in einzelnen Lebenssituationen auf sie verlassen können, und die entsprechend als feine Tingierungen unser Leben durchziehen: „der ehrliche Mensch“, „der zuverlässige Mensch“, „das tragende Eis“, „das funktionierende Auto“ usw. Wir benötigen die Urteile für unsere Lebenssicherheit. In unsere Urteile fließt unsere gesamte personale, kulturelle, soziologische und historische Existenz ein. Sie stellen so etwas wie unsere zivilisatorische Standortbestimmung dar. Und es sind immer auch Entscheidungen, die mit einem Urteil verbunden sind. Dies wird oftmals nicht bedacht. Gerade in Bezug auf die Herausbildung des wissenschaftlichen Denkens hat sich im gesellschaftlichen Bewusstsein, wie es durch die Schulen und auch durch die Medien repräsentiert wird, die wissenschaftstheoretisch in der Regel nicht reflektierte Auffassung etabliert, dass die Ergebnisse der Naturwissenschaft absolute Objektivität beanspruchen können. Dies hängt mit einem naturwissenschaftlichen Denken zusammen, dass sich auf die Mathematik als Grundlagenwissenschaft beruft. Was mess-, zähl- und wägbare ist, wird – und hier liegt die Entscheidung – zum alleinigen Gegenstand der wissenschaftlichen Untersuchung. Alles andere wird davon ausgeschlossen und zwar mit einer ähnlichen, zum Teil dogmatischen Manier wie vor Herausbildung des wissenschaftlichen Denkens die theologischen Lehrsätze der Kirche vertreten worden sind. Auf diesen „Wissenschaftsdogmatismus“ hat vor allem Paul Feyerabend hingewiesen und demgegenüber einen Theorien- und Methodenpluralismus gefordert (Feyerabend, 1975). Es zeigt sich an diesem Beispiel, dass auch hochkomplexe und argumentativ differenziert vertretene wissenschaftliche Positionen letztlich auf *Urteilsentscheidungen* beruhen, die in diesem Fall auf soziokultureller Basis getroffen werden und die dann zivilisationsprägend wirksam sind.

Was bedeutet dies für die Pädagogik: Ein entwicklungspsychologischer Aspekt, der von der Waldorfpädagogik vertreten wird, beruht auf der Überzeugung, dass Kinder und Jugendliche erst mit der Pubertät zu einer so genannten *Urteilsreife* finden. Erst dann seien sie in der Lage, selbstständig und aus eigener Kraft Urteile zu bilden. Bis zu diesem Zeitpunkt neigen sie eher dazu, die Urteile, die ihnen von der Umgebung vermittelt werden, die sie verbal oder auch nur durch das Verhalten anderer Menschen erfahren, zu übernehmen und sich danach zu richten. Hier ist zunächst die *Nachahmung* von großer Bedeutung und es kommt der von der Waldorfpädagogik immer wieder betonte *Autoritätsbegriff* zum Tragen. Kinder und Jugendliche bis zur Pubertät übernehmen die durch die Menschen ihrer Umgebung *gelebten Urteile* in ebenso absoluter Weise, wie diese Menschen sie selbst für sich vertreten. Die Kraft der Persönlichkeit, die in jedem Urteil wirksam ist, überträgt sich unmittelbar auf Kinder und Jugendliche. Dies klingt etwas radikal, zumal man ja auch bei schon 8- oder 10-jährigen Kindern deutliche Autoritätsabgrenzungen beobachten kann, es entspricht aber trotzdem durchaus der pädagogischen Erfahrung. Denn die oftmals verbale Abgrenzung eines Kindes vom Erwachsenen ist in diesem Alter ggf. eher Ausdruck einer Unlusterfahrung, die artikuliert wird, als dass eine eigene Urteilsleistung ausgeübt würde. Interessant ist es für den Pädagogen zu beobachten, wie Kinder in der 3. und 4. Klasse außerordentlich beeindruckt sind von älteren Mitschülern beispielsweise einer 8. oder 9. Klasse. Was diese älteren Schüler durch ihr Auftreten und Verhalten als Wertbildungen repräsentieren, wird fast unmittelbar von den jüngeren Schülern adaptiert. Auch der große Einfluss der medial vermittelten Musik- und Sportkultur bis hin zu Kleidungs- und Verhaltensritualen lässt sich vor diesem Hintergrund einer nachahmenden Urteils- und Wertübernahme im vorpubertären Alter erklären. - Für die unterrichtenden Lehrer bedeutet dies – darauf macht Rudolf Steiner in dem angeführten Vortrag aufmerksam -, dass sie eine hohe Verantwortung für die eigene Urteilsbildung haben. Weil der Erwachsene als Urteilsautorität von den Kindern wahrgenommen wird, muss er seine eigenen Urteile für sich selbst transparent begründen können. Denn nicht das verbale Urteil als solches, sondern die *Kraft* der eigenen Urteilsbegründung ist das pädagogisch Wirksame. Wenn die Erzieher- oder Lehrperson hier unreflektiert, unbewusst und unstet ist, können die Kinder keine Lebenssicherheit erlangen, die aus den Urteilen und Wertbildungen gewöhnlich gezogen wird.

In der Pubertät ändert sich dieses Verhältnis. Die Jugendlichen empfinden nun in sich die Kraft der autonomen Urteilsbildung. Diese wird zunächst zur verstärkten Selbstbestätigung in bewusster Abgrenzung zu den Urteilen der umgebenden Erwachsenenwelt ausgeübt. Die Jugendlichen bilden in diesem Alter unter anderem ihren *Geschmack* aus, welcher sich auf alles in ihrem Leben zu beziehen beginnt: auf die Kleidung, auf die Musik, auf die Auswahl der Freundschaften, auf das eigene Verhalten usw. Das Erlebnis individueller Urteilsbildung ist das entscheidende Erlebnis der Pubertät. Man kann dabei interessanterweise beobachten,

dass Jugendliche der 9. und 10. Klasse dazu neigen, sehr idealistische Urteile zu bilden. Diese beziehen sich dann mehr auf die Umgebung als auf das eigene Selbst. Vom Lehrer und von anderen Menschen insgesamt wird in absoluter Urteils- und Wertgewissheit *Ehrlichkeit*, *Verlässlichkeit*, *Gerechtigkeit* usw. erwartet und gefordert. An diesen Werten wird die Integrität des Erwachsenen gemessen.

Es ist dann pädagogisch wichtig, dass die Jugendlichen lernen, *wie* Urteile gültig gebildet werden. Man kann die *Kraft* ansprechen, mit der Urteile zustande kommen. Was heißt dies? Urteile, die nicht auf Autorität hin übernommen werden, bilden sich auf gültige Weise für das Individuum aus Erfahrung und Einsicht. Die Erfahrung, dass ein bestimmtes Verhalten auf bestimmte Weise wirkt, führt zur Bestätigung oder Veränderung des Verhaltens. Hinzu kommen Einsichten, die mittels des Denkens gebildet werden und mit denen man die Gültigkeit von Urteilen verlässlich begründet. Diese Einsichten ruhen auf dem Vertrauen in das eigene Denken, welches im Unterricht vermittelt wird.⁶ Oft noch wichtiger aber als die theoretisch argumentative Begründung, die man für die Urteile heranziehen kann, ist die praktische personale Lebensbegründung. Es geht darum, dass die Jugendlichen zu Urteilen und Wertbildungen gelangen, die für das eigene Leben tragfähig sind. Urteile müssen sich im Leben und durch die Person, die sie vertritt, bewähren, damit sie nicht *verpuffen*. Hier hat beispielsweise der Deutschunterricht im Sinne der Urteils- und Wertvermittlung eine große Bedeutung. - Es sei in diesem Zusammenhang auf Lessings Theaterstück „Nathan der Weise“ geblickt. Lessing behandelt darin, eine unzulängliche und vorurteilsbelastete Urteilsbildung, die gesellschaftlich wirksam ist. Urteile stellen tatsächlich eine Macht dar, die gesellschaftlich von einzelnen Gruppen ungeachtet des mangelnden Wahrheits- bzw. Gültigkeitsgehaltes instrumentalisiert wird. In diesem Sinne ist der *Antisemitismus* seit Jahrhunderten wirksam gewesen. Lessing präsentiert nun in *Nathan* einen Juden, der mit den antisemitischen Vorurteilen, die historisch und auch zu Lessings *Zeit* existierten, konfrontiert wird und der bei näherem Kennenlernen jedes Vorurteil durch sein Denken und Handeln widerlegt. Nathan vertritt überzeugend die Gesinnung der Toleranz gegenüber anderen Religionen und Kulturen. In einem Dialog mit einem Vertreter des christlichen Glaubens, dem *Tempelherrn*, wird aber gerade das Toleranzideal *Nathans* in Frage gestellt. Der *Tempelherr* bezeichnet *Nathan* als *jüdischen Wolf im philosophischen Schafspelz*⁷ und stellt damit die Integrität von *Nathans* Idealen in Frage. Der Leser bzw. Zuschauer erfährt dann an späterer Stelle, dass *Nathan* sein Toleranzideal nicht bloß in philosophischer Überzeugung verbal vertritt, sondern dass es tatsächlich die Grundlage seiner geübten und auch gegen Leid bewährten Lebenspraxis ausmacht. *Nathan* selbst hat sein Toleranzideal praktiziert, nachdem seine Familie von christlichen Kreuzzugsrittern getötet worden ist. – Für die Schüler des Deutschunterrichtes ist es ein außerordentlich wichtiges Lernziel, dass sie an diesem Theaterstück erfahren können, dass die Wertbildung von Idealen sich nicht allein in der verbalen Formulierung erschöpft, sondern sich vor allem im Leben durch das Handeln des Menschen bewähren muss.

Im Zuge dieses Motivs sei noch auf ein weiteres Beispiel des Deutschunterrichtes geblickt, das mit der Unterrichtsreihe zum Stück „Nathan der Weise“ in Verbindung steht. In der 11. Klasse wird das Unterrichtsthema „Biographie“ besprochen. Die Schüler erhalten unter anderem nach entsprechenden Vorbereitungen die Aufgabe, einen aus Sicht der Schüler älteren Menschen (über 50 Jahre), den sie im besten Falle nicht gut kennen, den sie auswählen, weil ihnen sein oder ihr Leben interessant erscheint, zu interviewen und von ihm oder ihr eine Biographie zu verfassen. Dabei ist das Augenmerk darauf gerichtet, dass die Schüler, indem sie nach den Wünschen, Zielen und Idealen der Jugendzeit fragen, sie nachvollziehen können, wie sich individuelle Lebensmotive eines Menschen verändern und entwickeln. Es ist wichtig, dass die Schüler erleben, dass zwar zum einen ein großer Teil einer Biographie von den Umständen und Erfahrungen abhängt, in denen ein Mensch lebt bzw. die er macht, dass aber zum anderen es ebenso wichtig ist, ob ein Mensch in der Lage ist, eine individuelle Urteils- und Wertbildungsgrundlage zu schaffen, die seinem Leben eine Richtung gibt.

Urteile erschöpfen sich – wie bereits angeführt – nicht allein in der intellektuellen Einschätzung eines Sachverhaltes, sie bilden die personale Grundlage der individuellen Existenz. Daher ist es in der Pädagogik außerordentlich wichtig, dass Kinder und Jugendliche die Form gültiger, individuell tragfähiger und im Leben bewährter Urteilsbildung durch Vorbild und Autorität der Erwachsenen als Kraftquelle der Persönlichkeit erfahren können und mit der Pubertät einen eigenen verlässlichen Persönlichkeitskern entwickeln lernen.

Begriff

Der *Begriff*, der in der Urteilslehre in der Regel am Anfang steht und das vorstellende Erfassen eines Sachverhaltes meint, wird in dem angeführten Vortrag Steiners an letzter Stelle genannt. Er wird dabei mit einer anderen Konnotation versehen. Mit *Begriff* ist zunächst nicht die Vorstellung gemeint, die der Mensch sich von einer Sache bildet, sondern die in den Dingen wirkende Gesetzmäßigkeit. Damit nimmt die Waldorfpädagogik bezogen auf den bekannten Universalienstreit der mittelalterlichen Scholastik eine dezidiert begriffs- und ideenrealistische Position ein. Sie geht – wie oben am Beispiel der Uhr bzw. des Motors

6. Hier hat der mit logischen Gesetzen operierende naturwissenschaftliche Unterricht der Mathematik und Physik eine besondere persönlichkeitsbildende Bedeutung.

7. Gotthold Ephraim Lessing (1988): *Nathan der Weise*. 4. Aufzug, 4. Auftritt, Zeile 2780f.

ausgeführt - philosophisch davon aus, dass Begriffe als ontologische Entitäten in den Dingen der Welt wirksam sind. Dies ist in poetischer Form von Goethe formuliert worden. Es heißt in dem Gedicht „Vermächtnis“ (Goethe, 1988, S. 685) aus Goethes Alterswerk:

Kein Wesen kann zu nichts zerfallen
 Das Ew'ge regt sich fort in allen,
 Am Sein erhalte dich beglückt!
 Das Sein ist ewig, denn Gesetze
 Bewahren die lebend'gen Schätze
 Aus welchen sich das All geschmückt.

Diese Sichtweise auf eine von wesenhaften Ewigkeitskräften schöpfungsmächtig durchdrungene Welt steht in einem deutlichen Gegensatz zu dem naturwissenschaftlichen Weltbild der Gegenwart, das in letzter Konsequenz die Theorie einer aus Zerstörungskräften hervorgegangenen Zufallsevolution vertritt. Auf Grund dieser unterschiedlichen Weltsicht wird der Waldorfpädagogik oftmals ein weltanschaulicher Dogmatismus vorgeworfen, der wissenschaftsfern an einem überkommenen Weltbild festhält. Dieser Vorwurf wird in einzelnen Fällen zu Recht erhoben, da sich immer wieder durch die empirische Forschung belegte Beispiele finden (Barz & Randoll, 2007), die bestätigen, dass einzelne Waldorflehrer ein festes Weltbild unreflektiert im Klassenzimmer vertreten. Dies entspricht allerdings nicht dem Kernanliegen der Waldorfpädagogik. Es geht nicht um die didaktisch verbrämte Verbreitung einer Weltanschauung, sondern allein um die für die kindliche Entwicklung wichtige *Ehrfurcht* und *Achtung* gegenüber der Rätselhaftigkeit und Unerschlossenheit des Daseins und der Schöpfung, die im engen Korsett einer rein naturwissenschaftlich-materialistischen Denkungsart nicht fassbar werden. Dies haben im Übrigen viele der großen Wissenschaftler des 20. Jahrhunderts, die das naturwissenschaftliche Weltbild entscheidend mitgeprägt haben - Heisenberg, Einstein, von Weizsäcker u.a. - ebenfalls konzediert.

Es lässt sich die philosophische Grundhaltung der Waldorfpädagogik mit Goethes Forscherhaltung vergleichen. Auch wenn ein Grundzug von Goethes Persönlichkeit, wie in dem angeführten Gedicht zum Ausdruck kommt, eine ehrfürchtige Achtung gegenüber einer wesenhaften Schöpfung ist, so hat er doch diese Grundempfindung in seinem eigenen naturwissenschaftlichen Forschen nie vermessen und vorurteilsbeladen an den Forschungsgegenstand herangetragen, sondern im Gegenteil die eigenen Forschungsbemühungen und –ergebnisse immer nur als bescheidenen Schritt im Hinblick auf das große Rätsel *Natur* bewertet. Es heißt in dem Vorwort zur *Farbenlehre*:

Denn eigentlich unternehmen wir umsonst, das Wesen eines Dings auszudrücken. Wirkungen werden wir gewahr, und eine vollständige Geschichte dieser Wirkungen umfasste wohl allenfalls das Wesen jenes Dinges. (Goethe, 1975, S. 315)

Es geht demnach nicht um eine vermessene weltanschauliche Positionierung, sondern um eine Achtung für die Größe und Unerschlossenheit des Forschungsgegenstandes. Die Hybris letztgültiger Erkenntnisaussagen verbietet sich aus erkenntnisethischer wie aus allgemeinmenschlicher und insbesondere aus pädagogischer Perspektive. Es kann dies aber auch nicht bedeuten, dass Kindern und Jugendlichen in der Schule die Perspektive einer durchaus individuell zu suchenden und individuell weltanschaulich zu bewertenden Ewigkeitsexistenz genommen wird. Hartmut von Hentig hat diese Perspektive einmal wie folgt formuliert. Er benennt in verdichteter Sprache sechs Maßstäbe, an denen sich Bildungsprozesse und Schule messen lassen müssen:

Erstens: Abscheu und Abwehr von Unmenschlichkeit;
 Zweitens: die Wahrnehmung von Glück;
 Drittens: die Fähigkeit und der Wille, sich zu verständigen;
 Viertens: ein Bewusstsein von der Geschichtlichkeit der eigenen Existenz;
Fünftens: Wachheit für letzte Fragen;
 Sechstens: die Bereitschaft zu Selbstverantwortung und Verantwortung in der res publica.
 (v. Hentig, 1996, S. 122)

Das von Hartmut von Hentig benannte fünfte Kriterium als Zielvorgabe für einen Bildungsprozess: *die Wachheit für letzte Fragen*, kommt in der Waldorfschule durch verschiedene methodische und didaktische Schritte zum Tragen. Ein wichtiger Aspekt in diesem Zusammenhang ist die ästhetische Gestaltung der Schule und des Klassenzimmers. Hierin kommt ein achtsamer und pflegender Umgang mit der Erscheinungswelt zum Ausdruck. Hinzu kommt ein Naturkundeunterricht, der nicht nur theoretische Begriffe zu den Naturerscheinungen vermittelt, sondern beispielsweise im Fach Gartenbau einen intensiven und angemessenen Handlungs- und Erfahrungsrahmen schafft. Wichtig ist auch, dass der Unterricht der Waldorfschule nicht allein hinter der verschlossenen Klassenzimmertür stattfindet, sondern dass angestrebt ist, durch Projekte und Praktika möglichst viele lebenspraktische Bereiche real in den Unterricht einzubeziehen.

Etwas Weiteres kommt hinzu: Rudolf Steiner weist in vielen pädagogischen Vorträgen daraufhin, dass es wichtig sei, in den ersten Schuljahren eher Bilder und Phänomene als abgeschlossene Definitionen an die Kinder heranzutragen. Rein definitorisches Wissen sei sogar fern zu halten von den Kindern in den ersten Schuljahren. In dem angeführten Vortrag heißt es:

Wie muss der Begriff sein, den wir dem Menschen beibringen? Er muss lebendig sein, wenn der Mensch mit ihm soll leben können. [...] Sie müssen dem Kinde solche Begriffe beibringen, die sich im Laufe des weiteren Lebens des Kindes umwandeln können. [...] Und wann impfen Sie ihm tote Begriffe ein? Wenn Sie dem Kind fortwährend Definitionen geben [...] und das auswendig lernen lassen, dann impfen Sie ihm tote Begriffe ein; [...] Das heißt: das viele Definieren ist der Tod des lebendigen Unterrichtes. [...] Wir sollten im Unterricht nicht definieren, wir sollten versuchen zu charakterisieren. Wir charakterisieren, wenn wir die Dinge unter möglichst viele Gesichtspunkte stellen. (Steiner, 2005, S. 159)

Es geht demnach um einen bildhaften, mehrperspektivischen und phänomenologischen Ansatz im Unterricht. Allerdings muss man bezogen auf die einzelnen Klassenstufen differenzieren. In der Oberstufe ist es ebenso wichtig, dass die Schüler auch mit abstrakten, definitorischen Begriffen intellektuell kompetent umgehen können. Aber auch hier sollte der Unterricht tingiert sein von der Empfindung, dass sich in solchen eher definitorischen Begriffen nicht der Weltgehalt erschöpft, sondern lediglich in einer Facette – beispielsweise der mathematischen Berechenbarkeit - greifbar wird. Durch eine bewusst angelegte Methodenvielfalt im Oberstufenunterricht sollen die Schüler eine offene und forschende Haltung gegenüber dem jeweiligen Gegenstandsgebiet lernen aufzubauen. Diese Haltung verschließt sich auch nicht für *letzte Fragen*.

Aus der Betonung des Dargestellten kann der Eindruck entstehen, als läge das Hauptziel des Waldorfschulunterrichtes in der Vermeidung festgelegter und gut strukturierter Begriffe. Dies ist nicht gemeint und würde bei den Schülern zu einer Verwirrung anstelle einer Befestigung des Wissens führen. Natürlich müssen auch Wissensinhalte in klarer, überschaubarer und strukturierter Form vermittelt werden. Dies ist wesentliches Ziel des Unterrichtes. Es ist aber zugleich auch wichtig, dass nicht die wissenschaftstheoretisch naive Grundgesinnung ausgebildet wird, die in dem bekannten Zitat aus Goethes Faust zum Ausdruck kommt: „Denn was du schwarz auf weiß besitzt, kannst du getrost nach Hause tragen.“ Methodisch geht der Unterricht an der Waldorfschule deshalb zum Beispiel so vor, dass nicht zum Ende der Unterrichtsstunde eine definitorische Ergebnissicherung vorgenommen wird, sondern dies erst am nächsten Tag, nachdem die zunächst präsentierten Phänomene auch als Erlebnis wirksam gewesen sind, so geschieht, dass in den jeweiligen Unterrichtsergebnissen die realen Weltbezüge auch erfahrbar bleiben. Auf diesem Niveau wird der *Begriff* nicht als der ontologische Ewigkeitsgehalt der Welterscheinung betrachtet - als solcher er vom denkenden Verstand im Sinne Goethes auch nicht fassbar wird -, sondern er wird als die tentative und sich ihrer Vorläufigkeit und Unzureichung bewusste, forschende und erkundende Auseinandersetzung damit verstanden.

Zusammenfassung

Die vorliegende Darstellung hat ihren Ausgang von der These genommen, dass die Verstehensleistung, der Verstehensprozess des Schülers ein wesentliches Merkmal von Unterrichtsqualität bildet. Vor diesem Hintergrund wurden einzelne methodische Aspekte des Verstehens erläutert. Es hat sich gezeigt, dass Verstehen kein in erster Linie rezeptiver Vorgang ist, sondern einen produktiven Akt der Integration von Subjekt und Objekt, Selbst und Welt in einen zusammenhängenden Sinnkontext darstellt. Als drei Vollzugsformen des Verstehens wurden *Schluss*, *Urteil* und *Begriff* entwickelt.

- *Schluss* bedeutet: das aktive *Erschließen* eines Weltbereiches und das *Anschließen* an das eigene, bereits etablierte Verstehens- und Sinnkontinuum. Der Verstehensaspekt, der dabei zum Tragen kommt, kann als *Sinnverstehen* benannt werden, wobei die Verstehensdynamik, die im Unterrichtsgeschehen entwickelt wird, so aufzufassen ist, dass *die Welt auf den Menschen bezogen wird*.
- *Urteil* bedeutet: die durch Erfahrung und Einsicht gewonnene, personal vertretene und lebenspraktisch bewährte Attributierung eines Sachverhaltes. Der Verstehensaspekt, der im Urteil zum Tragen kommt, kann als *Selbstverstehen* bezeichnet werden. Die pädagogisch-unterrichtliche Förderung dieses Verstehens erfolgt durch die Beziehung von *Mensch zu Mensch*. Die Schüler lernen am Lehrenden die Kraft gültiger Urteils- und Wertbildung kennen und diese in der eigenen Existenz individuell zu verankern.
- *Begriff* bedeutet: die in der Welt wirkende, schöpfungsmächtige Gesetzmäßigkeit, die durch den menschlichen Erkenntnisansatz nicht umfasst, auf die dieser aber durch sich weiterentwickelnde begriffliche Forschungsmethoden gerichtet ist. Der Verstehensaspekt, der hiermit angesprochen wird, kann als *Weltverstehen* bezeichnet werden. Die Verstehensaktivität liegt darin, *dass das Selbst auf die Welt bezogen wird*.

Den drei dargestellten Verstehensaspekten korrespondieren pädagogische Kompetenzen, die vom Lehrenden zu erwarten sind:

- Das sinnverstehende Erschließen der Welt im Rahmen des eigenen Verstehenskontinuums bedarf einer *Methodenkompetenz* des Lehrenden, die es ermöglicht, dass individuelle Verstehensprozesse gefördert werden.
- Die personal begründete und das Selbstverstehen generierende Urteilsbildung erfordert eine *Individual- und Sozialkompetenz* des Lehrenden, der im Schüler die Vertrauens- und Kommunikationsoffenheit schafft, die das Lernen vom Menschen und am Menschen ermöglicht.

- Die weltverstehende, lebendige Begriffsbildung, die in erkenntnismethodischer Sicherheit den jeweiligen gesetzmäßigen Zusammenhang erkundet, erfordert vom Lehrer eine entsprechende *Fachkompetenz*, die die Neugierde, den Enthusiasmus und die Zuversicht wissenschaftlicher Forschung im Schüler zu veranlassen vermag.

Folgendes Schema fasst den Gedankengang nochmals zusammen:

<i>Verstehensform</i>	<i>Verstehensrichtung</i>	<i>Verstehensaspekt</i>	<i>Lehrerkompetenz</i>
Schluss	Welt → Mensch	Sinnverstehen	Methodenkompetenz
Urteil	Mensch ↔ Mensch	Selbstverstehen	Individual- und Sozialkompetenz
Begriff	Mensch → Welt	Weltverstehen	Fachkompetenz

Literatur

- Antonovsky A. (1997). *Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit*. Tübingen: Deutsche Gesellschaft für Verhaltenstherapie.
- Deutsches PISA-Konsortium (2002). *Die Länder der Bundesrepublik im Vergleich*. Opladen: VS Verlag.
- Baillet, D. (1983). *Freinet – praktisch*. Weinheim: Beltz.
- Barz, H. & Randoll, D. (2007) (Eds.). *Absolventen von Waldorfschulen. Eine empirische Studie zu Bildung und Lebensgestaltung*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Eschenbach, W., Stapel, & W. v. (1984) (Eds.). *Parzival*. München: Langen Müller.
- Feyerabend P. (1975). *Wider den Methodenzwang*. Frankfurt / M.: Suhrkamp Taschenbuch.
- Freinet, C. (1981). *Praxis der Freinet-Pädagogik*. Bearbeitet von H. Jörg. Paderborn: Schöningh.
- Glaserfeld, E. v. (1996). *Radikaler Konstruktivismus*. Frankfurt / M.: Suhrkamp.
- Goethe, J. W. v. (1975). *Dichtungen*. In Trunz, E. (Ed.), *Goethes Werke*. Band XIII. München: C. H. Beck.
- Goethe J. W. v. (1988). *Sämtliche Werke. Briefe, Tagebücher und Gespräche*. Band II. (Hrsg. von Karl Eibl). Frankfurt: Deutscher Klassiker Verlag.
- Helmke, A. (2007). *Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern*. Stuttgart: Kallmeyer.
- Hentig, H. v. (1996). *Bildung. Ein Essay*. München, Wien: Hanser.
- Hübner, E. (2005). *Anthropologische Medienerziehung*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Hüther, G. (2006). *Bedienungsanleitung für ein menschliches Gehirn*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Hüther, G. (2005). *Das Geheimnis der ersten neun Monate*. Düsseldorf: Walter Verlag.
- Kant, I. (1974). *Kritik der reinen Vernunft*. In Wilhelm Weischedel (Ed.), *Werkausgabe*, Band III. Frankfurt: Suhrkamp.
- Kuhn, T. (1976). *Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Lessing, G. E. (1998). *Nathan der Weise*. Stuttgart: Reclam.
- Montessori, M. (1993). *Kinder sind anders*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Oswald, P., Schulz-Benesch, G. (1992) (Eds.). *Grundgedanken der Montessori-Pädagogik. Aus Montessoris Schrifttum und Wirkkreis*. Freiburg: Herder.
- Piaget, J. (1973). *Einführung in die genetische Erkenntnistheorie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Prange, K. (2000). *Erziehung zur Anthroposophie. Darstellung und Kritik der Waldorfpädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schneider, P. (1982). *Waldorfpädagogik. Erkenntniswissenschaftliche und anthropologische Grundlagen*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Spitzer, M. (2006). *Lernen: Gehirnforschung und die Schule des Lebens*. München, Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.
- Leber, S. (2002). *Kommentar zu Rudolf Steiners Vorträgen über die Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik*. Band II. Stuttgart: Freies Geistesleben.
- Steiner, R. (2005). *Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1907; 2002). *Die Erziehung des Kindes vom Gesichtspunkt der Geisteswissenschaft*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1930). *Die praktische Ausbildung des Denkens*. Dornach: Philosophisch-Anthroposophischer Verlag.
- Ullrich, H. (1986). *Waldorfpädagogik und okkulte Weltanschauung*. Weinheim, München: Juventa Verlag.

Sustainable teacher learning in Waldorf education: A socio-cultural perspective

Martyn P. Rawson

Freie Waldorfschule Elmshorn, Adenauer Damm 2, 25337 Elmshorn, Germany
info@waldorf-elmshorn.de

University of Plymouth, Drake Circus, Plymouth, PL4 8AA, England
graduateschool@plymouth.ac.uk

ABSTRACT. This article takes up a socio-cultural approach to teacher learning and applies this to frame a research agenda aimed at the renewal of sustainable teacher learning in Waldorf education. It revisits and critically reflects on Steiner's original model for teacher learning situated in a college of teachers using the method of *meditatively acquired knowledge of the human being* to generate intuitive knowledge. It interprets this model from the perspective of theories of understanding-in-practice and *enskilment* situated in communities of practice. It also identifies the need for teacher learning through action research. Drawing on Arthur Zajonc's *description of meditation as contemplative inquiry*, it explores how action research can be enhanced by contemplative practice. The validity of this approach depends on the quality of criticality and reflectivity exercised by the researchers. This article forms an introduction to a sequence of further studies.

ZUSAMMENFASSUNG. Dieser Artikel wendet eine soziokulturelle Analyse des Lehrerlernens an, um ein Forschungsprojekt zur nachhaltiger Erneuerung der internen Lehrerfortbildung in Waldorfeinrichtungen zu strukturieren. Er setzt sich mit Steiners ursprünglichem Model der Lehrerfortbildung in der Lehrerkonferenz unter Einbeziehung der Methode der meditativ erarbeiteten Menschenkunde kritisch auseinander. Das Model wird unter Berücksichtigung der Lerntheorie des "Verstehens-in-der Praxis" und der Befähigung (*enskilment*) Einzelner in einer Praxisgemeinschaft sowie des Prozesses der Bildung von Lehreridentität interpretiert. Die Notwendigkeit der Praxisforschung für das Lehrerlernen wird identifiziert und untersucht, unter welchen Bedingungen und in wiefern Arthur Zajoncs Beschreibung der Meditation als kontemplative Forschung die Praxisforschung bereichern kann. Die Validität dieses Ansatzes hängt von der Qualität der kritischen Reflexion und von der Positionalität der Forschern und Forscherinnen ab. Dieser Artikel stellt eine Einführung in die Thematik da, die in weiteren Arbeiten vertieft werden soll.

Keywords: Waldorf, teacher learning, socio-cultural approach to learning, meditation as contemplative practice

An introduction and declaration of intent

My background as a practicing teacher in Steiner or Waldorf schools (hereafter simply referred to as Waldorf) for over 30 years and as a Waldorf teacher educator, has led me to see teacher learning as a crucial challenge to the further development of this international educational movement. My current work revising the English language edition of the Waldorf curriculum (Rawson and Richter, 2000), which has been translated into at least 18 languages, is making me critically aware of the development of Waldorf education around the world.

In my view the new generation of Waldorf schools and teachers needs to find a way of re-creating this education out of their insight into the needs of their pupils in the social context they find themselves in, whilst taking a critical perspective on Waldorf traditions. Crucial to this endeavour is the question of sustainable teacher learning in the sense that it is self-generating, self-sufficient, enduring, is teacher driven and teacher led. Following Kelly (2006) I use the phrase *teacher learning* to describe the processes whereby teachers develop and sustain their professional expertise, create their professional identity and contribute to their professional community.

It is my view that creating such a sustainable teacher learning requires a new level of critical awareness and reflection of the complex body of knowledge and practices that makes up the Waldorf approach that has evolved over 90 years in its multiple applications in kindergartens, schools, teacher training seminars and other institutions around the world. I propose to refer to this simply as the “Waldorf culture”. Waldorf education is being offered in more than 60 countries (see the world list of schools on the website <http://www.waldorfschule.de>) and is growing rapidly with major new areas of development in Asia. In the process of becoming global it has spread from its origins in Europe, yet has barely begun to reflect critically on what this expansion means in terms of the transmission of ideas into different cultures and different settings. Here is an active and growing international community of practice (Lave and Wenger, 1991) with very little evidence of formal self-reflective activity either on its multi-cultural development or on its basic principles. Most Waldorf-related literature is apologetic in character (see also da Veiga, 2006; Rawson, 2010). At the same time there is little critical reading of Waldorf-related literature (Poulson and Wallace, 2004). There are only sporadic examples of internal research activity and relatively few examples of academic discourse between practitioners and educationalists. Da Veiga sees the reasons for this as being related to what he calls the “disrupted relationship between theory and practice” (2006, p. 18) within Waldorf education, and to the academic world’s reluctance to engage with the underlying philosophy of the education, Steiner’s anthroposophical spiritual science (ibid., p. 21).

The problem with Steiner

The reasons why this is a problem may be obvious but I will briefly outline some aspects that are relevant to my argument. The Waldorf movement is based on a philosophy that is not well-known outside its own circles. Anthroposophy is complex and even for insiders, not easily accessible (da Veiga, 2006) and it has had a very modest academic reception. As Sijmons (2008) recently pointed out, Steiner’s main philosophical work *A philosophy of freedom* (1963) is one of the best selling philosophical works of all time but has attracted practically no professional attention. Sijmons own work being one of the first modern attempts by a non-anthroposophist to assess its contribution. Steiner’s educational approach draws directly on this philosophy and on the results of Steiner’s spiritual scientific research. At the heart of this philosophy is the idea that spiritual realities can be experienced in the form of intuitive knowledge (Steiner, 1963 and 1996a). Thus Waldorf education cannot be taken seriously without considering its anthroposophical background, nor can it practice self-reflection unless it engages with the issue of its knowledge base and how this is generated.

In a post-modern age all knowledge is ambiguous and even scientific knowledge can be critically questioned (Gergen, 2009). Whilst each specialist branch of science has its own validity criteria, and both inside and outside the academy there is a general sense, based on tacit assumptions, of what is scientific. I suggest that in most academic circles the tacit assumption, if they consider the question at all, is that Anthroposophy is not science and therefore its “results” are probably deemed “untrue”, or at best speculative. Most people would agree that science should be evidence-based and factual. Any *spiritual science* is bound to be at odds with the predominantly materialistic paradigm of the scientific community and will also be suspected of not being evidence-based. Within the Waldorf community, however, I suggest that there is a widespread tacit assumption that the results of Steiner’s spiritual research are “true”. Since tacit assumptions are by nature vague one cannot press too closely to ask what “true” means. Nevertheless, in spite of this paradox, increasing numbers of well-educated people from all walks of life continue to choose this education, apparently irrespective of whether it is evidence-based or not. In a sense, what people believe is their own affair. However, if an education system wants to be public and make a social contribution it cannot be based on faith alone but on consciousness. This in a nutshell is why I see the need for a culture of critical reflection within the Waldorf community.

So was Steiner doing science or not? It depends on the definition of science. He was undoubtedly doing philosophy and in particular epistemology to answer the questions, how do we know what we think we know and can we know more than we think we can? He was centrally concerned with the question as to how we can go beyond the limits on knowing that Kant had set up by what can be known through the senses and reason. Steiner sought to enable human consciousness to be “the free reconstruction of reality and as such the self-realisation of the ‘I’”, as Sijmons (2008, p. 435; author’s translation) summarised Steiner’s philosophical project. Steiner was ahead of his time and often ahead of his own followers. In the philosophical judgement of Sijmons, Steiner’s innovative brand of Idealism looks more promising today than ever, “even after a century of pragmatic philosophy and post-modernism” (Sijmons, 2008, p. 434). Sijmons places him within the broad group of phenomenologists (2008, p. 435) yet judges his attempt to establish the “phenomenal existence of a spiritually-active ‘I’” (ibid., p. 435) as unique. Welburn (2004) has even

argued that Steiner had much in common with “the structuralist stream of [the] late twentieth century” and sees him as “making use of essentially the same approaches that have been developed in structural anthropology and sociology” (Welburn, 2004, p. 115). He even specifically mentions in this context Berger and Luckmann’s influential work *The Social Construction of Reality* (1966). However Welburn reflects that these authors deliberately left the epistemological issues that for Steiner were decisive, out of the picture. They had made the point that asking about how we know about social phenomena is like being asked to push the bus of sociological knowledge whilst riding in it (Berger and Luckmann, 1966, p. 25). Their focus was on a sociology of knowledge that attempted to deal with “the empirical variety of ‘knowledge’ in human societies, but also with the processes by which any body of ‘knowledge’ comes to be socially established as social reality (Berger and Luckmann, 1966, p. 15). Welburn and Steiner’s point would be that the origins of knowledge cannot be separated from its content and that we may construct social realities but we also need to know how that that knowledge is generated. Knowledge generation is not a separate issue. The differences between social constructionism and Anthroposophy are vital to identify but the similarities are also instructive and complementary. My core argument is that an issue such as teacher learning in Waldorf education could benefit from both approaches.

Welburn has made the case that Steiner should be seen as having offered a moral view of knowledge not as abstract objectivity but as a creative relationship between knower and known, that knowledge cannot be separated from the “locus of its emergence: the self in development” (2004, p. 96). In Steiner’s view the human being

...is not a passive onlooker in relation to evolution, merely repeating in mental pictures cosmic events taking place without his participation; he is the active co-creator of the world-process, and cognition is the most perfect link in the organism of the universe. (Steiner, 1963, p. 297-8)

Knowledge is in this view an expression of our creative engagement with the world and therefore also with society. From a social constructionist perspective the self (or aspects of the self) and bodies of knowledge are socially constructed but from an anthroposophical perspective the act of knowing is located in the individual. This emphasis on the role of the individual was later put into a social context by Steiner in his social theory in a way that relativises it. Steiner described the formative role of social ideas, realities and relationships in ways that recall social constructionist theory (Steiner, 1977). However, Steiner’s point was that new ideas and initiatives can and should arise through the individual embedded in a community that fosters, recognises and protects the individual and when the individual is able to selflessly serve the community through his or her initiative (Steiner, 1977, p.97). Steiner was convinced that “liberated spiritual life [in the individual], will, necessarily, develop social understanding” (ibid., p. 98). For Steiner spiritual life in this sense was essentially the activity of free thinking. His social ethic was most concisely summed up in his aphorism, “The healthy social life is found when in the mirror of each human soul the whole community finds its reflection, and when in the community the virtue of each one is living” (Steiner, 1979, p. 117).

For Steiner there are grades of knowledge and higher forms of knowledge can reveal themselves in the mind as a specialised form of thinking he called intuition (Steiner, 1963), which he later differentiated to also include images and imagination as well as inspiration (Steiner, 1996). Although Steiner disagreed with Bergson’s (1992) view of thinking as necessarily leading to abstraction and alienation from the world (see Sijmons, 2008, p. 386) their ideas on the nature of intuition as a form of knowledge in which our engagement with the world is intimate and mutually constitutive, show an interesting convergence (on Bergson’s idea of intuition, see also Lawlor, 2003). For Steiner, thinking was not a passive reflection of the world but co-creation (1963, p. 374-375 and 1996a, p. 77). Again here is a field of inquiry that must be left for later. Any consideration of the social construction of a body of knowledge such as what I have called the “Waldorf culture” involves a variety of types of knowledge including intuitive knowledge. Social knowing can also be intuitive. However I am in no doubt that the epistemological case for intuition needs to be more fully made.

These issues have tended to isolate Waldorf internal discourse from general academic discourse, including the ideas of the socio-cultural approach derived originally from Vygotsky (1978) that I draw on in this article. Secondly, and for reasons that I have tried to analyse elsewhere (Rawson, in press and 2008), the combination of high ideals, ambiguity regarding access to spiritual scientific research methods, and various historical developments have conspired to weaken teacher learning in Waldorf schools. My reading of the situation is that there has been a long-term uncritical reliance on Steiner’s works and those of his followers as a body of knowledge, which is used as a theoretical foundation for practice. Perhaps the metaphor of a quarry from which building material and resources are mined is more appropriate. The intensity with which this original source is quarried has necessarily lessened and the secondary and tertiary sources that make up the Waldorf culture are increasingly used, including the un-reflected re-cycling of ready-made materials and resources. This naturally leads to an instrumentalist approach (I use the term in the sense defined by Kelly, 2006, p. 516) in which strategies are applied, or even ignored, without critical reflection and accountability. This is clearly not sustainable, let alone conducive to quality development (see Rawson, in press). Furthermore access to ideas from beyond Waldorf theory is also limited because unless they too are “grown” from within, they also bring the risks of instrumentalist approaches, in which practices are adopted with neither reference to core principles nor evaluation of their effectiveness.

Possible solutions to the problem of teacher learning

In my view sustainable teacher learning is the key to educational quality and teacher learning requires above all, critical reflection of theory and practice. All else flows from that formula. This is true of any educational approach. Waldorf education adds another dimension to this challenge by virtue of its underlying anthroposophical assumption of working with the spiritual nature of the human being. This assumption requires specific forms of generating knowledge that go beyond those common to educational inquiry. This means that the knowledge base and practices of Waldorf education need to be founded on methods of inquiry that are valid within the current academic culture *as well as* anthroposophical methods of knowledge generation. Steiner's original model, which is discussed below in detail, foresaw individuals embedded in a college of teachers generating intuitive knowledge. This intuitive knowledge should inform the teaching, lesson planning and review, pupil study, curriculum research and development and the evaluation of teaching and learning. However in my view this model needs reviewing and enhancing to meet the demands of a sustainable teacher learning in the world today. This will involve teachers carrying out action research into a wide range of questions related to Waldorf practice and theory, not least because this demands a heightened level of critical awareness. Within the context of a scientific approach that also deals with qualitative data, I believe that a case can be made that intuition can be treated as a form of knowledge. The conditions under which methods of generating intuitive knowledge can be included into educational research will be discussed below.

This approach may seem heretical to some within the Waldorf community. I can live with that because my deep commitment to the aims of this education is matched by my passion to improve it. My interests are quite explicit and I write this as a Waldorf insider. However, I shall endeavour to ensure that this commitment will not invalidate the arguments I bring.

A research agenda

This paper forms an introduction to the themes of my overall research agenda, which is to investigate ways of enhancing teacher learning using contemplative practice and I am currently engaged in research projects with the colleagues in schools in a number of countries into these questions. A number of papers will follow exploring various specific aspects of my question that are touched on in this paper including an analysis of the historical context and epistemological framework of Steiner's ideas of teacher learning, a study of actual developments of Waldorf knowledge and practice in different cultures, a closer study of the nature of contemplative practice and the nature of intuitive knowledge, the integration of contemplative practice into action research in Waldorf schools, the relationship of the socio-cultural approach to Anthroposophy, as well as papers describing a number of empirical case studies currently being carried out in schools and with teachers. That is an outline of the mountain currently being climbed by the author. The reader is therefore warned that there will be further reference to topics that are not discussed here in depth but refer to forthcoming papers.

Revisiting Steiner's model of teacher learning

When Rudolf Steiner founded the Waldorf School in 1919 he introduced a new form of teacher learning. First he described the form and location for this work. These ideas were formulated in the Opening Address on the occasion of the preparatory course for the teachers of the first Waldorf School on the 20th August 1919 in Stuttgart. It is worth quoting this in full:

[W]e will organise the school not bureaucratically but collegially, and will administer it in a republican way. In a true teacher's republic we will not have the comfort of receiving directions from a Board of Education. Rather, we must bring to our work what gives us the possibility and the full responsibility for what we have to do. Each one of us must be completely responsible.

We can create a replacement for the supervision of the School Board as we form this preparatory course, and through the work, receive what unifies the school. We can achieve that sense of unity through this course if we work with diligence... we will practice teaching and critique it through discourse... (Steiner, 1996a, p. 30)

From this statement we gather that the teachers are to work as a college (collegially) taking full responsibility for the education without reference to higher authorities. The ideas presented in the preparatory course, i.e. the fundamental ideas of the anthroposophical approach to education, together with reflection of practice and discourse and the continuing work together are to create a sense of coherence and unity. As Gladstone (1997) has shown, Steiner made it clear later, that the weekly teachers' meetings were to be a *"living university for the College of Teachers – a permanent training academy"* (Steiner, 1972, p. 208).

The nature of this collegial working was characterised by Steiner before starting the preparatory course in August 1919 when he gave the future teachers a series of images for contemplation that show us something of his idea of how this community of practice was to be constituted (Steiner, 1996a, p. 45-48). Unlike the lectures, this part of the meeting was not stenographed at the time but was reconstructed many years later through the notes of those present. Indeed because of the esoteric nature of this

founding moment, for many years afterwards the texts were passed on orally to newly founded colleges of teachers. Since 1996 they have been available in the book recording the lectures (Steiner, 1996a). Schiller (2002, p. 20-38) among others has discussed these images in detail and they form a significant part of the self-understanding of such colleges. In brief one can say that the images refer to different aspects of intuitive knowledge that may be generated or evoked in such meetings. The individual is called on to generate creative ideas or imaginations (Steiner, 1996a, p. 47) through their inner work. The next level describes what each individual in the college gives to the others in terms of encouragement and inspiration through solidarity and community building and the third level gives the image of the college as a body generating and being illuminated by intuitive knowledge (ibid., p. 48). Whatever esoteric implications this has, the whole image is reminiscent of Lave and Wenger's (1991) idea of situated learning within a community of practice.

Furthermore one of the main activities of this "republican academy" as a community of practice, according to Gladstone's analysis of Steiner's comments (1997, p. 2-10) included ongoing joint study, reflection, research and evaluation. In this respect it is important to acknowledge that Waldorf education was not fully formed and complete from the start but was rather an emergent project that was worked on, reviewed and modified as long as Steiner was involved. Interestingly Steiner reassured the parents in a parents' evening in 1921 that

...in the time since we began our work, we have carefully reviewed from month to month how our principles are working with the children. In the years to come, some things will be carried out in line with different or more complete points of view. (Steiner, 1996b, p. 78).

This sounds very much like a statement of fact that evaluation research was to be a normal part of internal Waldorf collegial discourse, which my research suggests is not in fact the case (Rawson, in press).

Leaving aside the issues of school governance that arise from this model of the college of teachers (which I have discussed elsewhere, Rawson, in press) I turn now to the idea of generating intuitive knowledge that also belonged to the original model. Steiner suggested that teachers could practice methods of meditation aimed at generating intuitive knowledge, garnering creativity and in particular gaining insight to the spiritual nature of the developing human being and the spiritual dimension in life generally. This perception of the spiritual dimension is of course central to the whole Waldorf project and permeates all Steiner's writing and lectures on the subject. There are several aspects to this, as Steiner made clear, again in addressing parents at the Waldorf School:

All [school] instruction must be pervaded by a specific principle that can be attained only if the teachers themselves are fully involved in spiritual activity... The school must be self-administrating; teachers cannot be civil servants. ... The activity of teaching, if it is to be really independent, requires this direct connection to the sources of spiritual life... (Steiner, 1996b, p. 77-78)

Since the education is also to be based on a reading of the spiritual aspects of human development it has to be self-administrating since the teachers alone can research this. The nature of intuitive knowledge is such that it inspires the individual teacher. However the college was to provide a social space- the college meetings, in which joint ventures of inquiry such as the study of individuals pupils was also an important part of this process, both in terms of gaining knowledge about individuals but also in terms of teacher learning and fostering a unified educational approach (see Steiner, 2004, p. 93). As Steiner put it: "Such common interest and shared knowledge have a fructifying influence. The entire teaching-body, being thus united, will experience the whole school as a unity" (Steiner, 1996c, p. 165). Gladstone has collated other similar statements of Steiner's on this (1997, p. 8-10).

Thus one could say that activities such as the joint study of children by the teachers was a means of building a community of practice and this process should be enhanced through intuitive knowledge. How was this to be generated?

A year after founding the Waldorf School Steiner held a short course at the end of the summer holidays in 1920 for the teachers in which he added new perspectives to their reflection of their work (Steiner, 1983). On the 21st September 1920, having introduced some new and very challenging ideas about the creative forces at work within the human being Steiner commented that "ideas like these on spiritual scientific education are all aimed at a better understanding of man. And if you meditate on them such things are bound to have an effect on you" (1983, p. 31). He used the analogy of digestion, highlighting that meditation involves both conscious and unconscious levels of activity and suggesting a transformative effect on the teacher's ability to perceive the pupils. Repetition is clearly important since this cultivates ability;

...and if we keep returning to ideas like these, if only for five minutes a day, our whole inner life of soul will be brought into movement. We shall produce so many thoughts and feelings that they will just pour out of us. If you meditate on the study of developing human in the evening then next morning you will know in a flash - of course, you must now do this or that with Johnnie Smith...you will know what to do in any situation. (ibid., p. 31)

What Steiner is describing here as "meditative understanding and creative remembering" (ibid, p. 32) is a kind of intuitive knowledge that "springs forth from the life of spirit [...] teaching creatively out of the spirit" (ibid., p. 32). As we have seen intuition was considered by Steiner a special form of thinking (1963), described by Wilson (1979) in his notes on the translation of Steiner's book *The philosophy of freedom* as "the faculty and process of grasping concepts, in particular the immediate apprehension of a

thought without reasoning” (Wilson, 1979, p. xviii). As Wilson points out Steiner used the term in several different but related ways in the book including the immediate apprehension of spiritual reality.

It seems reasonable to assume that intuition has many grades of intensity from a suggestive feeling or hunch to clear insight. Indeed Steiner himself says referring to intuitive knowledge that, “the kind of thing experienced by a few individuals to a high degree, in a way that can shed light on the whole of life, must take place in miniature in the case of the teacher” (1983, p. 32). And this modest form of intuition can be acquired through a sequence of activities that came to be referred to as “meditatively acquired knowledge”, namely through study, meditative understanding and what he called creative remembering.

It is important to stress at this point that this form of meditation is certainly not the only way of generating intuitive knowledge or schooling intuitive faculties and no doubt many activities can contribute to this. Lutzker (2007), for example, has shown how improvisation and clowning can help teachers develop intuitive powers and Matthews (1998) has worked with teachers for years on developing imaginative abilities through creative writing. Whilst my focus here is on a particular form of meditation, I would see this as *part of* the ongoing development of intuitive faculties through various means.

The steps Steiner described may be interpreted as follows:

1. Studying, or “receiving or perceiving” (Steiner, 1983, p. 32) ideas about the nature of the human being from an anthroposophical perspective (what Steiner referred to in German as “Menschenkunde”). In this context he says one should internalise such ideas as those he had just described, though elsewhere he makes it clear that the term *Menschenkunde* is not restricted to the study of his works but rather to knowledge about the human being generally.
2. Meditating on and digesting what has been studied. This meditative focus is followed by a process of allowing it to dissolve into unconsciousness, or what we normally call forgetting. Steiner does not say precisely what the content of the meditation should be and practice shows that it can be difficult to focus on complex, multi-layered ideas such as those in the context of the suggestion. As I discuss below, it seems reasonable to assume that Steiner intended the meditator to form an image as a focus for the meditation. The process can lead to creative remembering. This may occur in the pedagogical situation or in lesson preparation (*ibid.*, p. 31) in the form of an insight. In discussing this aspect of Steiner’s method Kiersch has stressed that it is important to bear in mind that this is not “the normal remembering with the help of which concrete pedagogical actions can be logically based on anthroposophical insights. What is meant here is receiving something inwardly from the supersensible-spiritual realm of intuition, in the sense used in his book *Riddles of the soul.*” (Kiersch, 2008, p. 68; author’s translation)

It is interesting that in the lecture preceding this passage about meditation, Steiner spoke about the process of understanding as part of the learning process. He describes understanding as related more to our breathing than to our nerve-sense activity. He said “we can understand because we breathe” (Steiner, 1983, p. 28) because physical breathing causes a slight rhythmical alternation of conscious and less conscious states in which less conscious feelings engage with conscious thoughts and this leads to understanding (1983, p. 26). If we take understanding to mean a process in which knowledge becomes available to us as a basis for forming judgements or acting generally, then we are talking about a process that is not the outcome of purely rational thinking. The neurologist Damasio has described this process in even more detail, calling emotions such as a sense of well-being or anxiety as the semi-conscious experience of body states (1999) and feelings as interactive perceptions, “an interplay, a give and take” (Damasio, 2004, p. 144) between the “perception of a certain body state along with the perception of a certain mode of thinking and of thoughts of certain themes,” (*ibid.*, p. 86). In other words feelings have a thought content; perceptions and thoughts are always accompanied by feelings. Interestingly there is an increasing body of research on the way feelings and emotions influence our judgements and behaviour. Kast (2009) has recently published a fascinating summary of this research highlighting the role of intuition in every day life.

Making the implicit explicit: understanding in and of practice

In his book on *How we think* Dewey describes understanding as a form of implicit knowledge. He writes: “It is significant that one meaning of the term understood is something so thoroughly mastered, so completely agreed upon, as to be assumed; that is to say, taken as a matter of course without explicit statement” (Dewey, 1910, p. 214). Understanding has a quality of unconscious mastery that is in a sense intuitive and intuitive knowledge is by definition implicit because it is not reflected but in effect spontaneous knowing or acting.

Dewey’s idea is very helpful here because it leads directly onto what is missing in Steiner’s description, at least in this passage. For understanding or intuition or creative remembering to become part of a process of learning and even more so if this is to be part of a culture of inquiry, it needs to become explicit. Intuitive knowledge therefore needs to be made conscious and explicit. As Dewey himself put it, in the process of inquiry,

...the im-plicit is made ex-plicit; what was unconsciously assumed is exposed to the light of conscious day. Explicit thinking goes on within the limits of what is implied or understood...We have to turn upon some unconscious assumption and make it explicit. (Dewey, 1910, p. 214-215)

To have insight or to know something in an instant or few moments particularly whilst in action such as teaching or planning a lesson is a form of understanding-in-practice. It differs from understanding-of-practice, which implies a degree of reflection. Lave has likened learning-in-practice to apprenticeship, though she hastens to add that this is not a model to copy “but to think with” (Lave, 1997, p.19). Lave suggests that apprenticeship not only leads to professional mastery but to a sense of significance and meaning, in other words to *understanding* of practice, which she explains as a process that includes critically analysing the subject in relation to other aspects of the lifeworld, valuing practice and the process of learning and its relation to the learner’s life (Lave, 1997). Reflection, analysis and conscious meaning making involve a second stage of knowledge generation following the immediate activity and is part of another activity we call reflective practice (Schön, 1987).

Ingold (2000) has used the term *enskilment* to describe the activity of developing skilled practice, in “which learning is inseparable from doing, and in which both are embedded in the context of a practical engagement in the world – that is dwelling” (Ingold, 2000, p. 416). Dwelling in this sense involves the full integration of the practitioner into the whole environment, including nature and the tools, artefacts, techniques and sequences of activities and procedures that belong to the activity. One is literally going with the flow. To step outside of this flow is to detach oneself from the activity in order to reflect on it and this he argues contains the danger that we instrumentalise the world and our selves (ibid., p. 417) and empty both of meaning. One solution Ingold proposes is a second form of enskilment through skilled practice, namely rehearsal in the imagination (ibid., p. 417). As he points out imagining is an activity that requires rich experiential knowledge of the real world and is an activity in which the mental images are held within the “current of imaginative activity” (ibid., p. 418). Both imagination and practice are generative activities embodied within their respective intentional movements. Ingold then asks what the relationship is between rehearsal and practice, offering the answer, “one may in rehearsal go over the same movements as a preparation or pre-run for its practical enactment. But the enactment no more issues from the image than does the latter from an image for imagining” (ibid., p. 418). The implications of this for understanding contemplative practice using images in lesson preparation for example are profound.

Locations of shared intentionality

Lave and Wenger (1991) have pointed out that professional learning involves a deepening process of participation in communities of practice who share a common set of values and practices in a given setting (see also Wenger, 1990). According to this socio-cultural model of learning, learning is always situated in the given social context. This idea stems from Vygotsky (1987), generally considered the founder of the socio-cultural approach, who argued that knowledge is culturally and socially specific and is sustained by social processes and that knowledge and social action go together, as Burr summarises it (2007). This approach sees the relationship between the individual and society as being mutually constitutive. This point is important and distinguishes the socio-cultural approach from behaviourism, which sees the influence as primarily coming from society or the environment and shaping the individual. Tomasello has built on this idea to create major theories of the evolution of human cognition (1999), the evolution and learning of language (2005), the origins of human communication (2008), and cooperation (2009). All these major theories assume the generation of shared intentionality in human groups;

...in the sense that the whole notion of perspective presupposes some jointly focused entity that we know we share but are viewing from different angles. Importantly perspectival cognitive representations are not a format of human conceptualization given at birth, but are actually constructed by children as they participate in the process of cooperative communication – in the to and fro of various kinds of discourse... (Tomasello, 2008, p. 344)

Shared intentionality is a concept developed by Searle and expanded in his last work *Making the social world* (2010), a reflection on his influential *The construction of social reality* (1995). The notion of shared intentionality expresses a common ground of understanding, joint intentions, mutual knowledge and shared beliefs and in Searle’s view forms the basis of human civilization and societies. Its primary medium is language. Such collective mental phenomena are nevertheless derived from the mental activity of individuals (Searle, 2010, p.4). Shared intentionality is also constructed by people who engage with each other around shared goals, within a community of practice such as Waldorf education and at a more localised level such as a school. It is a quality that needs to be actively cultivated or co-constructed rather than simply assumed as being existent, hence the need for discourse to clarify and if possible harmonize different perspectives.

Furthermore, Wenger (1998) and Wenger, McDermott and Snyder (2002) have discussed how participants in communities of practice co-create also their own identities within such settings. This may involve multiple identities since we participate in multiple practices. Wells (2007) points out that the reality of a community of practice such as a school is that

...we form our identities by participating in the practices and discourses of many institutions and communities, appropriating their norms and values and, at the same time, transforming them in the light of those that we have appropriated from other communities. (Wells, 2007, p. 100)

Thus Wells makes the point that given this “multicultural” aspect of life, it is necessary for individuals to consciously form communities of practice specific to the situation, such as a school, or faculty within a school, through co-creating shared knowledge and shared practice, the basis of which is a shared intentionality.

For my question of teacher learning this has a number of significant implications. The individual teacher has to consciously reflect and relate to a number of identities. In relation to the broad and generalised set of values of the “Waldorf culture” I can say, “I am a (native English speaking) Waldorf teacher”, to which can be added further identities: “in Elmshorn in Germany and I currently teach in the High School, as well tutor teachers on the IMP [International Masters Program] and I am a father, grandfather, partner...etc.”. I engage with each of these communities of practice and so my identity evolves to the extent that I learn through this process. This is not only important for me as a person, it is a key message for the development of the international Waldorf movement. Teacher learning is situated in schools and schools are situated in social contexts and both of these levels relate, among other things, to a “Waldorf culture”. At each level identities are created that need to become conscious, so learning can occur in a sustainable way.

Kelly’s (2006) socio-cultural perspective on teacher learning builds on the notion of knowledge-in and -of practice situated in communities of practice. He concludes his paper with a series of recommendations, which are very helpful in the Waldorf context. Kelly summarises the factors that enhance sustainable teacher learning and makes some suggestions:

- Reflective practice in the sense of Schön (1987 and 1991) is essential.
- Collaborative forms of practice based teacher research in the tradition of Stenhouse (1995) and Elliott (1991) support this kind of teacher learning, as does the sharing of teacher knowledge generated through such research.
- Exploring opportunities for developing knowledge-in-practice through recognition of the situated and distributed nature of this kind of knowledge. Kelly makes the suggestion that teachers and pupils should learn alongside each other.
- The development of “robust reflective, discursive, collaborative teacher identities [...] which encourage teachers to be mindful of issues of identity and affordances and so be more deliberate in their actions and in the stances they take in their working lives” (Kelly, 2006, p. 517). Kelly suggests autobiographical writing as a way of learning about professional identities in relation to a teacher’s self-awareness.

These are all activities that could be situated in a college of teachers within a Waldorf school, as indeed was foreseen by Steiner, albeit using other terminology to describe it.

The problem of the socio-cultural perspective for Anthroposophy

A fuller discussion of the relationship between the socio-cultural or social constructionist views (Wells (2000) sees the terms as synonymous) and Anthroposophy is in preparation but here a few comments are necessary. Social constructionism is a very broad platform with some planks that offer good scientific reasoning whilst others appear to merely promote political correctness. The problem, as Boghossian’s (2007) recent powerful critique of relativism and constructivism made clear, is when it becomes a general theory of truth or knowledge. Boghossian accuses constructivism of having a fear of knowledge (Boghossian, 2007, p. 130) and points out that its relativism undermines the hugely empowering effects of social constructionist thinking, for example in feminism, in challenging racial prejudice, (ibid., p. 130) or, I would add, in cultural imperialism (Gergen, 2009). As Boghossian observes, “the intuitive view is that there is a way things are that is independent of human opinion, and that we are capable of arriving at belief about how things are that is objectively reasonable” regardless of our social or cultural perspective (2007, p. 131). However as Steiner put it, “everything necessary to explain and account for the world is within the reach of our thinking” (Steiner, 1963, p.296) but such thinking must go beyond social and cultural perspectives and strive towards levels of immediacy implicit in his notion of intuition. This leads us to some further problems.

From an anthroposophical point of view there are two core problems with the socio-cultural perspective, apart from materialistic assumptions common to most scientific discourse. As Gergen (2009) observed, “in the world-view of materialism, the spiritual world is marginalised” rather than its existence being refuted or disproven (Gergen, 2009, p. 20). An example of this is Searle’s (2010) materialistic assumptions in stating categorically that “both conscious and unconscious phenomena are caused by the neurobiological processes in the brain” though he admits that no one knows exactly how this occurs (Searle, 2010, p. 4). As a philosopher he does not discuss the biology of shared intentionality but he leaves no doubt that there is one.

One of the problems has been referred to above, namely the epistemological issue of knowledge creation and whether all knowledge is fundamentally socially constructed or whether the individual can emancipate him- or herself, through the help of education and self-education and generate new knowledge which then may contribute to social reality through language and discourse. However much one sees Darwin, Marx or de Beauvoir as products of their social context, it is undeniable that their ideas were in some sense *original* and in the long run changed social reality. This at least shows the potential for new ideas having an origin other than society itself.

The second and related problem is that social constructionism is generally considered to reject all forms of essentialism (Burr, 2007, p. 5) and given the fundamental anthroposophical assumption of spirit, in particular an individual spirit, the “I”, there appears to be an irreconcilable problem. However we need to explore the fact that Steiner (1963) also called the idea of seeking the “supersensible foundation of the thing-in-itself” an illusion (Steiner, 1963, p. 295). The truth is rather “a product of the human spirit, created by an activity which is free; this product would exist nowhere if we did not create it ourselves” (Steiner, 1963, p.297). We could replace the word *spirit* in this translation with mind and not get hung up on the causal question of mind and matter. We need perhaps to explore the possibility of the co-construction of social reality by *individual* minds, perhaps schooled by meditation, situated in a social setting and cultural context and see what opportunities that perspective offers for generating new knowledge and creating a basis for ethical activity. This would call for a kind of individuality who learns, develops, acquires skills and expertise, thinks, feels and relates, is the subject of identity and gender orientation, who socially constructs and is in turn socially constructed and crucially is the carrier of consciousness – in short, like Steiner’s notion of the “I” (Steiner, 1994a). Such an individual might learn to deconstruct all that and act out of insight, and having acted, be able to reflect on and be reflected within a community of practice. This would be a kind of *socio-individual constructionism*.

Contemplative practice

Meditation is both a way of schooling intuitive faculties and of deconstructing social narratives by observing how such narratives affect us. Gergen (2009) has noted that Buddhist thought has come to play an important part in “constructionist dialogues” and that meditation can help to suspend, deconstruct or dissolve the socially constructed categories that inform our thinking (e.g. success or failure) and behaviour (e.g. grasping or aversion) (Gergen, 2009, p. 26). Zajonc (2009) has made the case that with suitable inner preparation the practitioner can attain heightened levels of consciousness that can enhance our perceptual and cognitive abilities through meditation. In creating an inner space of stillness and focus the mind can become more receptive and clear. Zajonc calls this process the breathing in and out of attention or *cognitive breathing*.

[I]n meditation we move between focused and open attention ... after a period of vivid concentration on the content of meditation, the content is released ... Our attention opens. We are entirely present. An interior psychic space has been intently prepared and we remain in that space. (Zajonc, 2009, p. 39)

First the meditator focuses on a content, which may be an image, words or a symbol, and then empties the mind to create an inner space in which the activities and relationships rather than the outward forms of the idea being focussed on can reveal themselves. The pathway does not lead away from the world of the senses, the world of our observations and empirical experience but rather opens the mind to the inner complexity of life from within. “Meditation is a schooling for experiencing life from the inside” (Zajonc, 2009, p. 46). This is akin to Bergson’s (1991) idea of the image as a mediator between the intellect and reality or mind and matter. Likewise, this recalls Barfield’s (1973) notion of poetic diction as a means of regaining that state of participation in reality that, in his view, humanity has progressively lost in the course of cultural evolution (Barfield, 1988). Another area of study that sheds light on the cognitive nature of meditation is the dialogue between a neurologist and a Buddhist monk (and former scientist), which points to the similarity of cognitive processes between focused external perception and observation and meditation (Singer and Ricard, 2008, p. 61-62).

Meditation, as Zajonc describes it, is a process that shifts our awareness from external appearances to the process level of reality, to what Zajonc calls “the domain of activity and relationship – in which everything is relationship and movement, everything is shifting from potential to actual and back again. And agency/being stands behind it all” (Zajonc, 2009, p. 195). In meditating we open ourselves to processes and relationships underlying the world we perceive and in particular how these reveal themselves in their effect on us, which we can observe.

In the form of contemplative practice that I have developed and practiced with colleagues, which builds on both Steiner’s and Zajonc’s descriptions, there are essentially four core activities: inner preparation, the forming of an image, meditation (cognitive breathing) and reflection. I have described the process, including the induction into the theme and practical advice in detail elsewhere (Rawson, in press). This form of contemplative practice has been introduced in support of lesson planning, pupil study, working in the college of teachers and action research. As already mentioned above these are the subjects of ongoing empirical studies in connection with my professional doctorate. Here I will briefly focus on the application of contemplative practice in

relation to action research. As already stated above, I see the issues of *criticality*, e.g. in the sense used by Poulson and Wallace (2004) and Moon (2004) and *positionality* in the sense used by Herr and Anderson (2005, p. 25), as crucial to justifying the use of contemplative practice as part of research.

Criticality and reflectivity

A full discussion of the issues involved here is in preparation but an example can illustrate what this means in practice. In the context of advising Waldorf teachers who are carrying out research with the University of Plymouth's International Masters Programme I have attempted to address the question of criticality in working with Steiner and Steiner-related literature and in doing research in a Waldorf setting and have drawn up a list of guidelines for the students. The following table (slightly modified for this paper) summarises the guidelines I have drawn up (Rawson, 2010) and should be relatively self-explanatory.

Table 1. Guidelines for criticality, reflexivity and positionality for doing action research in a Waldorf setting (adapted from Rawson, in press).

Research activity	Description	Key literature
Criticality and literature including Steiner-related	The literature used should be identified in terms of its purpose and contextualised historically, assessed in terms of its claims and arguments, understood in terms of its underlying epistemological assumptions and the sources and references used should be evaluated.	Moon (2004) Poulson & Wallace (2004)
Reflexivity: reflects on your own pre-understanding, assumptions and expectations.	Gummerson calls this <i>pre-understanding</i> : i.e. "people's knowledge, insights and experience before they engage in a research project." The researcher should reflect on her own implicit and explicit assumptions and theories, particularly in relation to those presented by the body of Waldorf knowledge and practice including the literature (e.g. how do I relate to the ideas in the literature? does my experience confirm what the theory says or implies? Do I see things the same, similarly or differently?) Likewise one should be frank about expectations. Use a research journal and critical friend.	Pre-understanding: Gummerson (2000) Research journal: Altrichter & Posch (2007, p. 44) or McNiff and Whitehead (2010, p. 154) critical friend: Hopkins (2002, p. 14)

Positionality: what is my position?	The researcher should consider her relationship to her practice and how her role within her institution influences her attitudes towards Waldorf or anthroposophical ideas and towards other people such as colleagues and Waldorf “authorities”. What is your position in relation to the ethos of the institution you are working in if it claims a relationship to Steiner or Anthroposophy? It is important to observe the changing nature of this relationship in the course of your research (e.g. you may acquire a critical distance or begin to feel protective or defensive).	Herr & Anderson (2005)
Triangulation of sources and methods.	When choosing sources of literature and research methods it is important to choose several different approaches and then compare them.	Research Methods: Wellington (2006)
Using sources of intuitive knowledge (e.g. through meditation)	Knowledge gained through meditation or through anthroposophical methods such as pupil study should be acknowledged and reflected critically as any other source of knowledge.	
Forming theory	In basing your theory on anthroposophical interpretations be sure to formulate these fully in your own words. All concepts and terminology need to be explained. It is always important to ask, are there other possible (e.g. more parsimonious) ways of explaining this phenomenon? Beware of the over-selective use (“cherry-picking”) of other sources to support the anthroposophical interpretation.	Case studies: Bassey (2009, p. 14) Action theory: Altrichter & Posch (2007, p. 16) Living theory: McNirra & Whitehead (2010, p. 252)
Discourse	Discourse with critical friends and fellow professionals within your community of practice is a key aspect of generating knowledge. It is also important however to be willing and able to enter into discourse with professionals outside of your community of practice.	Discourse and communicative validation: Wellington (2006, p. 31)

Another important aspect is the attitude of the researcher. Regarding the inner preparation of the researcher Steiner gave practical advice and described a series of preconditions for the spiritual researcher and described these in his book *How to know higher worlds* (1994b), which are equally relevant to the action researcher using contemplative practice. These include the following attitudes and practices:

- first observe the world keenly and then observe the thoughts and feelings that arise in one’s own mind (p. 47);
- form a clear mental image of what one experiences (p. 48);
- exercise quietness and gentle patience and not having preconceptions about outcomes (p. 92-96);
- eliminate prejudice and form no judgements about people on the basis of “outer characteristics of rank, sex, race” (p. 98);

- “quietly paying attention to all the delicate features of the soul life “ in others whilst maintaining complete stillness within one’s own soul (p. 99);
- Striving towards a healthy balance in all things, “all exaggerated, one-sided tendencies in ... judgement must be avoided... clear, calm thinking, stability of feeling” (p. 105-107);
- feeling oneself a part of humanity and sharing responsibility for all that occurs and seeking the problem in ourselves before seeking it in others (p. 108);
- cultivate the awareness that thoughts and feelings are as important as actions in social life (p. 109);
- developing a sense of gratitude towards all that occurs, to nature and to other people (p. 111);
- cultivating an attitude of quiet attentiveness and patient reflection, rather than “wilful personal judgement” (p. 115).

It is interesting to compare these qualities with advice given by a social scientist for practicing a hermeneutic approach to research. According to Kurt (2004, p. 255) the researcher should:

- practice open mindedness and be willing to learn;
- first explore and declare his or her own understanding and assumptions prior to beginning an analysis and critically question this;
- allow good time for the analysis;
- proceed carefully and try in one’s thinking to take the perspective of the other (see things through their eyes);
- go from the parts to the whole and from the whole to the parts;
- try to experience reality as possibility, use the imagination to create possible interpretations and always bear in mind that things could really be quite different;
- be self-critical of one’s own theory.

In the literature on action research we find similar sentiments regarding the inner attitude of the researcher (e.g. Zeni, 2001). As McNiff and Whitehead point out, “it is a salutary thought that every time we say or do something, we are potentially influencing someone else” (2010, p. 73). A common tenor is the recognition that the influence we exercise by focusing on other people in research calls for the utmost respect for others and above all a critical questioning of one’s own practices and attitudes.

The role of intuition in research

If contemplative practice can enhance our intuitive knowledge, and only empirical research can confirm this, then it can support all the activities related to teacher-based action research. It can be used to identify a research question, consider what methods of data collection may be appropriate and can obviously enhance observations. Furthermore in the process of data analysis and interpretation and theory building it can contribute to the insights that are a part of any action research process. Anyone who has experience with research will be aware how often insights and intuitive moments occur that are rarely referred to in any research report. Research like all other creative activities is full of creative moments as Rugg (1963) called them in his influential book *Imagination* in which he sought the secrets of creativity in education. Noddings and Shore (1984) have also researched the role of intuition in education. They make an interesting distinction between intuitive knowing and analytic knowing that is also relevant for the issue as to whether intuitive knowledge has a place in research. They point out that through an intuitive mode of knowing we gain immediate contact with our subject. Through an analytic mode a structure is imposed upon the subject and this is related to other structures, principles, concepts, thus distancing ourselves from them. Through intuition we are drawn into closer contact, we feel, are moved and are taken hold of by the subject. The outcome too is different:

Success in an analytic mode is realised in an answer: proof, a numerical result, a sustained hypothesis, a finished poem. Success in an intuitive mode is realised in seeing, creating a picture in our minds, understanding.... (Noddings and Shore, cited in Lutzker, 2007, p. 388)

This description of the intuitive mode echoes Steiner’s reminder to the teachers in the preparatory course in 1919, when he pointed out that the human being is not “simply an observer of the world. Rather the human being is the world stage upon which the great cosmic events play again and again” (Steiner, 1996a, p.77). For Steiner generating knowledge was an active engagement with the world that leaves observer and observed changed. Intuitive knowledge brings with it engagement and relationship. Welburn (2004) also takes up this point, highlighting the moral implications of intuitive knowledge, when he wrote:

[O]ur relation to the world is not completed in our acknowledgement of what is there, but is made by our very human presence into the basis of change, action. Knowledge does affect the situation it creates, for good or ill, and the knower is the one on the spot.” (Welburn, 2004, p. 51)

Intuitive knowledge is also action in the same way that practitioner research can be conscious action to change our practice, rather than merely dispassionately observing or analyzing it.

Embedding contemplative practice in action research

By way of summary I include a table showing the typical stages involved in action research, including contemplative practice. The steps in Steiner’s method of meditatively acquired knowledge are indicated in the third column. Obviously the sequence of steps is only approximate and will vary from situation to situation. This table is adapted from guidelines given to teachers in ongoing studies.

Table 2. A typical action research cycle enhanced by contemplative practice.

	Action research	Possible contemplative practice	Steps in Steiner’s method of meditatively acquired knowledge
1	Identifying and formulating research questions and research aims.	One can contemplate the overall situation to identify what is important to focus on.	
2	“Pre-understanding”: Reflecting on and analysing your starting position, your assumptions, previous knowledge and background information on the case in question.	This is an important part of the process in which we observe what thoughts, feelings and will impulses arise when we focus on the subject. We note what occurs to us before the actual research starts.	
3	Designing and planning your research.	It can be very helpful to contemplate the subject with the question “ what can I observe?”. Project design often calls for ingenuity and imaginative ideas as to how we can address the issue. Such ideas may simply occur to us as insight. These should be noted and considered.	
4	Clarifying ethical issues related to the research project.	Cultivating inner attitudes. The cultivation of feelings of responsibility, respect and wonder are crucial to research. This can be done through conscious exercise of these qualities.	
5	Critically surveying the literature	Finding the relevant literature is often a matter of intuition (or hunches). These can be reflected afterwards to see what led to these discoveries.	Study
6	Collecting data, e.g. through making observations etc	The actual collection of data obviously benefits from open-minded focus and alert interest whilst at the same time putting our own thoughts to one side to allow the phenomenon to reveal itself.	“Study” can also include observations and other qualitative forms of data.
7	Discourse with colleagues	The same occurs in discussion. Close attention, open-minded interest, withholding of judgements and our own opinions whilst speaking with and listening to a colleague enhance the quality of discussion.	

8	Picture forming: Initial data analysis to identify a salient or typical image	Intuition is required to identify an image or words that seem relevant and significant. The challenge is to allow such images to arise, use them as focus and then reflect on their relevance later.	
9	Contemplation of the data	This includes the meditative act itself; repeated contemplative focusing on the created image followed by dissolving the image.	Meditation/ forgetting
10	Self-observation: Recording and reflection of insights or intuitions arising in practice	Following contemplative practice (i.e. between meditation sessions) record your experiences in a journal.	Creative remembering
11	Critical reflection and data analysis	After a period of time (e.g. after a week) read through your journal and reflect on what significant thoughts, feelings or actions have occurred that seem relevant to your research. Notice and reflect on changes of attitude, relationships and concerns that arise in the course of the research project.	
12	Developing a theory of action	The theory can be concentrated into an image and used for contemplative focus, once it has been formulated.	
14	Further cycles of data collection and analysis	Repeat the above.	
15	Conclusions		
16	Presenting the outcomes and implementing actions		
17	Review of process and start of new research cycle	This too can be a focus for meditative contemplation, to observe how the solution or outcome "feels".	

Conclusions

I am aware that the ideas outlined in this paper are only a beginning and that a more thorough and differentiated inquiry would be needed and I have identified a number of specific themes. I believe I have established that Steiner's original model of teacher learning situated in a college of teachers using meditative practice to generate intuitive knowledge is still valid in the modern context and if lived, can enhance sustainability. However for this to be fully realised it will be necessary to add the dimension of reflectivity and criticality through methods typical to teacher research within communities of practice. This in itself will require recognition within the profession that change in this direction is needed. I hope that the projects I am currently participating in will be able to both justify the approach suggested here and show its benefits for more effective teacher learning.

References

- Altrichter, H. and Posch, P. (2007). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht*. (4th ed). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Barfield, O. (1973). *Poetic diction. A study in meaning*. Middletown, CT: Wesleyan University Press.
- Barfield, O. (1988). *Saving the appearances. A study in idolatry*. Middletown, CT: Wesleyan University Press.
- Bassey, M. (2009). *Case study research in educational settings*. Maidenhead: Open University Press.
- Berger, P. and Luckmann, T. (1966). *The social construction of reality: A treatise in the sociology of knowledge*. London: Penguin Press.
- Bergman, H.S. (1963). Introduction: Rudolf Steiner as a philosopher. In R. Steiner, *The philosophy of spiritual activity*. West Nyak, NY: Rudolf Steiner Publications.
- Bergson, H. (1991). *Matter and memory*. New York: Zone Books.
- Bergson, H. (1992). *The creative mind*. New York: The Citadel Press.
- Boghossian, P. (2007) *Fear of knowledge: Against relativism and constructivism*. Oxford and New York: Clarendon Press/Oxford University Press.
- Burr, V. (2003). *Social constructionism*. (2nd. Edition). London and New York: Routledge.
- Da Veiga, M. (2006). Die Diskursfähigkeit der Waldorfpädagogik und ihre Bildungsphilosophischen Grundlagen. Ein Essay. In H.P. Bauer and P. Schneider (Eds.), *Waldorfpädagogik: Perspektiven eines wissenschaftlichen Dialoges*, Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Damasio, A. (1999). *The feeling of what happens: Body, emotion and the making of consciousness*. London: Heinemann.
- Damasio, A. (2004). Looking for Spinoza: *Joy, sorrow and the feeling brain*. London: Vintage Random House.
- Dewey, J. (1910/2007). *How we think*. Cincinnati, OH: Standard Publishing.
- Elliott, J. (1991). *Action research for educational change*. Buckingham: Open University Press.
- Gergen, K.J. (2009). *An invitation to social construction*. (2nd. Edition). Los Angeles: CA: Sage.
- Gladstone, F. (1997). *Republican Academies, Rudolf Steiner on self-management, experiential study and self-education in the life of a college of teachers*. Forest Row, UK: Steiner Schools Fellowship Publications.
- Gummerson, E. (2000). *Qualitative methods in management research*, (2nd. Edition). Thousand Oaks, CA: Sage
- Herr, K. & Anderson, G.L. (2005). *The action research dissertation: A guide for students and faculty*. Thousand Oaks, CA: Sage
- Holm, K. (2004). Waldis unter Leistungsdruck. *Der Spiegel, Spiegel special #3/2004*.
- Hopkins, D. (2002). *A teacher's guide to classroom research*. Maidenhead, UK: Open University Press.
- Ingold, T. (2000). *The perception of the environment: Essays in livelihood, dwelling and skills*. London: Routledge.
- Kandel, E. (2006). *In search of memory: The emergence of a new science of mind*. New York: W.W. Norton & Company Inc.
- Kast, B. (2009) *Wie der Bauch dem Kopf beim Denken hilft: Die Kraft der Intuition*. (2nd edition). Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Kelly, P. (2006). What is teacher learning? A socio-cultural perspective. *Oxford Review of Education*, 32(4), 505-519.
- Kiersch, J. (2008). *Vom Land aufs Meer: Steiners Esoterik in veränderten Umfeld*. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.
- Kurt, R. (2004) *Hermeneutik: Eine sozialwissenschaftliche Einführung*. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft, UTB.
- Lave, J. and Wenger, E. (1991). *Situated learning - legitimate peripheral participation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Lave, J. (1997). The culture of acquisition and the practice of understanding. In D. Kirschner & J.A. Whitson. (Eds.), *Situated cognition: social, semiotic and psychological perspectives*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates
- Lawlor, L. (2003). *The challenge of Bergsonism. Phenomenology, ontology, ethics*. London: Continuum Press.
- Lutzker, P. (2007). *The art of foreign language teaching: improvisation and drama in teacher development and language learning*. Tübingen and Basel: Francke Verlag.
- Matthews, P. (1998) *Sing me the creation: a source book for poets and teachers, and for all who want develop a life of imagination*. Stroud, UK: Hawthorn Press.

- McNiff, J. & Whitehead, J. (2010). *You and your action research project*; (3rd edition). London and New York: Routledge.
- Moon, J. (2004). *A handbook of reflective and experiential learning*. London: Routledge Falmer.
- Noddings, N. & Shore, P.J. (1984). *Awakening the inner eye: intuition in education*. New York: Teachers College Press.
- Poulson, L. & Wallace, M. (Eds.). (2004) *Learning to read critically in teaching and learning*. London: Sage.
- Rawson, M. & Richter, T. (Eds.). (2000). *The educational tasks and content of the Steiner Waldorf curriculum*. Forest Row, UK: Steiner Schools Fellowship Publications.
- Rawson, M. (2008). Quality Development Through Action Research. Zusammenfassung einer empirischen Studie, *Erziehungskunst, April 2008*, 425.
- Rawson, M. (in press). *Sustainable educational development in Waldorf education*. Edinburgh: Floris books .
- Rawson, M. (2010, April). Using Steiner-related literature; a guide to criticality. In *University of Plymouth, IMP Bulletin, Vol. 1*. Retrieved from <http://www.ipf.net/MasterProgramm>.
- Rugg H, (1963). *Imagination*. New York: Harper & Row.
- Schachter, D. (1996) *Searching for memory: The brain, the mind and the past*. New York: Basic Books.
- Schieren, J. (2007). Methodische Aspekte anthroposophischer Forschung. In *Anthroposophie, Mitteilungen aus der anthroposophischen Arbeit in Deutschland*, Michaeli III/2007, Issue 241.
- Schiller, H. (2002). Schulverwaltung im Zeitalter der Bewusstseinsseele. In H. Schiller, (Ed.). *Innere Aspekte der Konferenzgestaltung*. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Fransisco: Jossey-Bass.
- Schön, D. A. (Ed.). (1991). *The reflective turn: Case studies in and on educational practice*. New York: Teachers College Press (Columbia).
- Singer, W. & Ricard, M. (2008) *Hirnforschung und Meditation. Ein Dialog*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Searle, J.R. (1996). *The construction of social reality*. New York: Free Press.
- Searle, J. R. (2010) *Making the social world: The structure of human civilization*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Sijmons, J. (2008). *Phänomenologie und Idealismus: Struktur und Methode der Philosophie Rudolf Steiners*. Basel: Schwabe Verlag.
- Steiner, R. (1963). *The philosophy of spiritual activity and Truth and knowledge*. West Nyack: NY: Rudolf Steiner Publications Inc.
- Steiner. R. (1972). *A modern art of education*. London: Rudolf Steiner Press.
- Steiner, R. (1977) *Towards social renewal: Basic issues of the social question*. London: Rudolf Steiner Press.
- Steiner. R. (1983). Spiritual knowledge of man as the fount of educational art. Lecture held on 21st September 1920. In *Meditatively Acquired Knowledge of Man*. Dornach: study material in preparation for the World Conference of Waldorf School Teachers at the Goetheanum, April 4-9, 1983.
- Steiner, R. (1994a). *Theosophy: An introduction to the spiritual processes in human life*. Hudson, NY: Anthroposophic Press.
- Steiner, R. (1994b). *How to know higher worlds: A modern path of initiation*. Hudson, NY: Anthroposophic Press.
- Steiner, R. (1996a). *The foundations of human understanding*. Hudson, NY: Anthroposophic Press.
- Steiner, R. (1996b). *Rudolf Steiner in the Waldorf School: Lectures and addresses to children, parents and teachers*. Hudson, NY: Anthroposophic Press.
- Steiner, R. (1996c) *The child's changing consciousness*. Hudson, NY: Anthroposophic Press:
- Steiner, R. (2004). *The spiritual ground of education*. Great Barrington, MA: SteinerBooks.
- Stenhouse, L. (1985). *Research as a basis for teaching: Readings from the work of Lawrence Stenhouse*. J. Ruddock & J. Hopkins, (Eds.). London: Heinemann.
- Tomasello, M. (1999). *The cultural origins of human cognition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Tomasello, M. (2003). *Constructing a language: A usage-based theory of language acquisition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Tomasello, M. (2008). *The origins of human communication*. Cambridge MA: MIT Press.
- Tomasello, M. (2009). *Why we cooperate*. Boston, MA: A Boston Review Book, MIT Press.

- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Welburn, A. (Ed.). (1997). *The mysteries: Rudolf Steiner's writings on spiritual initiation*. Edinburgh: Floris Books.
- Welburn, A. (2004). *Rudolf Steiner's philosophy and the crisis of contemporary thought*. Edinburgh: Floris Books.
- Wellington, J. (2006). *Educational research: contemporary issues and practical approaches*. London: Continuum.
- Wells, G. (1994). *Changing schools from within. Creating communities of inquiry*. Toronto: OISE Press.
- Wells, G. (2000). Dialogic inquiry in education: building on the legacy of Vygotsky. In C.D. Lee, C.D. & P. Smagorisky, (Eds.), *Vygotskian perspectives on literacy research*. New York: Cambridge University Press.
- Wells, G. (2007). Who we become depends on the company we keep and on what we do and say together. *International Journal of Educational Research*, 46(1- 2), 100-103.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice, learning, meaning and identity*. New York and Cambridge: Cambridge University Press.
- Wenger, E., McDermott, R. & Snyder, W.M. (2002). *Cultivating communities of practice*. Boston, MA: Harvard Business School Press.
- Wilson, M. (1979). Introduction. In R. Steiner. *The philosophy of freedom*. London: Rudolf Steiner Press.
- Zajonc, A. (2009). *Meditation as contemplative enquiry: When knowing becomes love*. Hudson, NY: Lindisfarne Press.
- Zeni, J. (2001). *Ethical issues in practitioner research*. New York: Teachers College Press.

Upper-School Teaching at Steiner Waldorf Schools: Cognitive Challenges for the Embodied Self

Part II

Wilfried Sommer

*Lehrerseminar für Waldorfpädagogik Kassel, Germany
Alanus University of Arts and Social Sciences, Alfter, Germany*

SUMMARY. The processes at work in Steiner Waldorf (hereafter ‘Waldorf’) upper school teaching show specific characteristics. They address, for example, heterogeneous learning groups, structuring the learning process in a manner that engenders in the student communication with the world and with themselves. The didactic preparation of teaching material should not merely facilitate this but also consider the embodied self with its diverse life modes. This process shall be considered in the language of phenomenological anthropology. The dialectics of the centric and eccentric positions will be the subject of discussion as will be the significance of engaged and detached perspectives.

Part I of this article (RoSE Nr. 1/2010), discusses not only the teaching processes but also their philosophical setting. Two concrete examples from the classroom illustrate how this then translates into the appropriate path in practical teaching. Part II of this article will examine classroom methodology. This will discuss how classroom practice can help students, as embodied persons, to relate to their need for intellectual positioning and thus develop a way of thinking that does not alienate them from themselves as persons but puts their embodied, personal existence into context.

Another step toward education in practice: The methodology of teaching with regard to the embodied self

So far, this article has covered the epistemological or philosophical orientation of Waldorf education. It explained how a phenomenological approach to science teaching transfers this philosophical orientation into a cognitive praxis from which students learn to think in harmony with the phenomena. The aim of such an approach to teaching is to develop a dialog-based reasoning disposition.

From the foundation of Waldorf education, and especially when the first school reached upper school level, the teaching *methodology* was developed with this epistemological orientation in mind. At the same time, special attention was being paid to the embodied self of students aged 12 years and over. In fact, this became the benchmark for phenomenological teaching (Steiner, 1956).

The logical functions of the forming of concepts, judgments and conclusions are here viewed as key processes in the understanding of an embodied self. The focus is not just on the correlation of statements or the actual progress of thinking but rather on the question: Which modes of its bodily existence does the embodied self conceptualize, judge and draw conclusions from (Steiner 1975, Steiner 1988)? The quality of understanding is grasped in a specific way and developed for the purposes of education (Schieren, 2008).

The ambiguity of centric and eccentric positions as an element of teaching methodology

In middle and especially upper-school main-lesson teaching at Waldorf schools, the processes of understanding evolve in ambiguity and, at times, in polarity. Lessons are often structured so as to speak to different modes of the bodily existence of the students. The embodied self experiences different alternatives of its conscious presence. In doing so, it is embodied in a variety of ways which, if the lessons succeed, stimulates the diversity of its human existence.

This becomes especially prominent when lesson content or a subject is carried over to the following day rather than didactically reducing to a single lesson a learning process of problem presentation, problem processing, recap and application. Extending lesson content over two school days enables different life modes of the students to be addressed particularly clearly. On day one, the lesson may be structured so that the students approach the lesson content in the way it is presented to their senses i.e. in an immediate, understanding and perceiving manner. They explore the subject out of a state of being centered in their own bodies. The passing of the night enables a second look at the subject, now taken from a reflective distance, with the benefit of an overall view and an interest in grasping contexts at a higher level. In a life mode tending toward the eccentric position as characterized above (Part I), a new comprehension emerges, and the processes of understanding take shape. The ambiguity of bodily existence is taken into consideration by giving lessons a clear phase structure, and the reflexive distance of the eccentric position is enhanced by the passing of time overnight.¹ What does this mean specifically? Main lessons explore a subject over a period of three to four weeks in daily double periods. The methodological structure of extending lesson content often combines the second half of the first day's double period with the first half of the second day's into one unit (*Figure 5*).

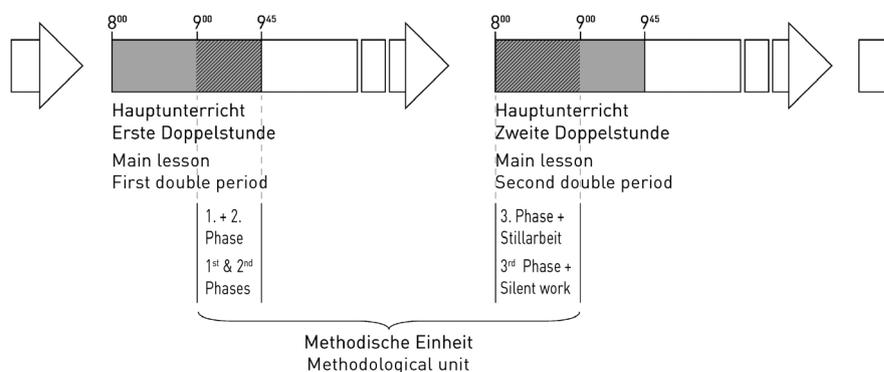


Figure 5. Temporal and methodological structure of the main lesson.

A classroom example – Part 1: The second half of the first double period

In science lessons, especially chemistry and physics, the experiment or experimenting is the primary focus. This includes both demonstration experiments and students' experiments.

Many of the experiments are part of large-scale phenomenological experiments designed to let the resulting phenomena have a strong sensory impact and sequenced to highlight the significant conditions. For example, a tin can is placed in a vise and the bottom of the can attracted by a centrally arranged electromagnet. The magnet is then powered on and off at varying intervals. Every time this happens the tension on the metal eases which produces a noise. Due to the different lengths of the intervals, the students realize right away that the noise of the can's tension being released is merely something that serves to introduce the process and is a dependent part of it. The noise characterizes the tension in the tin can. Only when, by means of a wire arranged near a cogwheel, the intervals between powering the magnet on and off are markedly shortened - to approx. 40 to 400 times per second - the noise becomes a tone. This tone has the same pitch as a piece of cardboard (or the wire) touching the cogwheel used for powering the magnet on and off. A transition has taken place from noise to tone. The pitch depends on the speed at which the cogwheel turns. The characteristics of the tin can, as were apparent in the noise, become of secondary importance. The electric generation of sounds gains center stage.

1. The present article deals with Waldorf teaching methodology only with regard to the results of phenomenological anthropology. The results from sleep research and their relevance for a teaching methodology that integrates the distance or passage of time overnight into phasing of the lesson content are beyond the scope of the present article. It should be noted that even the everyday observation of oneself shows how many things in life tend to adjust themselves with the benefit of a night's sleep. The passage of a night often gives us renewed energy for the tasks of the day ahead. This energy can be called on even if, at the beginning of a school day, during the first hour of the so-called main lesson, laws or individual views are acquired at a reflective distance.

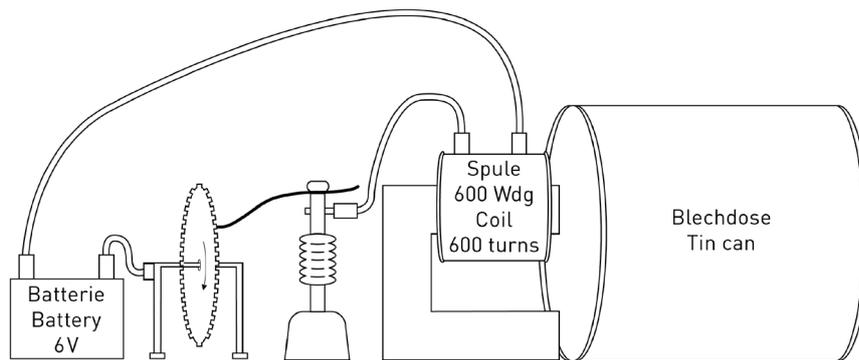


Figure 6. Sounds are produced mechanically and electrically by touching a cogwheel with a wire. The bottom of the tin can is attracted and released and the electrical circuit is closed and opened accordingly by means of connecting the wire to and disconnecting it from the cogwheel, respectively.

The students' powers of observation are cultivated in a sensory-understanding manner (Figure 6). The sensory nature of the process in the series of experiments is designed to be self-explanatory. During this phase of the lesson, the teacher must not interrupt the students' interest and empathy aimed at the sensory phenomenon by verbally reflecting on it. The experiment speaks for itself and focuses the attention of the class. Ideally, the teacher can support this attention not only by leading the experiment but also by showing an interest in how the phenomena would unfold in this particular instance. The challenge is to let the senses capture the uniqueness of the experience.²

The learning process can benefit from such a phase of an understanding entering into the sensory nature of the phenomenon by enabling the students to recall and restructure the events for themselves, and to delve into the characteristic moments of the experiment. Thus, they internalize the experiment beyond the sensory observation, adding the distance of memory. At the same time, the teacher must ensure the students master the terminology necessary to verbalize, summarize or reflect and inwardly expand on the experiment.³ On this basis, they will be able to produce a description of the experiment's structure, as setup, execution and observation; the analysis of the experiment remains open and only takes place in the following double period.

A classroom example – Part 2: The first half of the second double period

Analyzing the experiments makes the students aware of the contexts of the experiments and helps to forge the connections required to complete their understanding. How this understanding is achieved by phenomenological teaching concepts has been explained above (Part I).

With reference to the experiment involving an electromagnet, a cogwheel and a tin can bottom, it remains to be established how it is possible for the tin can to produce the same tone as does the wire pulling against the cogwheel. The next questions are: How do we progress from a tin can to a speaker? and What are the prerequisites for a high-quality speaker, i.e. one without the high levels of inherent noise as produced by the can?

In this phase of the lesson, the students need to confront what they experienced and find functional units: Cogwheel and wire act as a switch in the electrical circuit; 'power on/off' is a signal that controls the electromagnet. The magnet attracts and releases the bottom of the can at such a high frequency that any ringing caused by powering the magnet on/off becomes irrelevant. Finally, the frequency at which the magnet is switched on and off determines the pitch of the tone. The wire at the cogwheel vibrates at the same frequency as the tin can.

With the benefit of temporal distance, the complex of ideas can be structured. The temporal distance allows the immediacy of the sensory impression to be replaced – the general structures and laws are lifted onto the level of awareness. The more straightforward and impressive the previous day's experiment in the classroom and the more clearly the students are then able to structure and retrace the sequence of events, the better the basis from which to start their search for an insightful context. By employing sufficiently open questions and a suitable presentation, it is the teacher's job to let the students find that context for themselves. In this way, the students do not have the context presented or demonstrated to them as part of the experiment but the experiment speaks for itself and they explore the context independently. In the process, any classroom discussion or team work refers to something experienced and not primarily to previous knowledge. It is most notably the previous day's experiment that is at the center of the search for the insightful

2. In the shorthand convention as it has established itself in Waldorf teaching, this is the first part of the threefold main lesson.

3. Second part of the threefold main lesson. The second part of the threefold main lesson immediately follows the first part during the second part of the *first* double period.

context. The classroom discussion is based on the same foundation for all. Any problems that may have arisen from the previous knowledge of some of the students become marginal. In the experience of many Waldorf schools, this is why girls play an equally central part in the course of the lesson, and especially in classroom discussions, as boys.⁴

In short, for one day of experiments the teacher has to work without the reflective distance which would enable the connections necessary to understanding to be forged. In this way, the students can experience the sensory presence with heightened intentionality, enabling them on the following day to develop these connections by themselves.⁵ Obviously, any results achieved in the course of this must be summarized by the students in their main lesson books or portfolios. This is normally accommodated by a so-called silent phase in the middle part of the double period.

While the structure of the physics lesson used in this example may differ from that of other lessons in regard to subject-related details, the methodological approach at its core remains the same. When teaching history, experiments are replaced by a vivid account of the events, the facts, as they unfolded in space and time. In place of the structuring of the impressions gained from an experiment follows a phase of the lesson where the students further embed the accounts by working with documentary material, perhaps highlighting individual figures and their characteristics. Finally, an evaluation of the experiment is replaced by reflections that can help unlock historic contexts.

In mathematics, the second half of the first day's double period could be used for exercises featuring specific questions. (See above Part I, Figure 4: The triangle is projected from a vertical plane into a horizontal plane). The questions are compared with one another. In an initial structuring, the problem is absorbed by the students, who thus make it their own. In the first part of the following day's double period, questions emerge and develop as to the laws governing the calculations and geometric problems that were discussed and worked on the previous day. See above: Where is the image point located if the projected straight line runs parallel to the horizontal plane?

The first day sees vivid, subject-related experiences take place and unfold. With the benefit of a reflexive distance, the second day enables the context to take shape.

The experimental (physics) or illustrative (history) phase of the lesson is designed so that the students can approach the phenomena with empathy or create for themselves an exact appearance of the events as they occurred in space and time. The lesson will have borne fruit if the students take an interest in the world while feeling directly centered in their bodies. Anything that dissipates this centering in the body and obstructs the reflexive distance plays a lesser role. The objective is to achieve full bodily presence as the life mode for classroom teaching.

During the experiments, the students penetrate their bodies directly and right through to their sense organs. In an expansive movement, they orientate toward the phenomena. In doing so, they feel themselves to be in their bodies, which remain the (latent) points of reference of their experiences. – Experiencing the gravity of their bodies is also part of the entirety of their bodily sensing. This applies especially to their feet and legs, but also permeates the body as a whole. At the same time, the felt body is experienced as an object which gravitates, as all objects on earth do, toward the center of the earth or rests on it. The earth's gravity gives that of the body an unambiguous connection which is aligned with the center of the earth. For the students in their felt bodies, this is also an expression of an alignment with something that is unequivocal. Their bodily sensing or the fact that they, as persons, are incarnated in a body enables them to access the realm of experience of the structures of unambiguous connections (Rittelmeyer, 2002).⁶

With every perception made, the students' free flow of thought movements, their imagination and inner images of unambiguousness have to adapt to the phenomena in the outside world. While processing inner experiences, they turn to the perceptions they receive as sensory beings. They live this process. They combine the flow of their thought movements with the phenomena. The progress of thinking merges with or permeates the embodied existence with its sensory experiences.

4. Third part of the threefold main lesson. It forms the first part of the *second* double period.

5. See footnote⁸

6. Observations of developmental psychology in Waldorf education relate the strong sense of gravity as displayed by the posture and gait of prepubescent and pubescent students to their ability to experience the imperative necessity of causal conditional structures. It is particularly in the students' gait that the experiencing of this gravity becomes very apparent. The same experience is often enjoyed to the full when students constantly rock their chairs or ride their skateboards with impressive skill. These bodily experiences in the earth's gravitational field are the 'physical aspect' of causality. See also (Steiner, 1956).

In a morphological study on puberty, Rittelmeyer interpreted the results of various growth data of the bones, muscles and subcutaneous tissue of teenagers. In an attempt 'to think of different morphological events as a form of synthesis of situations to be interpreted phenomenologically', he outlines how the gravity of the extremities, which is linked to bone growth, may induce clear impulses of will which challenge the adolescent I by virtue of its slightly modified form of embodiment. This, in turn, may well have repercussions for the way they experience their identity. (Rittelmeyer, 2002)

In Waldorf education as in logic, this process of the actual progress of thought movements is called conclusion. The terminology makes it clear that the unfolding of logical functions is always thought of as the unfolding of an embodied being rather than merely a formal operation. The conclusion toward the phenomenon, the unambiguous reference to a concrete experience, is made by an embodied being who explores their realm of experience of unequivocal connections. Thus, in the perception, the bodily sensing of gravity (feet and legs) as an experience of unambiguousness and the unambiguous reference of flowing inner experiences to the concrete phenomena together make up a whole. The conclusion – or, put more philosophically: the perception-judgment⁷ – is recognized as an achievement of the embodied person who, when forming a conclusion, relies for support especially on their feet and legs.

In anthroposophical terms, the experiment (physics) and the illustration of events as they took place in space and time (history) represent an embodiment of the logical function of drawing conclusions right down into the feet, an incarnation of the I right down into the legs and feet (Steiner, 1988). In the context of Waldorf education and its anthroposophical foundations, the incarnation of a person, or of the I, is seen as a dynamic event capable of more or less penetrating the body. In the eccentric position of the reflective distance, the I is not incarnated in the entire body. Fully centered in the body and the centrifugal movements of interest and perception emanating from it, the I is fully incarnated (Steiner, 1988).

From an anthroposophical perspective, the aim of this phase of the lesson is to fully incarnate the students. In the act of perception, they develop their thoughts by fully referring to their bodily existence. Phrased more in the language of phenomenological anthropology, students center as much as possible within their body and access the subject matter from within that centered position. Thus, the exploration of something new is initiated in a life mode that is characterized by fully inhabiting the body. *The state of inhabiting the world is thought actually right down into the physical body and, in teaching, should ideally be implemented as purely as possible.* (Varela, 2002; Sommer, 2007).⁸ In the context of the thoughts developed here, hand gestures may spring to mind that are characteristic of people involved in discussions or presentations. Gestures are frequently used when weighing up options or itemizing points in a discussion by performing a horizontal, articulated gesture with one arm. As soon as conclusions are drawn or lecturers proceed to make their point, they almost inadvertently lower that arm and perform a more vertical gesture. As they progress in their line of thought, the gestures move into the vertical position, aligning with the earth's field of gravity. The gestures reveal how conclusions are drawn in a particular mode of a person's bodily existence.

For the students, an empathy developed out of the centrality of the bodily existence and living in the centrifugal movement of the sense perception, always includes an element of release. The release may be, for example, that of applying a perception immediately to their own personal experiences, of letting one or the other event resonate emotionally or of making a particularly striking perception the center of their own emotions. But it is exactly those steps that help the students make their perceptions their own. Personal withdrawal in the perception is replaced by the person who experiences themselves in their subjectivity, emotions and the abundance of familiar, previously gained experiences.

In the lesson structure of Waldorf schools, an experiment or a presentation is to be followed by a phase where the previously experienced is structured, characterized and accompanied emotionally. This is designed to accommodate the subjectivity unfolding within the students. *Direct, personal empathy and involvement are part of the process of connecting with new experiences. They form the basis of the second stage of a threefold lesson structure.* First, the view is directed toward the outside, exhausting the possibilities of one's own bodily existence. Then toward the inside, including one's own experiences and emotions. After a centrifugal embodiment toward that which is to be perceived, a disassociation takes place, enabling one's own involvement, which is experienced in a centripetal movement, to come into its own.⁹ Whenever looking for an overall context or developing connections required to complete the understanding, increasing the distance between the students and their perceptions becomes necessary. Overviews emerge where many experiences become readily comprehensible and can be reduced to what is essential. The subject matter is approached from an outer standpoint. No longer is it necessary to merge in a state of wakefulness with the intensive experience of a perception. Rather, an inner distance is put between oneself and one's experiences so as to enable them to present themselves

7. In Chapter 11 of *The Science of Knowing: Outline of an Epistemology Implicit in the Goethean World View* (Steiner, 1960) Steiner outlines the concept of perceptual judgement as follows: 'Through a perception-judgement, one recognizes that a particular sense-perceptible object, by its nature, coincides with a particular concept.'

8. The relationships between cognition and embodied action developed in phenomenological anthropology can be viewed as closely related to constructivism. Varela, for example, thinks of cognition as embodied acting. He is seeking to discover how subject and object determine one another. 'This is exactly the intention of phenomenology which is so crucial for modern cognitive science: To explore one's own experiences and perceptions without prejudice and premature judgements, to include oneself as a scientist in the reflection in order to avoid a disembodied, purely abstract analysis' (Varela, 2002).

9. If we are personally involved, we are not merely interested in the subject at hand but we are also emotional in our inner presence. Hence, at this stage of the lesson, our judgements resonate with emotion. Various considerations emerge or a search for comparable memories ensues. If these thought movements are accompanied by more or less pronounced gesticulating, this often takes the form of hand gestures which reflect a weighing up. As embodied beings, we combine our bodily experiences with the judgement processes. In the language of anthroposophy, 'the judging itself takes place in the mechanism of arms and hands' (Steiner, 1988, Lecture II). In short, this stage of the lesson is often referred to as the 'judgement phase' or 'characterization'.

much like elements of an area to be described in geographical terms. The immediate bodily presence in the centric position of the perception is replaced by an eccentric position that puts the experiences at a reflexive distance.

The eccentric position marks a different life mode for the students. They no longer grasp an idea from the direct form of the embodiment, as described above. Rather, in the time stream of their thought formation, they strive to build a panorama in which contexts reveal themselves. Thus, the perceptual panorama attains a degree of coherence. This perceptual panorama loses the direct signature of the body in order to gain the ability to understand contexts.¹⁰ What phenomenological anthropology calls the eccentric position, anthroposophical anthropology refers to as an activity of the I, where this activity no longer fully connects with the life processes of the body but partially withdraws and acts independently. The life processes are used to develop conceptual contexts. However, they are not penetrated to the extent that a person, fully embodied, would turn toward the outside. The character of complete embodiment in the centric position is referred to as character of being, and the conceptual contexts developed by a person in a reflective distance as figurative character. In short, the direct bodily presence with its character of being is acquired at the cost of the overview image, and the image of the overview concept at the cost of qualities of being. This takes place while the person is in different modes of embodiment. In the act of perception, they must adapt the flow of their thoughts to a given situation and constantly strive for substantiation. In doing so, they can enjoy the freshness of new impressions and be inspired and open to new experiences. However, they must relinquish their own reflexive movements. If, on the other hand, they expand their thought movements into overview perceptions or generalizing concepts, they lose the freshness of new impressions but gain the ability to recognize contexts. One might say, with slight exaggeration, that the recognition of contexts always entails a degree of distancing oneself from the immediacy of the phenomenon; the approaching of perceptions entails a measure of sacrifice of the deeply human quality of positioning ones thoughts in a reflective distance.

The methodology of Waldorf education endeavors to initiate interaction between those two modes of human life in order to strengthen the students' state of inhabiting the world. By welcoming new experiences with empathy, by grasping presentations or experiments first of all outwardly, by having the teacher initially hold back on personal statements and abstract elaborations, students learn to root themselves in complete embodiedness, to center in their bodies and to welcome the world as something they are privileged to experience. The immediate presence in their bodies becomes a gift that opens their eyes to the outside world. Provided an encounter with the world is developed accordingly, this means stimulation, a wealth of experiences and further progression. To what extent the lesson content plays a central role in this has been discussed in Part I: "Waldorf education: The embodied self in heterogeneous learning groups" and "Entering the philosophical workshop".

Abstract concepts are developed in a reflective distance so long as a wealth of experiences exists to provide a basis for this. It is necessary not to make the phenomenon the illustration of the abstraction but the abstraction the essence of actual experiences. In this way, the students may develop habits of judgment that relate to their embodied presence.¹¹ They learn to apply their desire for an intellectual basedness to themselves as embodied persons and thus develop a way of thinking that does not alienate them from themselves as persons but contextualizes their embodied, personal presence. The eccentric position as a life mode then acquires its specific character from a strong centeredness in the body. Life in the reflexive distance does not mean alienation but being fully based in life. Intellectual self-discovery is not supposed to be an abstraction but a thought-based, life-filled relationship with the world. With slight exaggeration, the body is not meant to be a vehicle for intellectual potential but a gift through which intellectual potential may actively bond with the world – the world and the body as sources of a wealth of experiences.¹²

Frequently asked questions

With reference to the teaching methodology of Waldorf schools as discussed in the previous section, many questions arise, particularly in middle and upper-school lessons. The relationship to a constructivist view on learning and teaching processes is as much a focus of interest as is the implementation through forms of learning in stations, teamwork or cooperative learning. Some of these questions are discussed below.

Why is teaching at middle and upper Waldorf schools not based on abstract concepts, as this would enable subjects to be learned in their general form?

Abstract approaches, as would be taken in physics lessons under the aspect of conservation of energy, represent large systems of concepts for the students. They derive their power and universality from their remoteness from immediate familiarity, simply

10. We usually position the perceptual panorama in a space inside or in front of our heads. In the language of anthroposophy, our ability to form ideas and perceptions is linked to the head (Steiner, 1988; Lecture II).

11. In his relevant lecture, Steiner says: "Thus, it is apparent that man in his entirety is part of the logical process. And it is very important to realize this, to think of the entire human being as part of the logical process." (Steiner, 1988)

12. An exception to this would be science lessons with a primary focus on models. There, the only question is to find conceptual constructs where the logically necessary consequence fits the naturally necessary consequence of the phenomenon.

by virtue of their abstract nature. This is why this type of lesson tends to let the reflexive distance dominate and may cause the students to argue in the eccentric position of the bodily existence.

The hope is that abstract approaches establish links within the lesson content. Those approaches can make individual phenomena appear like exceptions to a general principle. As a result, students remain primarily in the reflective distance, get less involved in the wealth and multitude of exceptional phenomena and are less likely to find what is exceptional within the universality of phenomena. However, it is just this lived experiencing of the transition from what is unique to what is general that is felt to be carrying or even generating meaning. This is what Waldorf education aims for and thus views as a profile of its upper-school teaching.

Is it possible for any lesson content used in Waldorf upper-school teaching to be taught based on the methodological three-part structure of the main lesson, i.e. across two days?

No. As explained above, the methodological three-part structure is based on an unfolding of logical functions in order to speak to the students in different modes of their bodily existence. Purely abstract questions, the concrete elaboration of which is secondary, can only be discussed artificially within a methodology aimed at a mode of bodily centeredness and immediacy. To what extent abstract questions, discussed over prolonged periods of time, actually make for interesting teaching shall remain undecided.

If approaches to model physics are to be developed based on vivid experiments, as part of the third step of the physics main lesson, it must be borne in mind that while the experiment fits the model physics approach it does not make it inherently obvious. As a result, any subsequent analysis is unlikely to bear fruit without considerable teacher involvement. If the model structures are to be deduced by the students, the connection between the phenomenon and the approach of the model must feature in the first two steps of the main lesson. Then, in the third step, the question as to how the logically necessary consequence fits the naturally necessary consequence in the sequence of the phenomenon can be pursued. If this link is not established during the first two steps of the main lesson, the methodology is no longer in line with the lesson content.

At its basis, the three-step structure in physics main lessons is geared toward a phenomenological approach which replaces the logically necessary consequence of the model with organized sequences of phenomena. Strictly speaking, a method based on complete bodily centeredness is required only if the interest in knowledge is geared toward that which appears in the mode of bodily centeredness while, for the time being, holding back the question as to how the phenomenon fits the model theories and vice versa.

Is not the threefold main lesson structure a purely teacher-centered and therefore obsolete approach to teaching?

The answer would be yes if an educationally structured process of perception and judgment is confused with straightforward teacher-centered teaching.

The teaching methodology described above refers to a learning movement of the embodied subject, that is to say the student. This represents the frame of reference for the learning type that should be chosen. In the first part of the main lesson, as well as demonstrated experiments, forms of learning in stations or teamwork may be employed. However, it will remain among the key concerns of Waldorf education to let phenomena express themselves vividly and for lessons to be characterized by an attitude of questioning and methodical exploration of all that is new and unique about the phenomena. The primary task is not to synchronize previous knowledge.

In this step, the students can rely in their search for an insightful context on a foundation of lived experiences to which the lesson should relate. In this way, the teacher's role takes a 'back seat' as the students are required to make maximum use of their independent thinking. This may take the shape of a group discussion, students partnering up to produce charts, etc. or a discussion involving the entire class.

If, in this step, the intellectual challenge for the students is replaced by teacher-centered instruction, teaching mode and methodological approach are at a mismatch. This outcome would be undesirable indeed.

Does Waldorf education ignore the findings of constructivist teaching and learning theories?

As constructivism is multi-faceted, there is no quick answer to this question. In the public awareness however, conclusions from constructivist learning theories for teaching style are currently very popular if certain teaching procedures are presented in short films where students explore a given subject matter independently, either in extra-mural activities or learning stations, enabling them to modify their knowledge base in a constructing manner and, above all, expand it.

The above remarks demonstrate how Waldorf education structures the building process of the knowledge base, i.e. as a constructing process where the person of the student is geared to the potential or modes of their embodiment. The embodied

existence itself forms the framework for the constructing effort. Thus, the question as to how best to arrange a set of objects to enable the subject to sustainably construct a functioning and viable knowledge basis becomes secondary.

What is the teacher's role?

The detailed methodological preparation of the students' contact with the world.

Summarizing comments

We started with the question: Where in the core business of teaching lies the essence of Waldorf education? In doing so, we focused on the communication with the world and with oneself as it can be achieved in the classroom. Looking back, we can conclude that the communication and educational processes are geared toward the two basic life modes of the students' embodied existence – the education process of Waldorf pedagogy is linked to the human being.

In Waldorf schools, connecting the education with the human being is not merely limited to the structuring of a curriculum based on developmental psychology. Rather, Waldorf education sets itself the challenge of exploring processes of the spirit, soul and body as one. Hence, in upper-school teaching, an anthroposophy-based methodology of education emerges that views the spiritual processes of logical functions, i.e. conclusion, judgment, and concept formation, as one with the bodily existence of the students. This is where the views of the anthropology of anthroposophy, phenomenological anthropology and constructivism meet. How do students, as embodied beings, i.e. in accord with their bodies, construct a conscious, content-based world? How is the encounter with the world to be built on in order for this constructing process to make sense or be successful?

In the philosophical assessment of the ideas, on the other hand, clear differences between these three theories of learning emerge. Waldorf education takes an epistemological position that assumes an actively developing, spiritual existence. This expresses itself in different modes, i.e. as an outer form that appears here and now, and as thinking categories of embodied persons. The closer these modes join together, the more the individual finds itself in a holistic state. In a philosophical sense, this state, which is frequently attributed to Waldorf education, is very tangible.

The need of prepubescent students and beyond for a thought-based self-discovery and intellectual basedness is a major influence on how they are taught. Waldorf education meets this need in order to address the whole embodied existence. The objective is not for the student to achieve the position of an intelligent and subtle observer but a learning disposition that embraces the phenomena with enthusiasm and is open to instruction by them. The many-layered contact with the world represents the source to which thought formation learns to relate. The relationship with the world will also build on and develop personal existence and personal competencies. – It is at this point that the teaching method and the philosophical basis of Waldorf education merge. Self-confidence is encouraged to connect with the world as this is its chance to place itself, increasingly, into a holistic state. Put in psychological rather than philosophical terms, in youth, the self's sense of being at home in the world is conceived through learning processes which include bodily identification. If this can be achieved, there is a well-founded hope that the way students explore the world will not amplify or even cause feelings of alienation and loneliness.

In this approach to teaching, the teacher's role focuses on establishing and developing contact with the world accordingly. This is where, in the teaching and education process, their task lies. The relationships between the phenomena are for the students to explore independently. To facilitate this, teachers must structure their lessons in a way that allows students to develop their own understanding and acquire their own experiences independently thus enabling them as individuals in order to gradually find themselves.

References

- Bader, F. (2000). *Quantenmechanik macht Schule*. Physikalische Blätter, 10, p. 65-67.
- Baumert, J., Bos, W., Lehmann, R. (2000). *TIMSS/III Dritte Internationale Mathematik-und Naturwissenschaftsstudie. Mathematische und naturwissenschaftliche Bildung am Ende der Schullaufbahn*. Opladen: Leske + Budrich.
- Bernhard, A. (1984). *Projektive Geometrie aus der Raumschauung zeichnend entwickelt*. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.
- Buck, P., Mackensen, M.v. (2006). *Naturphänomene erlebend verstehen*. Cologne: Aulis Verlag Deubner.
- Combe, A., Gebhard, U. (2007). *Sinn und Erfahrung. Zum Verständnis fachlicher Lernprozesse in der Schule*. Opladen & Farmington Hills: Budrich.
- da Veiga, M. (2008). *Rationalität und Intuition*. In: Schieren, J. (Ed.), *Rationalität und Intuition in philosophischer und pädagogischer Perspektive*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Fuchs, T. (2008). *Das Gehirn – ein Beziehungsorgan*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Fuchs, T. (2000). *Leib, Raum, Person. Entwurf einer phänomenologischen Anthropologie*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Goethe, J. W. (1966). Erfahrung und Wissenschaft. In: *Goethes Werke*. Hamburger Ausgabe, Vol. 13. Hamburg: C. Wegner.
- Gögelein, Christoph (1990). Was sind bestimmende Grundlagen der Waldorfpädagogik und aus welchen Quellen schöpft sie? In Bohnsack, F. und Kranich, E.-M. (Ed.), *Erziehungswissenschaft und Waldorfpädagogik*. Weinheim and Basel: Beltz.
- Grebe-Ellis, J., Sommer, W., Vogt, J. (2002). *Abituraufgaben zur Hebung, Beugung und Polarisation. Materialien für einen modellfreien Optikunterricht im Grund- und Leistungskurs Physik*. Kassel: Bildungswerk Beruf und Umwelt.
- Grebe-Ellis, J. (2005). *Grundzüge einer Phänomenologie der Polarisation*. Berlin: Logos.
- Hernstein, R. J., Murray, C. (1994). *The Bell Curve. Intelligence and class structure in American Life*. New York: The Free Press.
- Iwan, R. (2005). *Zeig, was Du kannst! Portfolioarbeit als zentrales Anliegen der Waldorfpädagogik*. Heidelberg: Menon.
- Jencks, C., Smith, M., Acland, H., Bane, M.J., Cohen, D., Gintis, H., Heyns, B., Michelson, S. (1973). *Inequality*. New York: Basic Books.
- Kant, I. (1974). *Kritik der reinen Vernunft I*. (Ed.: Weischedel, W.). F. Frankfurt / Main: Suhrkamp.
- Leber, S. (1993). *Die Menschenkunde der Waldorfpädagogik*. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.
- Mackensen, M.v. (2005). *Klang, Helligkeit, Wärme*. Kassel: Bildungswerk Beruf und Umwelt.
- Maier, G. (1993). *Optik der Bilder*. Dürnau: Verlag der Kooperative Dürnau.
- Plessner, H. (1975). *Die Stufen des Organischen und der Mensch*. Berlin: De Gruyter.
- Rittelmeyer, C. (2002). *Pädagogische Anthropologie des Leibes. Biologische Voraussetzungen der Erziehung und Bildung*. Weinheim and Munich: Juventa.
- Rutter, M. (1983). School effects on pupil progress: Research findings and policy implications. *Child development*, 54, 1-29.
- Schieren, J. (Ed.) (2008). *Was ist und wie entsteht: Unterrichtsqualität an der Waldorfschule?* Munich: Kopaed.
- Schieren, J. (1998). *Anschauende Urteilskraft. Methodische und philosophische Grundlagen von Goethes naturwissenschaftlichem Erkennen*. Düsseldorf and Bonn: Parerga.
- Sigler, S. (2006). *Exemplarische Stationen einer Epoche über projektive Geometrie*. In *Mathematikthemen für die 11. Klasse*. Kassel: Bildungswerk Beruf und Umwelt.
- Sommer, W. (2007). Schatten: Dunkle Kontur – Bild der Sonne. Wie führt Waldorfpädagogik den Goetheanismus weiter? *Erziehungskunst*, 10, 1086-1098.
- Sommer, W. (2005). *Zur phänomenologischen Beschreibung der Beugung im Konzept optischer Wege*. Berlin: Logos.
- Steiner, R. (1975). *Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1987). *Die Erziehung des Kindes vom Gesichtspunkt der Geisteswissenschaft*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1956). *Die geistig-seelischen Grundkräfte der Erziehungskunst*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1956). *Die pädagogische Praxis vom Gesichtspunkte geisteswissenschaftlicher Menschenerkenntnis*. Berne: Troxler-Verlag.

- Steiner, R. (1960). *Grundlinien einer Erkenntnistheorie der Goetheschen Weltanschauung mit besonderer Rücksicht auf Schiller*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1988). *Menschenkenntnis und Unterrichtsgestaltung*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1958). *Wahrheit und Wissenschaft*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1962). Wissen und Handeln im Lichte der Goetheschen Denkweise. (Chapter: Ethische und historische Wissenschaften). In Steiner, R.: *Goethes Naturwissenschaftliche Schriften*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, Rudolf (2007). *Das gespiegelte Ich. Der Bologna-Vortrag – die philosophischen Grundlagen der Anthroposophie*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Stern, E. (2003). *Lernen – der wichtigste Hebel in der geistigen Entwicklung*. Lecture at the Hanse-Wissenschaftskolleg given on January 13, 2003.
- Varela, F. J. (2002). Wahr ist, was funktioniert. In Pörksen, B., *Die Gewissheit der Ungewissheit*. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme Verlag.
- Wagenschein, M. (1962). *Die pädagogische Dimension der Physik*. Braunschweig: Westermann.
- Wagenschein, M. (1980). *Rettet die Phänomene*. In: Wagenschein, M. (Ed.): *Naturphänomene sehen und verstehen*. Stuttgart: Klett.
- Weinert, F. E. (2001). Schulleistungen – Leistungen der Schule oder der Schüler? In Weinert, F.E. (Ed.): *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim and Basel: Beltz.

Oberstufenunterricht an der Waldorfschule: Kognitive Herausforderungen für das verkörperte Selbst Teil II

Wilfried Sommer

*Lehrerseminar für Waldorfpädagogik Kassel, Deutschland
Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft, Alfter, Deutschland*

ZUSAMMENFASSUNG. Die Unterrichtsprozesse in der Oberstufe Freier Waldorfschulen weisen spezifische Merkmale auf: Sie wenden sich z.B. an heterogene Lerngruppen und legen dort das Lernen so an, dass es sich zu einem Verständigungsprozess mit der Welt und mit sich selbst entwickeln kann. Die didaktische Aufbereitung der Unterrichtsinhalte muss das nicht nur zulassen, sondern auch das verkörperte Selbst mit seinen unterschiedlichen Lebensmodi berücksichtigen. Dieser Rahmen soll in der Sprache der phänomenologischen Anthropologie charakterisiert werden. Die Dialektik von zentrischer und exzentrischer Position wird ebenso wie die Rolle von eingebundener und abgelöster Perspektive thematisiert.

Im ersten Teil dieser Arbeit (vgl. RoSE Nr. 1/2010) kommen nicht nur die Unterrichtsprozesse zur Sprache, sondern auch deren philosophisches Umfeld. An zwei konkreten Unterrichtsbeispielen wird dann der entsprechende Weg in die pädagogische Praxis verdeutlicht. Im zweiten Teil sollen die Unterrichtsmethodik untersucht werden. Hier wird es um die Frage gehen, wie Schülerinnen und Schüler durch die Unterrichtspraxis ihr Bedürfnis nach intellektueller Verortung auch auf sich als verkörperte Personen beziehen und damit ein Denken entwickeln können, das sie nicht von sich als Personen entfremdet, sondern vielmehr ihr verleblichstes personales Dasein in Zusammenhänge stellt.

Schlüsselwörter: Waldorfpädagogik, Physikunterricht, Didaktik, Experimentieren, Phänomenologie.

ABSTRACT. The processes at work in Steiner Waldorf (hereafter 'Waldorf') upper school teaching show specific characteristics. They address, for example, heterogeneous learning groups, structuring the learning process in a manner that engenders in the student communication with the world and with themselves. The didactic preparation of teaching material should not merely facilitate this but also consider the embodied self with its diverse life modes. This process shall be considered in the language of phenomenological anthropology. The dialectics of the centric and eccentric positions will be the subject of discussion as will be the significance of engaged and detached perspectives.

Part I of this article (RoSE Nr. 1/2010), discusses not only the teaching processes but also their philosophical setting. Two concrete examples from the classroom illustrate how this then translates into the appropriate path in practical teaching. Part II of this article will examine classroom methodology. This will discuss how classroom practice can help students, as embodied persons, to relate to their need for intellectual positioning and thus develop a way of thinking that does not alienate them from themselves as persons but puts their embodied, personal existence into context.

Keywords: Waldorf education, Physics teaching, *Didaktik*, Experiment, Phenomenology

Ein weiterer Schritt in die Praxis: Die Unterrichtsmethodik im Hinblick auf das verkörperte Selbst

Die bisherigen Ausführungen haben die erkenntnistheoretische oder philosophische Ausrichtung der Waldorfpädagogik behandelt. Dabei wurde erläutert, wie ein phänomenologisch angesetzter naturwissenschaftlicher Unterricht diese philosophische Ausrichtung in eine Erkenntnispraxis überführt, durch welche die Schülerinnen und Schüler im Einklang mit den Erscheinungen denken lernen. Ein solcher Unterricht strebt die Ausbildung einer dialogischen Urteilsdisposition an.

Bereits mit der Begründung der Waldorfschule und insbesondere mit der Einführung der Oberstufe an der ersten Waldorfschule wurde die Unterrichtsmethodik im Hinblick auf diese erkenntnistheoretische Ausrichtung entwickelt. Gleichzeitig wurde aber auch das verkörperte Selbst der Jugendlichen ab dem 12. Lebensjahr in besonderer Weise berücksichtigt, wenn nicht sogar zum Maßstab der phänomenologischen Unterrichtspraxis erhoben (Steiner, 1956).

Die logischen Funktionen des Begriffe-Bildens, des Urteilens und Schließen als zentrale Vorgänge des Verstehens werden als Tätigkeiten eines verkörperten Selbstes in den Blick genommen. Das Interesse gilt nicht allein den Verknüpfungen von Aussagen oder dem eigentlichen Denkfortschritt, sondern vielmehr auch der Frage, in welchen Modi seines leiblichen Daseins das verkörperte Selbst bewusst Begriffe fasst, urteilt und Schlüsse ausbildet (Steiner, 1975; Steiner, 1988). Die Qualität des Verstehens wird in spezifischer Weise gefasst und pädagogisch ausgestaltet (Schieren, 2008).

Die Ambiguität von zentrischer und exzentrischer Position als Element der Unterrichtsmethodik

Die Verständnisprozesse des Mittel- und insbesondere Oberstufenunterrichtes an Freien Waldorfschulen stehen im Epochenunterricht („Hauptunterricht“) in einer Ambiguität und phasenweise in einer Polarität. Der Unterricht ist vielerorts so angelegt, dass unterschiedliche Modi des lebensvollen leiblichen Daseins der Schülerinnen und Schüler angesprochen werden. Das verkörperte Selbst durchlebt verschiedene Möglichkeiten seiner bewussten Präsenz, ist dabei in unterschiedlicher Weise verleblicht und wird so, wenn der Unterricht gelingt, in der Fülle seines Menschseins angeregt.

Besonders auffällig tritt dieses Anliegen hervor, wenn sich die inhaltlichen oder thematischen Bögen stets über zwei Tage erstrecken und nicht innerhalb einer Unterrichtsstunde in einen Lernprozess von Problemaufriss, Problembearbeitung, Ergebnissicherung und Anwendung didaktisch elementarisiert werden. Die Konzeption von inhaltlichen Bögen über zwei Unterrichtstage ermöglicht, unterschiedliche Lebensmodi der Schülerinnen und Schüler im Umgang mit den Unterrichtsinhalten besonders deutlich anzusprechen. Man kann an einem Tag den Unterricht so aufbauen, dass die Schülerinnen und Schüler unmittelbar verständlich wahrnehmend auf die Inhalte zugehen, so wie sie sich sinnlich oder äußerlich darstellen. Aus der Zentrierung in ihrem Leib schließen sie sich die Sache auf. Mit dem Abstand der Nacht kann der Blick ein zweites Mal auf die Sache gelenkt werden, jetzt aber in reflexiver Distanz, im Überblick und mit dem Interesse, übergeordnete Zusammenhänge zu fassen. In einem Lebensmodus, der in Richtung der oben charakterisierten exzentrischen Position liegt, zeigt sich Neues, die Verständnisprozesse runden sich. Die Ambiguität leiblichen Daseins wird durch eine deutliche Phasengliederung des Unterrichts berücksichtigt, die reflexive Distanz der exzentrischen Position noch durch den Abstand der Nacht verstärkt.¹ Wie sieht das im Konkreten aus? Der Epochenunterricht erschließt ein Fach über Blöcke von drei bis vier Wochen, in denen täglich das Fach während einer Doppelstunde (oder einer etwas verlängerten Doppelstunde) unterrichtet wird. Die inhaltlichen Bögen werden oft methodisch so angelegt, dass die zweite Hälfte der Doppelstunde eines Tages mit der ersten Hälfte der Doppelstunde des nächsten Tages eine Einheit bildet (*Abbildung 5*).

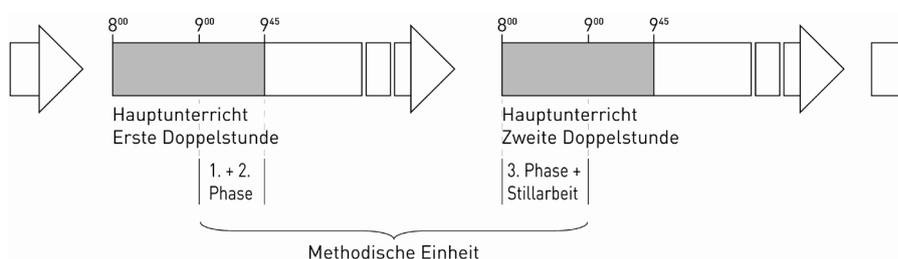


Abbildung 5: Zeitliche und methodische Gliederung des Hauptunterrichts.

1. Die hier vorliegende Darstellung setzt sich nur im Hinblick auf Ergebnisse der phänomenologischen Anthropologie mit der Unterrichtsmethodik Freier Waldorfschulen auseinander. Die Ergebnisse der Schlafforschung und ihr Zusammenhang mit einer Unterrichtsmethodik, die in inhaltliche Bögen den Abstand oder die Unterbrechung der Nacht integriert, bleibt in Begrenzung des Umfangs unberücksichtigt. An dieser Stelle sei lediglich angemerkt, dass bereits die alltägliche Selbstbeobachtung zeigt, wie sich viele Dinge des Lebens durch den Abstand der Nacht ordnen. Mit dem Abstand der Nacht ist es uns oft möglich, mit neuer Frische auf unsere Aufgaben zuzugehen. Diese Frische wird mit einbezogen, wenn gleich zu Beginn eines Schultages in der ersten Stunde des sogenannten Hauptunterrichtes Gesetzmäßigkeiten oder individuelle Stellungnahmen in reflexiver Distanz erarbeitet werden.

Ein Unterrichtsbeispiel – 1. Teil: Die zweite Hälfte der ersten Doppelstunde

In einem naturwissenschaftlichen Unterricht – insbesondere in Chemie und Physik – steht hier das Experiment bzw. Experimentieren im Vordergrund. Dabei kommen sowohl Demonstrationsexperimente als auch Schülerversuche zum Einsatz.

Viele der Experimente sind als phänomenologische Großexperimente angelegt, bei denen sich die Erscheinungen sinnlich stark aussprechen können und die Abfolge der Erscheinungen deutlich macht, wo im Einzelnen die zentralen Bedingungen liegen. Eine Blechdose wird beispielsweise eingespannt und ihr Boden durch einen Elektromagneten mittig angezogen und verspannt. Man schaltet den Magneten mit unterschiedlichen Abständen ein und aus, die Verspannung löst sich und man hört jedes Mal ein ähnliches Geräusch. Durch die unterschiedlichen Abstände wird den Schülerinnen und Schülern unmittelbar deutlich, dass dieses Geräusch der sich lösenden lediglich den Vorgang einleitet, ihn bedingt. Das Geräusch charakterisiert die verspannte Blechdose. Erst wenn man mittels eines Zahnrades, an das ein Draht gehalten wird, den zeitlichen Abstand des Ein- und Ausschaltens erheblich verkürzt (ca. 40-400 mal pro Sekunde), hört man nicht mehr das Geräusch, sondern vielmehr einen Ton. Dieser Ton klingt auf gleicher Höhe, als wenn man eine Pappe (oder den Draht) an das Zahnrad hält, das zum Ein- und Ausschalten verwendet wird. Man ist vom Geräusch zum Ton übergegangen. Die Tonhöhe ist davon abhängig, wie schnell man das Zahnrad dreht, die Eigenschaft der Blechdose, wie sie sich noch im Geräusch des Ausschwingens zeigte, tritt in den Hintergrund. Die elektrische Erzeugung von Klängen rückt in das Zentrum des Interesses, man kultiviert sinnlich-verständig sein Beobachtungsvermögen (*Abbildung 6*).

Die Sinnlichkeit des Ablaufes in der Versuchsreihe ist so angelegt, dass sie sich selbst erklärt. Lehrerinnen und Lehrer dürfen in dieser Phase des Unterrichts das Interesse und die Empathie, welcher der sinnlichen Erscheinung gelten, nicht durch verbale reflektierende Beiträge unterbrechen. Es ist das Experiment, das für sich selbst spricht und die Aufmerksamkeit der Klasse zentriert. Im Idealfall unterstützen die Lehrerin oder der Lehrer die Aufmerksamkeit, indem sie nicht nur das Experiment führen, sondern auch sich selbst dafür interessieren können, wie dieses konkrete Mal die Erscheinung sich aussprechen wird. Die Besonderheit des Augenblicks gilt es sinnlich präsent zu erfassen.²

Eine solche Phase des verständigen Hineingehens in die Sinnlichkeit der Erscheinung kommt dem Lernprozess nun dadurch zugute, dass die Lernenden danach auch die Möglichkeit haben, für sich das Erlebte nochmals zu ordnen, sich den Ablauf zu verdeutlichen und den charakteristischen Momenten des Versuches innerlich nachzugehen. Sie machen sich das Experiment noch in anderer Weise zu eigen als während der sinnlich-verständigen Beobachtung. Der Abstand der Erinnerung tritt hinzu. Dabei muss sichergestellt werden, dass den Lernenden die Fachausdrücke zur Verfügung stehen, mit denen sie für sich das Experiment sprachlich fassen, verdichten oder auch im innerlichen Nachgehen weiten.³ Auf dieser Grundlage wird es ihnen auch möglich sein, in Eigenarbeit eine Versuchsbeschreibung, gegliedert nach Aufbau, Durchführung und Beobachtung, zu erstellen. Die Auswertung des Versuches bleibt hingegen offen und der ersten Hälfte der nächsten Doppelstunde vorbehalten.

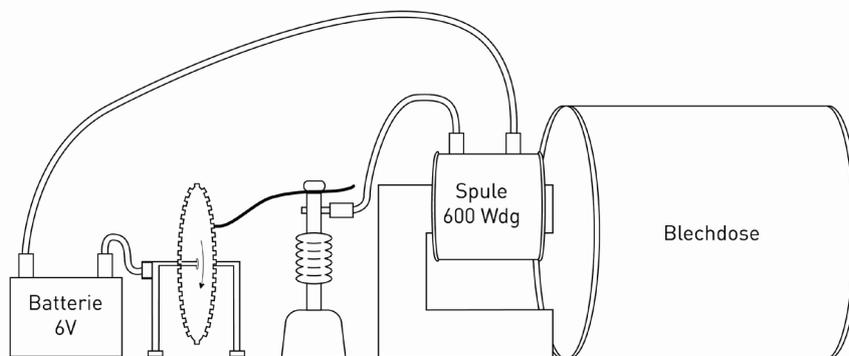


Abbildung 6. Mittels eines Drahtes, den man an ein Zahnrad hält, werden mechanisch und elektrisch Klänge erzeugt. Der Boden der Blechdose wird im gleichen Takt angezogen und losgelassen, wie über Zahnrad und Draht der Stromkreis geschlossen und unterbrochen wird.

Ein Unterrichtsbeispiel – 2. Teil: Erste Hälfte der zweiten Doppelstunde

Die Auswertung der Versuche zielt darauf hin, sich der Zusammenhänge der Versuche bewusst zu werden und den Verständnisbogen zu runden. Wie dabei phänomenologische Unterrichtskonzepte den Verständnisbogen fassen, ist oben erläutert worden.

Bezogen auf den Versuch mit Elektromagnet, Zahnrad und Blechdeckel muss zunächst geklärt werden, wie es möglich ist, ausgehend

2. In der verkürzten Sprache, wie sie sich an vielen Freien Waldorfschulen eingebürgert hat, handelte es sich hierbei um den ersten Teil des dreigliedrigen Hauptunterrichtes.

3. Zweiter Teil des dreigliedrigen Hauptunterrichtes. Der erste und zweite Teil des dreigliedrigen Hauptunterrichtes folgen im zweiten Teil einer Doppelstunde unmittelbar aufeinander.

von dem Blechdeckel einen Ton zu hören, der gleich hoch ist wie der Ton des schleifenden Drahtes am Zahnrad. Alsdann gilt es herauszufinden, wie man von der Blechdose zum Lautsprecher kommt und was die Voraussetzungen für einen qualitativ hochwertigen Lautsprecher sind (z.B., dass er nicht scheppert und damit nicht wie die Blechdose ein hohes Eigengeräusch haben darf).

Die Lernenden müssen sich in dieser Unterrichtsphase das Erlebte gegenüberstellen und funktionelle Einheiten finden: das Zahnrad und der Draht sind ein Schalter im Stromkreis, „Strom an/aus“ bedeutet ein Signal, welches den Elektromagnet steuert, dieser zieht den Boden der Blechdose so schnell an und lässt ihn dann wieder los, dass sein Nachschwingen beim Ein- und Ausschalten keine Rolle spielt, schließlich bedingt die Häufigkeit des Ein- und Ausschaltens die Tonhöhe. Die Vibration des Drahtes am Zahnrad findet mit der gleichen Frequenz wie die Vibration des Blechdosenbodens statt.

Aus der Distanz werden Vorstellungskomplexe geordnet, an die Stelle sinnlicher Unmittelbarkeit tritt ein Abstand, durch den allgemeine Strukturen und Gesetzmäßigkeiten bewusst werden können. Je klarer und eindrucksvoller das Experiment am Vortag im Unterricht gelang, je deutlicher die Lernenden danach den Ablauf sich ordnen und ihm innerlich nachgehen konnten, desto besser ist die Grundlage, auf der sie sich nun auf die Suche nach dem verständnisvollen Zusammenhang begeben können. Lehrerinnen und Lehrer haben dabei die Aufgabe, durch hinreichend offene Fragestellungen und eine gute Moderation die Schülerinnen und Schüler die Zusammenhänge selbst bzw. selbstständig finden zu lassen. Die Lernenden bekommen so nicht den Zusammenhang im Experiment präsentiert oder demonstriert, vielmehr spricht das Experiment für sich und der Zusammenhang wird selbstständig aufgesucht. Dabei bezieht sich das Unterrichtsgespräch oder die Gruppenarbeit auf Erlebtes, nicht primär auf Vorwissen. Im Zentrum der Suche nach dem verständnisvollen Zusammenhang steht im Wesentlichen das Experiment des Vortags. Das Unterrichtsgespräch bezieht sich für alle auf die gleiche Grundlage. Probleme, die beispielsweise durch das Vorwissen einiger weniger Schüler im naturwissenschaftlichen Unterricht auftreten können, spielen eher eine untergeordnete Rolle. Die Erfahrung an vielen Waldorfschulen zeigt, dass dadurch auch Mädchen eine genauso zentrale Rolle wie Jungen im Unterrichtsablauf und insbesondere im Unterrichtsgespräch spielen.⁴

Verkürzt formuliert stehen Lehrerinnen und Lehrer vor der Aufgabe, an einem Tag im Experimentieren auf die reflektierende Distanz von Verständnisbögen zu verzichten, damit die sinnliche Präsenz in gesteigerter Intentionalität durchlebt werden kann, und damit am kommenden Tag der Verständnisbogen von den Schülerinnen und Schülern selbst aus der eigenen Verbundenheit mit der Sache entwickelt werden kann.⁵ Selbstverständlich müssen die hierbei erzielten Ergebnisse gesichert und in der Hefearbeit oder Portfolioarbeit eigenständig verdichtet werden. Dafür bietet sich in der Mitte der Doppelstunde meistens eine sogenannte Stillarbeitsphase an.

Die hier an einem physikalischen Beispiel ausgeführte Unterrichtsgliederung differenziert sich in weiteren Unterrichtsfächern entsprechend anders aus, wenn auch der methodisch-konzeptionelle Ansatz im Zentrum bestehen bleibt. In Geschichte tritt an die Stelle des Experiments eine lebensvolle Schilderung der äußeren Abläufe, der Tatsachen, wie sie sich in Raum und Zeit abgespielt haben. Es schließt sich an Stelle der Ordnung des Experimentes im Nachklang des Versuchs eine Unterrichtsphase an, in der über Quellenarbeit die Schilderung von den Schülerinnen und Schülern weiter eingebettet wird und einzelne Charaktere vielleicht in ihren Besonderheiten deutlich werden. Schließlich treten an die Stelle der Versuchsauswertung Betrachtungen, durch welche die geschichtlichen Zusammenhänge erschlossen werden.

In Mathematik können am ersten Tag im zweiten Teil der Doppelstunde zunächst Übungsaufgaben bearbeitet werden, an denen ganz bestimmte Fragestellungen hervortreten (s.o.: das Dreieck wird von einer Vertikal- in eine Horizontalebene projiziert). Die Fragestellungen werden miteinander verglichen, in einer ersten Ordnung bettet man das Problem ein, dabei machen sich die Lernenden auf einer weiteren Stufe das Problem zu eigen. Es schließen sich dann im ersten Teil der zweiten Doppelstunde des Folgetages Fragen nach neuen Gesetzmäßigkeiten an, die auf Grundlage der Rechen- oder Zeichenergebnisse aller Schülerinnen und Schüler entfaltet werden können (s.o.: Wo liegt der Bildpunkt, wenn die Projektionsgerade parallel zur Horizontalebene verläuft?).

Immer sind es starke fachliche Erlebnisse am ersten Tag, die durchlebt und geordnet werden; am zweiten Tag rundet sich der Zusammenhang in der Distanz der Reflexion.

Die Unterrichtsphase des Experimentes (Physik) oder der Darstellung (Geschichte) wird so ausgestaltet, dass die Schülerinnen und Schüler mit Empathie auf die Erscheinungen zugehen oder sich ein exaktes äußeres Bild von den Ereignissen, wie sie in Raum und Zeit stattfanden, aufbauen können. Gelingt der Unterricht, wenden sie sich mit Interesse der Welt zu und fühlen sich dabei unmittelbar in ihrem Leib zentriert. Alles, was die Zentrierung im Leib löst und in die reflexive Distanz der exzentrischen Position stellt, spielt eine untergeordnete Rolle. Es wird die volle leibliche Präsenz als Lebensmodus im Unterricht angestrebt.

Während des Experimentierens durchdringen die Schülerinnen und Schüler den Leib direkt und unmittelbar bis in die Sinnesorgane. In einer expansiven Bewegung richten sie sich auf die Erscheinung hin aus. Dabei spüren sie sich selbst im Leib, der Leib bleibt der (latente) Bezugspunkt ihrer Erlebnisse. – Zu der Gesamtheit ihres leiblichen Spürens gehört auch das Erlebnis der Schwere ihres Leibes. Dieses bezieht sich in besonderer Weise auf die Füße und Beine, durchzieht aber auch den Leib als Ganzen. Das Erlebnis ist Ausdruck davon, dass der gespürte Leib zugleich ein Körper ist, der sich – wie alle Körper auf der Erde – auf das Zentrum der Erde zu bewegt bzw. auf ihr lastet. Die Schwere des Leibes hat durch die Erde einen eindeutigen Bezug, sie wird auf

4. Dritter Teil des dreigliedrigen Hauptunterrichts. Er findet im ersten Teil der zweiten Doppelstunde statt.

5. Siehe Fußnote⁸

das Zentrum der Erde hin ausgerichtet. Damit drückt sich für die Schülerinnen und Schüler in ihrem gespürten Leib mit dem Erlebnis der Schwere auch die Ausrichtung auf etwas Eindeutiges hin aus. Ihr leibliches Spüren oder die Tatsache, dass sie als Personen in einem Leib inkarniert sind, eröffnet ihnen den Erfahrungsraum eindeutiger Beziehungsgefüge (Rittelmeyer, 2002).⁶

Mit jeder geführten Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler muss sich das freie Fluten der Gedankenbewegungen, Vorstellungen und innerer Bilder der Eindeutigkeit einer äußeren Erscheinung anpassen. Im zeitlichen Vollzug ihrer Innenerlebnisse wenden sie sich den Wahrnehmungen zu, die sie als Sinneswesen erfahren. In diesem Vorgang leben sie. Sie schließen das Fluten ihrer Gedankenbewegungen mit der Erscheinung zusammen, der Fortschritt des Denkens verbindet sich mit bzw. durchdringt das verleblichte Dasein mit seinen Sinneserlebnissen.

So wie in der Logik der eigentliche Fortschritt der Gedankenbewegung Schluss genannt wird, so wird in der Waldorfpädagogik auch dieser Vorgang Schluss genannt. In dieser Terminologie tritt besonders deutlich hervor, dass die Entfaltungen logischer Funktionen immer als Entfaltungen eines verleblichten Wesens gedacht werden, nicht nur als formale Operationen. Der Schluss auf die Erscheinung zu, die eindeutige Bezugnahme auf ein konkretes Erlebnis tätigt ein verleblichtes Wesen, welches sich den Erfahrungsraum eindeutiger Bezüge durch seine Eingliederung in die Schwere erschließt. So gesehen fallen in der Wahrnehmung das leibliche Spüren der Schwere (Füße und Beine) als ein Erlebnis der Eindeutigkeit und die eindeutige Bezugnahme flutender Innenerlebnisse auf die konkrete Erscheinungen als ein Ganzes zusammen. Der Schluss – oder mehr philosophisch formuliert: das Wahrnehmungsurteil⁷ – wird als eine Leistung der verkörperten Person erkannt, die sich in der Ausbildung des Schlusses insbesondere auf die Füße und Beine abstützt.

Anthropologisch gesehen bedeuten das Experiment (Physik) und die äußere Darstellung von Ereignissen, wie sie in Raum und Zeit sich ereigneten (Geschichte), eine Verleblichung der logischen Funktion des Schließens bis in die Füße hinein, in anthroposophischer Terminologie eine Inkarnation des Ichs bis in die Beine und Füße (Steiner, 1988). Dabei wird im Kontext der Waldorfpädagogik und ihrer anthroposophischen Grundlage die Inkarnation der Person bzw. des Ich als ein dynamisches Geschehen betrachtet, das mehr oder weniger den Leib durchdringen kann: In der exzentrischen Position reflexiver Distanz ist das Ich nicht im ganzen Leib inkarniert, in der vollen Zentrierung im Leib und den davon ausgehenden zentrifugalen Bewegungen des Interesses und der Wahrnehmung ist das Ich voll, eben bis in die Füße hinein inkarniert (Steiner, 1988).

Anthroposophisch gesprochen strebt diese Phase des Unterrichts an, dass die Schülerinnen und Schüler voll inkarniert sind. Sie konkretisieren ihre Gedanken in der Wahrnehmung, indem sie maximal auf ihr leibliches Dasein Bezug nehmen. Mehr im Sinne einer phänomenologischen Anthropologie formuliert, zentrieren sich die Schülerinnen und Schüler voll in ihrem Leib und erschließen sich die Unterrichtsgegenstände aus dieser Zentrierung heraus. Damit beginnt die Erschließung von Neuem in einem Lebensmodus, der durch die volle Beheimatung im Leib geprägt ist. *Die Beheimatung in der Welt wird bis ins Leibliche hinein konkret gedacht und unterrichtlich möglichst rein realisiert.* (Varela, 2002; Sommer, 2007).⁸

Im Zusammenhang der hier entwickelten Gedanken können einem auch charakteristische Gesten auffallen, wie sie bei Diskutierenden oder auch Vortragenden auftreten. Oft sieht man in Phasen der Abwägung oder Aufzählung Gesten, bei denen ein Arm eine horizontale, in sich gegliederte Bewegung ausführt. Sobald daraus Schlussfolgerungen gezogen werden oder die Vortragenden zum Kern der Aussage voranschreiten, bewegen sie fast unwillkürlich den Arm nach unten und vollziehen eine mehr vertikale Geste. Der Fortschritt des Denkens stellt sich die Person mehr in die Vertikale, sie richtet sich im Schwerefeld der Erde aus. An ihrer Gestik wird erkennbar, wie sie ihre Schlüsse in einem bestimmten Modus ihres leiblichen Daseins folgert.

6. Entwicklungspsychologische Betrachtungen der Waldorfpädagogik stellen das starke Erlebnis der Schwere, wie es Schülerinnen und Schüler während der Vorpubertät und Pubertät in ihrer Haltung und ihrem Gang zeigen, in Zusammenhang mit der Fähigkeit, kausale Bedingungsgefüge innerlich deutlich in ihrer Notwendigkeit zu erleben. Das Erlebnis der Schwere ist gerade dem Gang der Schülerinnen und Schüler deutlich anzusehen. Auch wird dieses Erlebnis gerne im sogenannten „Kippeln“ mit Schulstühlen permanent ausgekostet oder mit Rollbrettern in hoher Geschicklichkeit kultiviert. Solche Leibeselebnisse im Schwerefeld der Erde sind die „körperliche Seite“ der Kausalität. Siehe hierzu auch den 6. Vortrag aus. (Steiner, 1956)

Rittelmeyer hat in einer morphogenetischen Betrachtung der Pubertät die Ergebnisse verschiedener Wachstumsmessungen der Knochen, der Muskulatur und des Unterhautgewebes von Jugendlichen interpretiert. Mit seinem Ansatz, „die verschiedenen morphologischen Ereignisse in einer Art Gesamtsituation zusammenzudenken und phänomenologisch auszudeuten“, entwickelt er eine Skizze, wie die an das Knochenwachstum gekoppelte Schwere der Extremitäten deutliche Willensimpulse induzieren mag, zu denen sich das Ich der Jugendlichen durch seine leicht modifizierte Art der Verleblichung herausgefordert sieht. Das dürfte dann wiederum Rückwirkungen auf das Identitäts-Erleben haben. (Rittelmeyer, 2002)

7. Im 11. Kapitel seines Werkes *Grundlinien einer Erkenntnistheorie der Goetheschen Weltanschauung* (Steiner, 1960) wird von Steiner das Wahrnehmungsurteil wie folgt dargestellt: „Durch das Wahrnehmungsurteil wird erkannt, dass ein bestimmter sinnvoller Gegenstand seiner Wesenheit nach mit einem bestimmten Begriff zusammenfällt“.

8. Was hier die phänomenologische Anthropologie an Verbindungen von Kognition und verkörpertem Handeln entwickelt, kann in enger Beziehung zum Konstruktivismus gesehen werden. Varela fasst beispielsweise Kognition als verkörpertes Handeln auf, er sucht danach, wie sich Subjekt und Objekt wechselseitig bestimmen. „Das ist genau das Programm der Phänomenologie, das für die moderne Kognitionswissenschaft so entscheidend ist: ohne Vorurteile und vorschnelle Wertungen die eigenen Erfahrungen und Wahrnehmungen zu erforschen, sich selbst als Wissenschaftler in die Reflexion mit einzubeziehen, um eine entkörperte, rein abstrakte Analyse zu vermeiden“ (Varela, 2002).

Eine aus der Zentralität des leiblichen Daseins entwickelte Empathie, die sich in der zentrifugalen Bewegung der Sinneswahrnehmung auslebt, bedeutet für die Schülerinnen und Schüler immer auch einen Verzicht. Den Verzicht beispielsweise, sofort seine eigenen persönlichen Erfahrungen auf die Wahrnehmungen zu beziehen, gefühlvoll das eine oder andere Ereignis nachklingen zu lassen oder besonders Markantes in den Mittelpunkt eigener Emotionen zu stellen. Gerade durch solche Schritte machen die Lernenden aber ihre Wahrnehmungen zu ihrer Sache. An die Stelle persönlicher Zurücknahme in der Wahrnehmung tritt hier die Person, die sich in ihrer Subjektivität, ihren Emotionen und dem Reichtum verwandter, schon durchschrittener Erfahrungen erlebt.

Wenn die Unterrichtsgliederung Freier Waldorfschulen gleich nach dem Experiment oder der Darstellung eine Phase vorsieht, in welcher Erlebtes geordnet, charakterisiert und gefühlvoll begleitet wird, so soll dadurch der sich innerlich entfaltenden Subjektivität der Schülerinnen und Schüler Raum gegeben werden. *Die direkte persönliche Einfühlung und Betroffenheit gehört zur Verbindung mit Neuem dazu, sie wird hier als die zweite Stufe eines dreistufigen Unterrichtsgeschehens angelegt.* Zuerst wendet sich der Blick nach außen, die Möglichkeiten der eigenen leiblichen Existenz ausschöpfend, danach nach innen, eigene Erlebnisse und Gefühle mit einbeziehend. Nach einer „zentrifugalen Verleiblichung in Richtung auf das Wahrzunehmende hin“ findet eine erste Distanzierung statt, durch welche die eigene, in zentripetaler Bewegung erlebte Betroffenheit zur ihrem Recht kommt.⁹

Werden Gesamtzusammenhänge aufgesucht und Verständnisbögen entwickelt, so muss die Distanzierung zu den Erscheinungen hinreichend groß werden. Überblicke zeigen sich, wenn man viele Erlebnisse überschaut und sie auf Wesentliches reduzieren kann. Man wendet sich von einem äußeren Standpunkt der Sache zu. Es gilt nicht mehr, im intensiven Erlebnis einer Wahrnehmung wach aufzugehen, vielmehr bewegt man sich innerlich von diesen Erlebnissen weg, damit sie sich einem wie Elemente eines Gebietes zeigen, das es geographisch zu beschreiben gilt. An die Stelle der unmittelbaren leiblichen Präsenz in der zentrischen Position der Wahrnehmung tritt eine exzentrische Position, welche die Erlebnisse in reflexive Distanz stellt.

Die exzentrische Position bedeutet einen anderen Lebensmodus der Schülerinnen und Schüler. Sie fassen ihre Bewusstseinsinhalte nicht mehr aus der direkten Form der Verleiblichung, die oben beschrieben wurde. Vielmehr streben sie im zeitlichen Strom ihrer Gedankenbildungen an, ein Panorama zu bilden, in dem sich Zusammenhänge zeigen. Dadurch schließt sich das Vorstellungs-panorama zu einer gewissen Geschlossenheit zusammen. Dieses Vorstellungs-panorama verliert die direkte Signatur des Leiblichen zugunsten des Blicks auf Zusammenhänge.¹⁰

Was in der Sprache der phänomenologischen Anthropologie exzentrische Position genannt wird, bezeichnet die Menschenkunde der Waldorfpädagogik als eine Tätigkeit des Ichs, die sich nicht mehr voll mit den Lebensvorgängen des Leibes verbindet, sondern die sich partiell abschließt und für sich tätig ist. Die Lebensvorgänge werden zum Aufbau begrifflicher Zusammenhänge verwendet, aber nicht so durchdrungen, dass sich die Person in voller Verleiblichung nach außen wendet. Der Charakter voller Verleiblichung in der zentrischen Position wird als Seinscharakter bezeichnet, die begrifflichen Zusammenhänge, welche die Person in reflexiver Distanz entwickelt, als Bildcharakter. Verkürzt gesprochen erkaufte man sich die direkte leibliche Präsenz mit ihrem Seinscharakter durch den Verlust des Überblicksbildes – und das Bild der Überblicksvorstellung durch einen Verlust an Seinsqualitäten. Dabei lebt die Person in unterschiedlichen Modi ihrer Verleiblichung. Während sie wahrnimmt, muss sie das Fluten ihrer Gedanken den Gegebenheiten anpassen, sie muss sich ständig um Konkretisierung bemühen. Dabei darf sie die Frische neuer Eindrücke genießen, kann sich anregen lassen und auf Neues zugehen. Allerdings muss sie auf eigene reflexive Bewegungen verzichten. Baut sie hingegen ihre Gedankenbewegungen in Überblicksvorstellungen oder verallgemeinernden Begriffen aus, verliert sie die Frische neuer Eindrücke aus dem Bewusstsein und kann dafür Zusammenhänge erkennen. Dabei bedeutet – überspitzt formuliert – die Erkenntnis von Zusammenhängen immer eine leichte Entfremdung von der Unmittelbarkeit der Erscheinung, das Zugehen auf Wahrnehmungen ein sanfter Verzicht auf die zutiefst menschliche Eigenschaft, sich in reflexiver Distanz gedanklich zu verorten.

Die Unterrichtsmethodik Freier Waldorfschulen strebt nun an, diese gerade ausgeführten Modi menschlichen Lebens in eine Wechselwirkung zu bringen, welche die Beheimatung in der Welt stärkt. Indem mit Empathie auf Neues zugegangen wird, Darstellungen oder Experimente erst einmal äußerlich gefasst werden, persönliche Stellungnahmen und abstrakte Erläuterungen durch die Lehrer zu Beginn zurückgehalten werden, lernen Schülerinnen und Schüler, sich in die volle Verleiblichung zu stellen, sich im Leib zu zentrieren und auf die Welt als etwas zuzugehen, das man erleben darf. Das unmittelbare Dasein im Leib wird zu einem Geschenk, das einen nach außen in die Welt führt. Das bedeutet Anregung, Erlebnisreichtum und Weiterentwicklung, wenn die Begegnung mit der Welt entsprechend ausgestaltet ist. Inwiefern die Unterrichtsinhalte hierbei eine zentrale Rolle spielen, wurde im 3. und 4. Kapitel bereits ausgeführt.

9. Sind wir persönlich betroffen, so gilt unser Interesse nicht nur dem Inhalt, mit dem wir uns auseinandersetzen, sondern wir sind in unserer inneren Präsenz zugleich auch gefühlbetont. Entsprechend schwingen bei den Urteilen dieser Unterrichtsphase Gefühle mit. Abwägungen oder die Suche nach vergleichbaren Erinnerungen treten auf. Begleiten wir diese Gedankenbewegungen mit einer mehr oder minder ausgeprägten Gestik, so führen wir oft abwägende Handbewegungen aus. Als verkörperte Personen schließen wir unsere Leibeserlebnisse mit den Urteilsteilvorgängen zusammen. In der Sprache der Anthroposophie „geht das Urteilen selbst in dem Mechanismus der Arme und Hände vor sich“ (Steiner, 1988). Verkürzt gesprochen treten dann Bezeichnungen wie „Urteilsteil“ oder „Charakterisierung“ für diese Unterrichtsphase auf.

10. Das Vorstellungs-panorama verorten wir meist in einem Raum im Kopf oder vor dem Kopf. In der Sprache der Anthroposophie ist unsere Vorstellungs- und Begriffsbildung an den Kopf gebunden (Steiner, 1988).

Abstrakte Begriffe werden in reflexiver Distanz entwickelt, wenn die Fülle von Erlebnissen eine Grundlage bietet. Es gilt, nicht die Erscheinung als ein Sonderfall der Abstraktion, sondern die Abstraktion als Destillat durchlebter Erfahrungen zu bilden. So können die Schülerinnen und Schüler Urteilsgewohnheiten entwickeln, die in Verbindung zu ihrem verleblichten Dasein als Person stehen.¹¹ Sie lernen, ihr Bedürfnis nach intellektueller Verortung auf sich als verkörperte Person zu beziehen und damit ein Denken zu entwickeln, das sie nicht von sich als Person entfremdet, sondern ihr verleblichtes personales Dasein in Zusammenhänge stellt. Die exzentrische Position als Lebensmodus gewinnt dann ihre spezifische Prägung aus einer starken Zentrierung im Leib, die ihr vorausgegangen ist. Ein Leben in reflexiver Distanz soll nicht Entfremdung, sondern lebensvolle Verortung sein. Intellektuelle Selbstfindung soll nicht Abstraktion, sondern ein gedankengesetztes und durchlebtes Weltverhältnis sein. Überspitzt formuliert soll der Leib nicht Vehikel des intellektuellen Potenzials sein, sondern ein Geschenk, durch welches das intellektuelle Potenzial sich mit der Welt tätig verbinden darf – die Welt und der Leib als Quelle von Erfahrungsreichtum.¹²

Häufig gestellte Fragen

Mit Bezugnahme auf die im vorigen Kapitel ausgeführte Unterrichtsmethodik Freier Waldorfschulen, wie sie insbesondere in der Mittel- und Oberstufe realisiert wird, tauchen viele Fragen auf. Die Beziehung zu einer konstruktivistischen Auffassung von Lehr- und Lernprozessen wird genauso erfragt wie die Umsetzung durch Lernformen des Stationenlernens, der Gruppenarbeit oder des kooperativen Lernens. Einige dieser Fragen sollen im Folgenden aufgegriffen werden.

Warum geht der Mittel- und Oberstufenunterricht an Freien Waldorfschulen nicht von abstrakten Konzepten aus – so können doch Inhalte gleich in ihrer Allgemeinheit gelernt werden?

Abstrakte Ansätze, wie beispielsweise große Teile des Physikunterrichts unter dem Gesichtspunkt der Energieerhaltung zu konzipieren, bedeuten für die Schülerinnen und Schüler, dass sie von großen Begriffssystemen ausgehen. Ihre Mächtigkeit und Universalität erhalten diese durch ihre Ferne zur unmittelbaren Erfahrung, eben durch ihre Abstraktion. Damit kann ein entsprechender Unterricht dazu neigen, dass die reflexive Distanz dominiert und dass die Schülerinnen und Schüler u.U. vorwiegend in der exzentrischen Position leiblichen Daseins argumentieren.

Von abstrakten Ansätzen erhofft man sich immer wieder, dass durch sie die Unterrichtsinhalte vernetzt werden. Geht man von ihnen aus, kann die einzelne Erscheinung wie als Sonderfall des Allgemeinen erlebt werden. Man bleibt dann vorwiegend in reflexiver Distanz, verbindet sich weniger mit dem Reichtum und der Fülle vieler besonderer Erscheinungen und lernt weniger, im Besonderen das Allgemeine zu finden. Die durchlebte Erfahrung vom Besonderen zum Allgemeinen kann aber gerade als sinntragend, wenn nicht sogar sinnstiftend empfunden werden. Das strebt Waldorfpädagogik an und sieht darin ein Profil ihrer Oberstufenpädagogik.

Kann jeder Unterrichtsinhalt in der Oberstufe Freier Waldorfschulen nach dem methodischen Dreischritt des Hauptunterrichts über zwei Unterrichtstage unterrichtet werden?

Nein. Wie oben erläutert, gründet sich der methodische Dreischritt derart auf eine Entfaltung logischer Funktionen, dass die Schülerinnen und Schüler in unterschiedlichen Modi ihres leiblichen Daseins angesprochen werden. Eine rein abstrakte Fragestellung, deren Ausgestaltung im Konkreten von untergeordnetem Interesse ist, kann nur künstlich in einer Unterrichtsmethodik behandelt werden, die im Modus leiblicher Zentrierung und Unmittelbarkeit ansetzt. Inwiefern rein abstrakte Fragestellungen über längere Zeiträume ein interessantes Unterrichtsgeschehen zulassen, mag hier dahingestellt bleiben.

Sollen im Physikunterricht modellphysikalische Ansätze im dritten Schritt des Hauptunterrichts aus erlebnisstark angesetzten Experimenten entwickelt werden, so muss man sich klar sein, dass das Experiment zwar zum modellphysikalischen Ansatz passt, ihn aber nicht von sich aus nahe legen muss. Man wird dann ohne eine starke Lehrerzentrierung nur selten in der Auswertung vorankommen. Sollen die Modellstrukturen in Selbstständigkeit von den Schülern erschlossen werden, so muss in den ersten beiden Schritten auch die Verbindung der Erscheinung zum Ansatz des Modells thematisiert werden. Dann kann im dritten Schritt die Frage verfolgt werden, wie die denknötwendige Folge der Modellvorstellung zur naturnotwendigen Folge im Ablauf der Erscheinungen passt. Verzichtet man während der ersten beiden Schritte des Hauptunterrichts, diese Verbindung anzulegen, richtet man seine Methode nicht mehr am Inhalt aus.

Dem Kern nach ist im Fach Physik der dreischrittige Hauptunterricht auf eine phänomenologische Vorgehensweise hin orientiert, die an die Stelle der denknötwendigen Folge des Modells die Ordnung von Erscheinungsreihen setzt. Streng genommen

11. In dem entsprechenden Vortrag Steiners heißt es: „Sie sehen daraus, es ist der ganze Mensch beteiligt an der Logik. Und es ist sehr wichtig, dass man sich da hineinfindet, dass man den ganzen Menschen an der Logik beteiligt denkt“ (Steiner, 1988).

12. Eine primäre Ausrichtung des naturwissenschaftlichen Unterrichts auf Modelle wäre nicht in diese Richtung orientiert, da es beim Modell nur um die Frage geht, gedankliche Konstruktionen zu finden, für welche die denknötwendige Folge zur naturnotwendigen Folge der Erscheinung passt.

benötigt man nur dann eine Methode, die von der vollen leiblichen Zentrierung ausgeht, wenn man das Erkenntnisinteresse nach dem ausrichtet, was einem im Modus der leiblichen Zentrierung erscheint und dabei zunächst die Frage zurückhält, wie die Erscheinung zu Modellannahmen und Modellannahmen zur Erscheinung passen.

Ist der dreigliedrige Hauptunterricht nicht ein rein lehrerzentriertes Vorgehen, das meist in Form des Frontalunterrichtes abläuft, und damit überholt?

Die Frage wäre mit Ja zu beantworten, wenn man einen unterrichtlich gestalteten Wahrnehmungs- und Urteilsprozess mit einer reinen Lehrerzentrierung in Form des Frontalunterrichtes verwechselte.

Die oben erläuterte Unterrichtsmethodik beschreibt eine Lernbewegung des verkörperten Subjekts, also der Schülerinnen und Schüler. Das bildet den Referenzrahmen für die zu wählende Lernform. So können im ersten Schritt des Hauptunterrichts neben Demonstrationsexperimenten gleichwertig Formen des Stationenlernens oder der Partnerarbeit im Schülerversuch zum Einsatz kommen. Zentrales Anliegen wird aber bleiben, dass sich die Erscheinungen erlebnisstark aussprechen können und eine Haltung den Unterricht prägt, in der man sich das Neue und Besondere der Erscheinung fragend und planvoll erschließt, in der man aber nicht primär Vorwissen abgleicht.

Im dritten Schritt haben die Schülerinnen und Schüler bei der Suche nach dem verständnisvollen Zusammenhang die Grundlage durchlebter Erfahrungen, auf die sich der Unterricht beziehen soll. Damit kann hier die Lehrerrolle sehr zurücktreten, die Schülerinnen und Schüler werden in ihrer gedanklichen Selbstständigkeit maximal gefordert. Dies kann als Gruppendiskussion, als Erstellen von Schaubildern in Partnerarbeit oder auch als Klassendiskussion angelegt werden.

Tritt bei diesem Schritt an die Stelle gedanklicher Herausforderungen für die Schülerinnen und Schüler die frontale Belehrung durch den Lehrer, so passt die Unterrichtsform nicht zum methodischen Ansatz. Das wäre in der Tat nicht anzustreben.

Ignoriert die Waldorfpädagogik die Ergebnisse konstruktivistischer Lehr- und Lerntheorien?

Der Konstruktivismus tritt sehr facettenreich auf, von daher kann diese Frage nicht schnell beantwortet werden. Im öffentlichen Bewusstsein haben aber derzeit Folgerungen konstruktivistischer Lerntheorien für die Unterrichtsgestaltung eine hohe Popularität, wenn man bestimmte Unterrichtsabläufe in Kurzfilmen so präsentiert, dass in außerschulischen Lernorten oder an Lernstationen Schülerinnen und Schüler sich selbst Dinge erschließen, eben ihre Wissensbasis selbst konstruierend modifizieren und vor allem erweitern.

Die obigen Ausführungen haben aufgezeigt, wie die Waldorfpädagogik den Konstruktionsprozess der Wissensbasis anlegt: als Konstruktionsprozess, bei dem die Person der Schülerinnen und Schüler sich nach den Möglichkeiten oder Modi ihrer Verleiblichung ausrichtet. Die Rahmung der Konstruktionsleistung bildet das verleiblichte Dasein selbst. Damit tritt die Frage in den Hintergrund, wie man eine Welt der Objekte möglichst attraktiv anordnen müsse, damit das Subjekt eine funktionierende oder überlebensfähige Wissensbasis sich möglichst nachhaltig konstruiere.

Wo liegt die Lehrerrolle?

In der unterrichtlichen Ausgestaltung des Weltkontaktes.

Zusammenfassende Bemerkungen

Wir sind von der Frage ausgegangen, wo im Kerngeschäft Unterricht das Eigentliche der Waldorfpädagogik liege. Dabei wurde das Augenmerk besonders auf eine Verständigung mit der Welt und mit sich selbst gelenkt, welche im Unterricht sich ereignen kann. Zum Schluss unserer Betrachtungen können wir festhalten, dass die Verständigungs- und Bildungsprozesse sich an den unterschiedlichen Lebensmodi verleiblichten Daseins der Schülerinnen und Schüler ausrichten – der Bildungsprozess der Waldorfpädagogik wird am Menschen selbst festgemacht.

Die Verankerung der Pädagogik am Menschen selbst betrifft in der Waldorfpädagogik nicht nur eine entwicklungspsychologisch begründete Ausgestaltung des Curriculums, vielmehr stellt sich diese Pädagogik der Herausforderung, geistige, seelische und leibliche Prozesse als eine Einheit im Unterrichtsgeschehen zu untersuchen. Entsprechend tritt im Oberstufenunterricht eine anthropologisch begründete Unterrichtsmethodik auf, welche die geistig-seelischen Prozesse logischer Funktionen – dem Schließen, Urteilen und Begriffe-Bilden – in einer Einheit mit dem leiblichen Dasein der Schülerinnen und Schüler sieht. An dieser Stelle laufen die Sichtweisen der Menschenkunde der Waldorfpädagogik, der phänomenologischen Anthropologie und des Konstruktivismus zusammen: Wie bauen sich Schülerinnen und Schüler als verleiblichte Wesen, also auch nach Maßgabe

ihres Leibes, eine bewusste, inhaltsgetragene Welt auf? Wie muss die Begegnung mit der Welt ausgestaltet werden, damit dieser Konstruktionsprozess sinnvoll ist oder gelingt?

In der philosophischen Bewertung der Bewusstseinsinhalte treten hingegen deutliche Unterschiede zwischen den drei genannten Strömungen auf. Hier nimmt die Waldorfpädagogik eine erkenntnistheoretische Grundposition ein, die von einem tätig sich vollziehenden geistigen Dasein ausgeht. Dieses spricht sich in unterschiedlichen Modi aus: als äußere Form, die hier und jetzt erscheint, und als Kategorien des Denkens verleblichter Personen. Je mehr sich für das Individuum diese Modi zusammenschließen, umso mehr steht es selbst in einem Holismus. Die Ganzheitlichkeit, welche man gerne der Waldorfpädagogik zuspricht, wird hier philosophisch sehr konkret gefasst.

Das Bedürfnis nach einer gedankengebundenen Selbstfindung und intellektuellen Verortung der Schülerinnen und Schüler prägt ab der Vorpubertät das Unterrichtsgeschehen deutlich. Dem trägt Waldorfpädagogik Rechnung, indem sie diesem Bedürfnis stets so Nahrung gibt, dass das ganze verleblichte Dasein mit angesprochen wird. Keine intelligente und feinsinnige Zuschauerposition wird angestrebt, sondern eine Lerndisposition, die sich mit Freude an die Erscheinungen wendet und sich von den Erscheinungen belehren lässt. Der vielschichtig gestaltete Weltkontakt stellt die Quelle dar, auf welche sich die Gedankenbildungen und intellektuelle Verortung zu beziehen lernen. Das personale Dasein und die personalen Kompetenzen werden sich damit auch durch die Beziehung zur Welt ausgestalten und weiterentwickeln. – An dieser Stelle laufen die Unterrichtsmethode und philosophische Grundposition in der Waldorfpädagogik zusammen: das Selbstbewusstsein wird angeregt, sich mit der Welt zu verbinden, findet es doch so die Möglichkeit, sich immer mehr in einen Holismus zu stellen. Weniger philosophisch und mehr psychologisch gesprochen wird das Heimatgefühl des Selbst in der Welt im Jugendalter auch durch Lernvorgänge angelegt, die eine leibliche Identifikation beinhalten. Gelingt dies, besteht begründete Hoffnung, dass Entfremdungs- und Einsamkeitsgefühle nicht durch die Art, wie sich die Schülerinnen und Schüler die Welt aufschließen, verstärkt oder gar hervorgerufen werden.

Die Rolle der Lehrerinnen und Lehrer zentriert sich bei diesem unterrichtlichen Ansatz in der Aufgabe, den Weltkontakt entsprechend anzulegen und auszugestalten. An dieser Stelle haben sie in dem Erziehungs- und Bildungsprozess ihre Aufgabe. Die Zusammenhänge der Erscheinung sollen sich die Schülerinnen und Schüler selbstständig erschließen. Die Lehrerinnen und Lehrer müssen dafür den Unterricht so aufbauen, dass daran tatsächlich selbstständige Leistungen entwickelt und Erfahrungen getätigt werden können, welche es dem Individuum ermöglichen, stufenweise zu sich selbst zu finden.

Literatur

- Bader, F. (2000). Quantenmechanik macht Schule. *Physikalische Blätter*, 10, 65-67.
- Baumert, J., Bos, W., Lehmann, R. (2000). *TIMSS/III Dritte Internationale Mathematik-und Naturwissenschaftsstudie. Mathematische und naturwissenschaftliche Bildung am Ende der Schullaufbahn*. Opladen: Leske + Budrich.
- Bernhard, A. (1984). *Projektive Geometrie aus der Raumschauung zeichnend entwickelt*. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.
- Buck, P., Mackensen, M.v. (2006). *Naturphänomene erlebend verstehen*. Köln: Aulis Verlag Deubner.
- Combe, A., Gebhard, U. (2007). *Sinn und Erfahrung. Zum Verständnis fachlicher Lernprozesse in der Schule*. Opladen & Farmington Hills: Budrich.
- da Veiga, M. (2008). Rationalität und Intuition. In Schieren, J. (Hg.), *Rationalität und Intuition in philosophischer und pädagogischer Perspektive*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Fuchs, T. (2008). *Das Gehirn – ein Beziehungsorgan*. Stuttgart : Kohlhammer.
- Fuchs, T. (2000). *Leib, Raum, Person. Entwurf einer phänomenologischen Anthropologie*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Goethe, J. W. (1966). *Erfahrung und Wissenschaft*. In: *Goethes Werke*. Hamburger Ausgabe, Bd. 13. Hamburg: C. Wegner.
- Gögelein, C. (1990). Was sind bestimmende Grundlagen der Waldorfpädagogik und aus welchen Quellen schöpft sie? In Bohnsack, F. & Kranich, E.-M. (Hg.), *Erziehungswissenschaft und Waldorfpädagogik*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Grebe-Ellis, J., Sommer, W., Vogt, J. (2002). *Abituraufgaben zur Hebung, Beugung und Polarisierung. Materialien für einen modellfreien Optikunterricht im Grund- und Leistungskurs Physik*. Kassel: Bildungswerk Beruf und Umwelt.
- Grebe-Ellis, J. (2005). *Grundzüge einer Phänomenologie der Polarisierung*. Berlin: Logos.
- Hernstein, R. J., Murray, C. (1994). *The Bell Curve. Intelligence and class structure in American Life*. New York: The Free Press.
- Iwan, R. (2005). *Zeig, was Du kannst! Portfolioarbeit als zentrales Anliegen der Waldorfpädagogik*. Heidelberg: Menon.
- Jencks, C., Smith, M., Acland, H., Bane, M.J., Cohen, D., Gintis, H., Heyns, B., Michelson, S. (1973). *Inequality*. New York: Basic Books.
- Kant, I. (1974). *Kritik der reinen Vernunft I*. (Hg.: Weischedel, W.) F. Frankfurt / Main: Suhrkamp.
- Leber, S. (1993). *Die Menschenkunde der Waldorfpädagogik*. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.
- Mackensen, M.v. (2005). *Klang, Helligkeit, Wärme*. Kassel: Bildungswerk Beruf und Umwelt.
- Maier, G. (1993). *Optik der Bilder*. Dürnau: Verlag der Kooperative Dürnau.
- Plessner, H. (1975). *Die Stufen des Organischen und der Mensch*. Berlin: De Gruyter.
- Rittelmeyer, C. (2002). *Pädagogische Anthropologie des Leibes. Biologische Voraussetzungen der Erziehung und Bildung*. Weinheim und München: Juventa.
- Rutter, M. (1983). School effects on pupil progress: Research findings and policy implications. *Child development*, 54, 1-29.
- Schieren, J. (2008) (Hg.). *Was ist und wie entsteht: Unterrichtsqualität an der Waldorfschule?* München: Kopaed.
- Schieren, J. (1998). *Anschauende Urteilskraft. Methodische und philosophische Grundlagen von Goethes naturwissenschaftlichem Erkennen*. Düsseldorf und Bonn: Parerga.
- Sigler, S. (2006). Exemplarische Stationen einer Epoche über projektive Geometrie. In *Mathematikthemen für die 11. Klasse*. Kassel: Bildungswerk Beruf und Umwelt.
- Sommer, W. (2007). Schatten: Dunkle Kontur – Bild der Sonne. Wie führt Waldorfpädagogik den Goetheanismus weiter? *Erziehungskunst*, 10, 1086-1098.
- Sommer, W. (2005). *Zur phänomenologischen Beschreibung der Beugung im Konzept optischer Wege*. Berlin: Logos.
- Steiner, R. (1975). *Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1987). *Die Erziehung des Kindes vom Gesichtspunkt der Geisteswissenschaft*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1956). *Die geistig-seelischen Grundkräfte der Erziehungskunst*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1956). *Die pädagogische Praxis vom Gesichtspunkte geisteswissenschaftlicher Menschenerkenntnis*. Bern: Troxler-Verlag.

- Steiner, R. (1960). *Grundlinien einer Erkenntnistheorie der Goetheschen Weltanschauung mit besonderer Rücksicht auf Schiller*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1988). *Menschenkenntnis und Unterrichtsgestaltung*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1958). *Wahrheit und Wissenschaft*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1962). Wissen und Handeln im Lichte der Goetheschen Denkweise. (Kapitel: Ethische und historische Wissenschaften). In Steiner, R., *Goethes Naturwissenschaftliche Schriften*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, Rudolf (2007). *Das gespiegelte Ich. Der Bologna-Vortrag – die philosophischen Grundlagen der Anthroposophie*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Stern, E. (2003). *Lernen – der wichtigste Hebel in der geistigen Entwicklung*. Vortrag am Hanse-Wissenschaftskolleg vom 13. Januar 2003.
- Varela, F. J. (2002). Wahr ist, was funktioniert. In Pörksen, B., *Die Gewissheit der Ungewissheit*. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme Verlag.
- Wagenschein, M. (1962). *Die pädagogische Dimension der Physik*. Braunschweig: Westermann.
- Wagenschein, M. (1980). Rettet die Phänomene. In Wagenschein, M. (Hg.), *Naturphänomene sehen und verstehen*. Stuttgart: Klett.
- Weinert, F. E. (2001). Schulleistungen – Leistungen der Schule oder der Schüler? In Weinert, F.E. (Hg.), *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim und Basel: Beltz.

“Painted from a palette entirely different”

A new hermeneutic approach to Steiner’s esoteric courses for teachers

Johannes Kiersch

Institut für Waldorfpädagogik, Witten-Annen, Germany

ZUSAMMENFASSUNG. Die Nachschriften der esoterischen Lehrkurse Steiners aus den Jahren 1919-1923 werden allgemein als Basistexte für die Praxis der Waldorfschulen angesehen, sind aber bisher weder von Seiten der Waldorfpädagogik noch der erziehungswissenschaftlichen Forschung ihren ursprünglichen Intentionen gemäß rezipiert worden. Der vorliegende Beitrag geht den Ursachen hierfür nach und beschreibt erste Ansätze zu einer für das Verstehen jener Kurse geforderten spezifischen Hermeneutik. Hierbei werden einschlägige Ergebnisse neuerer Entdeckungen zur Methode der Esoterik-Forschung (Wouter J. Hanegraaff), zur Wissenschaftssprache Goethes und zum Begriff der symbolischen Form nach Ernst Cassirer einbezogen.

ABSTRACT. The recorded texts of Steiner’s esoteric courses for teachers, given in the years 1919-23 are generally thought to be of basic importance for Waldorf education. Both in Waldorf circles and within the context of contemporary educational research, however, they have not yet been taken up in a way that does justice to their original intentions. This article seeks to uncover the reasons for this and offers an initial outline of the special hermeneutic approach that is required for a comprehensive understanding of those courses. The resulting scenario includes mention of a number of areas that have been found to be particularly relevant in methodological terms: the history of Western esotericism (W. J. Hanegraaff), the use of language in Goethe’s scientific writings, and Ernst Cassirer’s philosophy of symbolic forms.

Keywords: Hermeneutik, Waldorfpädagogik, Esoterikforschung.

Introduction: A central dilemma of research on Steiner Education

Within the context of Waldorf education, Rudolf Steiner’s Stuttgart lectures for teachers have traditionally been regarded as centrally important contributions to a pedagogical understanding of the human being. As such they provide the scientific basis and theoretical principles for a whole variety of innovative approaches to the business of teaching. It is assumed that Steiner hereby brought to light a solidly reliable body of knowledge concerning the nature of the human being and the laws of human development. This was partly the fruit of his extensive Goethe studies and early epistemological works, but was mostly based upon his “anthroposophical” research. The Waldorf schools and their related organisations represent, it is felt, the precise, practical application of this knowledge.

Equally traditional is the summary rejection of this view by mainstream educational theorists. Either doubt is expressed as to the extent to which Steiner’s utterances can be accessible to inter-subjective validation and critical analysis, or they are simply assumed to be fantastical nonsense. Anthroposophy and, with it, the principles of Waldorf education, are - according to their most prominent pedagogical critic - “built on sand” (Prange 1986, p. 551).

The contradiction between these two views becomes even sharper when the historical context of these lectures is taken into consideration. In 1919 Steiner, fresh from the failure of his strenuously pursued campaign for a “Threefold Social Order” in Württemberg, was faced with the necessity of rescuing his school project, so that at least a pointer towards a “free cultural-spiritual social sphere”, independent of the power of the state and the economy, could be realised. All those involved in the project felt they were party to a unique moment in history. It was entirely fitting, therefore, that the preparatory course took place in the rooms of

the local branch of the Anthroposophical Society (Hahn, 1969, p. 656 and 686). It had been hastily convened by Steiner in the late summer of 1919, just before the opening of the first Waldorf school. Apart from a few guests, the participants - the future teachers - were all more or less convinced anthroposophists. Some of them were personal pupils of Steiner's, undergoing esoteric training with him. All were familiar with the basic concepts of anthroposophy and with the meditation exercises initiated by him. They were twelve in number. Steiner began his first lecture in a tone of ceremonial solemnity that can only be described as religious. After a few introductory sentences he asked the stenographer to stop writing. Then, as is known from notes made later by some of the participants, he spoke of how the work of the future college of teachers would be directly affected by the spiritual beings of the third hierarchy: the angels, archangels and archai. In this he was using the terminology of Dionysius the Areopagite's teaching on angels, in other words, a motif taken from the canon of medieval mysticism, upon which he had expounded in detail some years previously in his "Occult Science" (Steiner, 1989a) and in lectures for members of what was then still the Theosophical Society. For many years afterwards access to the textual versions of this utterance was stringently restricted, while the first edition of the lectures to openly publish it chose not to reveal the circumstances in which the utterance was made. Not until the new, carefully annotated edition of 1992 did it become clear that Steiner's first lecture course for teachers had not been academic, but *esoteric* in character. The same goes for the subsequent courses held between 1920 and 1923 (Steiner, 1986 and 1993c).

The initial effect of this is to place Waldorf education's claim that its theoretical underpinnings are "scientific" in a still more questionable light, and to add weight to the misgivings of its critics and opponents. Even if one holds the views of Helmut Zander to be mistaken (his recently published claim, that behind the facade of his philosophy of freedom Steiner was secretly pursuing power by arcane means not accessible to outsiders, has enjoyed considerable public influence), it is nevertheless clear that the founding of the Waldorf School was intended as a universal cultural impulse, and that it was primarily inspired by anthroposophical esotericism.

To this day historians of education regard this state of affairs with suspicion, whether they are inclined to write Waldorf education off as a sect, or to grant its significance as a broad-based, socio-cultural movement. The obvious conclusion, which recently figured large in the media, would be that it is high time the Waldorf schools parted company with their "guru" and carried on with their proven methodology without the trappings of the outdated anthroposophical worldview. Strangely enough, among academics such a view is met with scepticism. Würzburg professor of education, Walter Müller, puts the case as follows:

If it is true that anthroposophy is to be regarded - not in terms of content, but in a functional sense - as the guarantor for the widely acknowledged high quality of teaching in Waldorf schools, then its absence in the future would seem to be unthinkable. The fact is that, upon closer scrutiny, it clearly constitutes the gravitational centre of the whole enterprise. It is a reservoir from which teachers and many parents draw their motivation and strength of purpose, while at the same time being the main (and often overlooked) source of the spirit of community for which Waldorf schools are renowned. Without this body of ideas acting as a central focus of meaning the Waldorf school's days would, in all likelihood, be numbered. (Müller, 1999, p. 124f)

To what extent, however, this "central focus of meaning" - assuming that it still plays a central role at all - determines the details of pedagogical practice, remains unclear.

First attempts at a solution - in relation to Steiner's long-neglected approach

Harm Paschen, in collaboration with the Stuttgart working group on "Current educational theory and Waldorf education", has brought out a collection of papers which addresses this problem, albeit without any direct reference to arguments which are regularly under discussion in Waldorf circles but are not accepted by academics. In keeping with the strategy he developed himself for systematically ordering the wide variety of existing approaches to education (Paschen, 1997 and 2002), he is primarily concerned with envisaging ways in which Waldorf education could be made accessible in scientific terms. In contrast to many other critics, he avoids a one-sided insistence on using the usual empirical methods (Paschen 2010). The work of Christian Rittelmeyer may be taken as an example of what is meant here. He is distinguished for his work on the pedagogical effects of school architecture and for a profound study - employing Steiner's theory of the senses - of the form and function of the human body in relation to pedagogical practice (Rittelmeyer, 1994 and 2002). In relation to the present context he points out that scientific discourse depends upon styles of knowledge, which can be expanded through *experimentation* within the framework of a *pragmatic* theory of truth. *Ethnographic* methods would also be appropriate (Rittelmeyer, 2010). It is questionable whether such approaches would be capable of encompassing the central motifs of the Steinerian worldview. They do show, however, that feeding them into the dialogue might well prove worthwhile.

Such a dialogue would also be aided by including recent developments in how to arrive at an understanding of "esoteric" streams in European social and cultural history in their own terms. Particularly through the work, initiated by Antoine Faivre (Sorbonne, Paris) and carried further mainly by Wouter J. Hanegraaff (University of Amsterdam), on clarifying the diffuse and vague concept of "esotericism", there now exists a hermeneutic tool that makes it much easier to bring to light and discuss without prejudice certain forms of thought embodied in a number of traditions belonging to European intellectual history. Traditions,

which have been considered unworthy of attention either from a theological or a positivist standpoint (Faivre, 2001, Hanegraaf, 2006, and from an anthroposophical perspective: Dietz, 2008 and Kiersch, 2008). Hanegraaff, in describing the heroic struggle of modern science against superstition and murky obscurantism - “the Grand Polemical Narrative” - by which esoteric cultural streams were marginalised, urges caution, but still manages to sound a note of optimism: “If we can manage to step outside the Grand Polemical Narrative, nothing will look the same, the ground will seem to vanish under our feet, and the general impression will be of utter chaos. The only solution in any situation is not to panic but to simply start looking carefully at what is there, and see what patterns emerge” (Hanegraaff, 2005, p. 250). What the short-term implications of such a view might be for “esoteric” anthroposophy can now only be guessed at. Nevertheless, it would seem a way has been found of opening up a new area of research replete with riddles.

In addition to this, the in-depth discussion of Helmut Zander’s monumental work on the genesis and practical consequences of Steiner’s anthroposophy in Germany has shown just how essential *contextual interpretations* are for a proper understanding of controversial historical phenomena. (On this see also Rittelmeyer & Parmentier, 2001). Zander has chiefly been criticised for excluding the worldview of Steiner and his pupils from serious consideration by treating it *a priori* as nothing more than an ideological “super-structure”. Thus the material he presents consists largely of contrived caricatures, isolated from their true context, that correspond more to his own hasty assumptions than anything else (Ravagli 2009). Anyone wishing to avoid such a state of affairs would do well to take account of a simple fact: namely, that the body of Steiner’s basic *epistemological* thinking – which pre-dates, and is implicit in, the esoteric courses for teachers - has been seriously neglected by proponents and critics of Waldorf education alike. Two texts in particular are being referred to here, texts which up to now have been consulted very little by either side: Steiner’s lecture of 1911 to the international Philosophical Congress in Bologna on “the psychological foundations and epistemological framework of theosophy” (currently in Steiner, 1984, and Steiner, 2007), and his book “Riddles of the Soul” of 1917 (Steiner, 1983). In the “Bologna lecture”, as it is fondly known by the few who are familiar with it, Steiner gives an introduction – in abstract, but clearer terms than on any previous occasion - to the *psychological* theory behind the anthroposophical path of meditation. Six years later, in “Riddles of the Soul”, he addresses this topic in more depth, taking as his starting point the question of the relationship between his own anthroposophical research (“anthroposophy”) and ordinary empirical research (which he here designates as “anthropology”). While he emphatically affirms the compatibility of these two lines of research, he also rigidly distinguishes between them as fields of discourse. “Anthropology” is based upon sense data, “anthroposophy” upon “super-sensible” experience. The one cannot take the place of the other, but if approached in a spirit of impartiality there would be no contradiction between them, and within the context of an integrated and comprehensive “philosophy of human nature” they could mutually enhance each other.

The philosophy of the human being derived from anthroposophy presents a picture painted from a palette entirely different to that derived from anthropology; but the cognitive experience of viewers of the two pictures will be found to correspond rather in the way that the photographer’s negative plate corresponds to the eventual processed photograph. (Steiner, 1983, p. 32)

Through the special mental climate surrounding the initial reception of Steiner’s works, the lines of demarcation, so clearly stressed here, were erased from the scene. In Steiner’s integrated “philosophy of the human being” – according to his own stated understanding – images of the human nature derived from different methods of research impinge upon each other. They emanate, on the one hand, from ordinary empirical research, and, on the other, from anthroposophically based “spiritual research”. In other words, each one is “painted from a palette entirely different”. This being the case, there was no awareness of the fact that applying elements of one image to those of the other is a matter of considerable delicacy.

Anthroposophy employs *heuristic* concepts

The first person to draw attention to this problem, albeit without reference to “Riddles of the Soul”, was probably Christian Rittelmeyer, when he wrote: “Could it not be that the recurrent confusions and anachronisms within the anthroposophical movement and – more particularly – in Waldorf education rest upon the fact that things articulated by Steiner are construed in terms of empirical fact rather than in terms of heuristic principles?” (Rittelmeyer, 1990, p. 64). This question draws attention to a crucial demarcation criterion. “Anthropology”, in the sense in which the word is used in “Riddles of the Soul”, is grounded upon sense data and seeks, by defining them according to inter-subjective consensus, to consolidate the data as scientific fact. “Anthroposophy” does not deal in such fixed and clearly defined “facts”. It restricts itself to descriptions of methods, suggesting ways of approaching your own observations, to evidence which is (at least initially) thoroughly subjective, to the weighing up of possibilities. As a Waldorf practitioner, therefore, you accept the fact that you are working with artistic imagination, with rituals, images and myths, with devotion and reverence, with hopes and inklings, intuition and presence of mind. These are an array of motifs, habits, attitudes by which action might be guided. And while even the empiricist who sees objectivity, clear planning and proof of efficacy as the main aims of teaching would not be able to dismiss their pedagogical value out of hand, it would scarcely be possible for him to account for them in rational terms using current research methods.

Anyone trying to get to the bottom of such diffuse and conceptually difficult sources of motivation, which play a decisive role in Waldorf education, will sooner or later come up against Steiner’s repeated reference to the pedagogical value of “living concepts”. This term already finds clearly emphatic expression in his book on “Goethe’s Conception of the World” of 1897 (Steiner, 1990, p. 66). Scattered through the recorded texts of his subsequent lectures, it regularly recurs in polemical contexts where he takes issue with the fixed definitions of modern scientific language. Speaking in October 1905 about the “flexibility of concepts”, for instance, Steiner said (it is here already evident that this theme has pedagogical implications):

The concepts absorbed at university produce rigidly fixed mental structures, which are not easy to loosen up. Brimful of such structures, the academic comes to a theosophical lecture and is thus incapable of coming to terms with the living concreteness of the theosophical thought world. How different it would have been if he had been brought up to treat any given concept as if it could turn out to be otherwise; for we have, after all, only a slender amount of experience and much that we now consider accurate will have to be corrected in future. (Steiner, 1991, p. 247f)

The 1919 courses for teachers revolve around this motif with particular thoroughness. In the lecture on logic in “Study of Man”, which deals with the relationship between concept, judgement and conclusion in connection with teaching method, the abstract concept appears in the picture of a lion in a cage: the free-roaming king of the savannah in miserable captivity and separated from life (Steiner, 1992, p. 135 f.). “Living” concepts have much of the unregulated mobility of the thought-life of young children. From the psychological perspective developed in “Riddles of the Soul” two years before the opening of the Waldorf School, they are not yet “lamed”. They are closely akin to the plasticity and vibrancy of the “imagination”, the first level of super-sensible perception (Steiner, 1983, p. 26 ff., for what is meant here by “imagination” see Steiner, 1993b).

Upon closer scrutiny, these concepts reveal three main characteristics: the *unfinished nature* of the process of knowledge acquisition concerned, its undisguised *subjectivity* and *immediacy* – the direct relation to experience unencumbered by abstractions (Kiersch, 1990, p. 80). A kinship to Goethe’s insights on the nature of the symbol, with which Steiner was intimately acquainted (ibid. p. 80 ff.), is also evident. In terms of the well-known aphorism from “Maxims and Reflections”, in which Goethe – deviating from former usage - employs the word “allegory” in a special sense, setting his own concept of the symbol in direct polarity to it ¹, Steiner’s “living concepts” can be seen in the same light as thought forms designated by Goethe as “symbolic”, while the rigid concepts of the exact sciences correspond to “allegorical” forms. The characteristics can be summarised in a table, as follows (after Kiersch, 1990, p. 83):

“Symbolic” forms	“Allegorical” forms
Favour descriptive characterisation and variable perspectives	Favour definition and unified perspective
Are multi-referential and provisional, “approximations”	Are mono-referential and final, “equivalents”
Are capable of “growth”	Stay as they are
Are “subjectively” valid, i.e. are conscious of a participatory relationship between knower and known	Are “objectively” valid – i.e. their relationship to the perceiving subject is not taken into account
Relate to all the sensory modalities as a whole (“concrete” concepts)	Relate primarily to a limited field of sensory modality – that of the senses of touch, movement and balance (mere “labels”)
Imply thinking in terms of whole forms as expressions of polarity and intensification, arrange phenomena in systematically related series, as “illustrative concepts”	Imply thinking in the abstract conceptual forms of mathematical logic
Favour metaphors of harmony, of balance, of “health”	Favour metaphors of cause and effect, purpose and utility

In what way and to what degree Steiner made conscious use of this Goethean mode of expression – which from his youth onwards had been very familiar to him – as an aid to presenting the special content of anthroposophy can be left open here. What is certain is that, through his constant and ever-deepening preoccupation with Goethe’s language and world of ideas, he had become very well versed in the use of a highly productive and original heuristic principle. This becomes even clearer, when

1. According to Goethe:

Symbolism transforms phenomenon into idea, idea into image, in such a way that the idea in the image retains an ever-renewable aptness and infinite scope of meaning, and even if it were uttered in every possible language, would still remain ineffable. Allegory transforms the phenomenon into a concept, the concept into an image, in such a way that the concept is demarcated clearly within the confines of the image, is always available in this fixed form and always carries the same meaning. (1981, p. 470-71).

the work of the German scholar Uwe Poerksen on Goethe's scientific language is taken into account. The particular qualities of Goethe's use of language, as described by Poerksen, recur in the most extensive way in Steiner's coining of "anthroposophical" concepts. Here we find him working with polarities and paradoxes, phenomenological series, with "semantic fields", conceptual formulations, the meaning of which discloses itself within the dynamic interaction of the parts with the whole (Poerksen, 1994 and 2008). (The two "conceptual systems" contained in the second lecture of "Study of Man" are a case in point. Cf. Steiner, 1992, p. 30 ff.). Recent anthroposophical investigations of Steiner's style of language are also illuminating in this connection (Lissau, 2001; Sam, 2004; Zimmermann, 2000). The dynamic changes of perspective, the struggle to find appropriate expressions for that which is hard to define, are demonstrated in an abundance of examples from the texts that have come down to us.

The process of clarification here being attempted was greatly enhanced by the unexpected discovery of a large collection of virtually forgotten blackboard drawings, with which Steiner illustrated his lectures. These improvised sketches, which have been reviewed by well-known critics over a series of exhibitions, show how Steiner – especially in his "anthroposophical" lectures – in addition to verbal language, "discursive" symbolism, as it is called in Ernst Cassirer's and Susanne Langer's theory of symbols (Langer, 1965), constantly used "presentational" symbolism: graphic gestures which express more, in terms of both form and content, than can the one-dimensional word (Bockemuehl/Kugler, 1993; Sam, 2000). To elucidate the contribution such means of expression would make to unravelling the full meaning of the esoteric courses for teachers would be a tremendous challenge.

Such an undertaking would in all likelihood uncover much common ground with Ernst Cassirer's "Philosophy of Symbolic Forms". The spark of inspiration for this fundamental, epoch-making work (epoch-making also in a pedagogical sense, cf. Niesseler, 2003) came to Cassirer just at the time when Steiner was working on his book "Riddles of the Soul" (1917), and at the same place – Berlin. Subsequently this took shape as the key sentence: "Understanding expression' significantly pre-dates 'knowledge of objects'" (Cassirer, 1982, p. 74). With this Cassirer comes into territory very close to Steiner's psychology, and to the latter's conception of the history of human consciousness and its relationship to child development. In both cases the idea is that an archaic stage of direct apprehension of form (expression) precedes the development of the theoretically oriented object-consciousness of the modern adult (Kiersch, 2004). Cassirer's concept of the "symbolic form" could well serve, upon closer scrutiny, as a hermeneutic key to the whole of Steiner's works – especially those of an esoteric nature.

Esoteric exercise and pedagogical practice

These assembled observations also throw light upon the core material of the esoteric courses for teachers: the guidance they provide for the practice of *meditation*. In "Riddles of the Soul" Steiner describes the central characteristic of the "anthroposophical" approach to knowledge as proceeding from "experience the soul has with the ideas it forms at the boundaries of cognition". These are images, or ideas, that arise wherever sensory observation and the logical conclusions derived from them reach their limits. This is a reference, in very generalised form, to exercises presented years before in his basic anthroposophical works (Steiner, 1989a, 1993a, 1993b, 2003) and summarised in the "Bologna lecture" of 1911. Anthroposophy does not back away from the cul-de-sacs of the knowledge process, as do other methods of research, either resignedly accepting the inexplicable or devising hypotheses to get round it. The idea is that out of the impotence experienced by sense-bound perception at the boundaries of cognition the meditation practitioner gains new inner experiences, which, initially a sort of "groping forwards", develop in time into "super-sensible" perceptions. Out of such "experience the soul has with the ideas it forms at the boundaries of cognition" there grows the ability to distinguish the features of what anthroposophy refers to as a "spiritual world" (Steiner, 1983, p. 20 ff.). As a follow-up to what has been presented here, the next step would be a close look at what Steiner has to say elsewhere about the specific uses of particular exercises: their pictorial or verbal character, their practical sequence, the inner states and outward conditions that make for success. (A striking example here is Steiner's introduction of the rosy-cross meditation in his 1910 book "Occult Science", cf. Steiner, 1989a. Zajonc, 2009, gives a more recent summary based on his own meditational practice.) On such a basis the meditation motifs of the esoteric courses for teachers could be more clearly identified, seen in relationship to each other, and understood in their own terms. This would, for instance, make clear the connection between the second and tenth lectures of "Study of Man". In the former an initial orientation is given, through the introduction of two "conceptual systems", which are in effect two series of concepts. In keeping with the Goethean method described by Poerksen, they are set in polarity to each other and each show a process of "intensification". The culmination of this process then comes in the tenth lecture in the form of the centrally important "sphere meditation" (Steiner, 1992, p. 30 ff. and 146 ff.).² One year later, this then becomes what Steiner called the "panacea" motif. This was a sequence of three *gestures*,

2. As Dietrich Mahnke has shown, since the time of the Orphic bards of Greece, the mathematical relation between earthly point and cosmic periphery has been widely used as a meditation image in western culture (Mahnke, 1937). With his sphere meditation, Steiner extends this ancient image – perhaps unawares – by inserting an intermediate sphere into the picture. For him the spherical form of the human head, which attains full physical manifestation, relates to the human nervous system; the infinitely large sphere of the cosmos, which remains physically unmanifest, to the metabolic-limb system; the intermediate sphere, which is only partially manifest in the form of the human torso, to the rhythmic system of respiration and blood circulation.

which he said could be realised as a sculpture, consisting of three figures representing movements expressive of essential pedagogical *attitudes*.

Reverence, enthusiasm and protective care – these three are the panacea for the teacher’s inner health. And if we wished to create an artwork, a group sculpture, say, representing the embodiment of art and education, we would have to fashion the following:

Reverence for that which precedes the child’s existence.
 Enthusiastic gesture towards that which will succeed the child.
 Protective movement around that which the child experiences.
 (Steiner, 1993, p.39)

Here again it is clear how Steiner endeavours to enhance the brittle medium of word and text by means of presentational symbolism in the form of art. His later discovery of three “pedagogical arts”³, by means of which an intuitive understanding of the various levels of the child’s being could be acquired, must also be seen in this light (indications on this in Husemann, 2007).

The meditation motifs in Steiner’s esoteric courses for teachers do not primarily deliver knowledge in terms of “anthropological” research. They encourage us to make our own observations in concrete teaching situations. As provisionally formulated conceptual structures they dissolve, as it were, into intuitive courses of action. Steiner describes their function in one of the most beautiful formulations we have from him: “The mind imbued with living knowledge of the human being apprehends the child’s being as the eye does colour” (Steiner, 1961, p. 289). The “esoterically” formulated content of the courses for teachers does not *determine*, but *facilitates* pedagogical action. At the first further training course for the teaching body of the new school in autumn 1920 Steiner uses a very matter-of-fact comparison to clarify the relationship between the theoretical formulation of concepts and meditative practice according to his pedagogical esotericism. He compares it to the difference between the eating and subsequent digesting of, say, a sandwich (Steiner, 1993c, p. 51). This is an implicit reference to the anthroposophical idea of *intuition*, which he had described three years before in “Riddles of the Soul”, and dealt with in further detail, just before the inauguration of the school, in the sixth lecture of “Study of Man” (Steiner, 1992, p. 91ff). This idea already appears in Steiner’s early philosophical works and gradually takes on more concrete contours through being considered from many different perspectives during the subsequent unfolding of anthroposophy. A closer investigation of it could greatly enhance our understanding of the Stuttgart courses for teachers. (This has been done to some extent by Gut, 1990, and Schieren, 2008. On the hitherto unappreciated significance of the idea of intuition in education see Noddings & Shore, 1984; and Eggenberger, 1998).

According to Steiner, the process of meditative digestion, through which working with the “living concepts” of anthroposophy is transformed into pedagogical practice, also has beneficial effects upon the teachers’ ability to work together productively. In this connection, Kevin Avison, the founder of the *Steiner Waldorf Advisory Service* in Great Britain, writes: “Steiner frequently gives detailed exposition at higher or contextual levels of a question and sample propositions for practical application. Indications remain fragmentary until united with relevant concepts through meditation (Avison, 2009, p. 23). Such a “process of contemplatively informed action research” (ibid., p. 25) is a decisive factor in promoting cohesion in a college of teachers and in maintaining its power of renewal.

The tendency in the initial phase in the reception of Steiner’s works to misinterpret the anthroposophical courses for teachers as containing “anthropological” knowledge has not been entirely without consequence. In the style of instruction carried on within Waldorf training centres - and from there permeating the day-to-day practice in schools – a false picture of Steiner’s educational teachings took shape. They came to be viewed as an eternally valid corpus of scientifically anchored truths, which have increasingly, and quite rightly, been felt to be dogmatic. That this picture, roughly since the 1980’s, has provoked strong criticism from educationalists, is understandable. Moreover, into this picture certain ideas of order were incorporated, adopted from the value system - based on “values of duty and conformity” - which held unquestioned sway over public life in Germany right into the 1950’s. With the – extraordinarily quick – establishment of the new “self-realisation values” (from the 60’s onwards) (Klages, 1985; Bohnsack, 1996), which are generally congenial to the forms of thinking in Steiner’s esoteric courses for teachers, Waldorf education’s adopted “picture of man” found itself sidelined – a tragedy of the first order. An interested public, for whom independence, spontaneity, self-realisation, freedom from convention, personal creativity have become natural ideals, has no time for dogmas when it comes to education. With this in mind, an attempt to re-interpret the fundamental texts of Waldorf education in heuristic terms could greatly assist its further development.

3. Steiner recommends the three “pedagogical arts” - *sculpture*, *music* and *creative speech* – as ways for teachers to increase the sensitivity of their pedagogical awareness. In this sense, they are practical training tools.

Literatur

- Avison, K. (2009). Developing Coherence: Meditative Practice in Waldorf School Colleges of Teachers. Research Institute for Waldorf Education. *Research Bulletin XIV(2)*, 23-27.
- Bockemühl, M. & Kugler, W. (1993). *DenkZeichen und SprachGebärde. Tafelzeichnungen Rudolf Steiners*. Stuttgart: Urachhaus.
- Bohnsack, F. (1996). Soziales Lernen als Weg zu einer Sozialkultur der Schule. In F. Bohnsack & S. Leber (Hg.), *Sozial-Erziehung im Sozial-Verfall* (S. 17-52). Weinheim und Basel: Beltz.
- Cassirer, E. (1982). *Philosophie der symbolischen Formen. Dritter Teil. Phänomenologie der Erkenntnis*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Dietz, K.-M. (Hg.) (2008). *Esoterik verstehen. Anthroposophische und akademische Esoterikforschung*. Stuttgart: Freies Geistesleben.
- Eggenberger, D. (1998). *Grundlagen und Aspekte einer pädagogischen Intuitionstheorie*. Bern: Paul Haupt.
- Faivre, A. (2001). *Esoterik im Überblick*. Freiburg: Herder.
- Goethe, J. W. v. (1981). Werke Hamburger Ausgabe. Bd. 12. Schriften zur Kunst und Literatur. Maximen und Reflexionen. München: C. H. Beck.
- Gut, B. (1990). *Die Verbindlichkeit frei gesetzter Intentionen. Entwürfe zu einer Philosophie über den Menschen*. Stuttgart: Freies Geistesleben.
- Hahn, H. (1969). *Der Weg, der mich führte. Lebenserinnerungen*. Stuttgart: Freies Geistesleben
- Hanegraaff, W. J. (2005). Forbidden Knowledge: Anti-Esoteric Polemics and Academic Research. *Aries* 5(2), 225-254.
- Hanegraaff, W. J. (Ed.) (2006). *Dictionary of Gnosis & Western Esotericism*. Leiden: Brill.
- Husemann, A. J. (Hg.) (2007). *Menschenwissenschaft durch Kunst. Die plastisch-musikalisch-sprachliche Menschenkunde*. Stuttgart: Freies Geistesleben.
- Kiersch, J. (1990). „Lebendige Begriffe“ - Einige vorläufige Bemerkungen zu den Denkformen der Waldorfpädagogik. In F. Bohnsack & E.-M. Kranich (Hg.), *Erziehungswissenschaft und Waldorfpädagogik. Der Beginn eines notwendigen Dialogs* (S. 75-94). Weinheim und Basel: Beltz.
- Kiersch, J. (2004). Brücken bauen. Steiners pädagogische Menschenkunde und die Kulturanthropologie Ernst Cassirers. *Erziehungskunst* 68(1), 45-51.
- Kiersch, J. (2008). *Vom Land aufs Meer. Steiners Esoterik in verändertem Umfeld*. Stuttgart: Freies Geistesleben.
- Klages, H. (2 1985). *Wertorientierungen im Wandel*. Frankfurt, New York: Campus.
- Langer, S. K. (1965). *Philosophie auf neuem Wege. Das Symbol im Denken, im Ritus und in der Kunst*. Frankfurt a. M. : Fischer.
- Lissau, R. (2001). Geistige Schau und irdischer Ausdruck. In J.-C. Lin (Hg.), *Rudolf Steiner. Geistige Schau und irdischer Ausdruck* (S. 11-49). Stuttgart: Freies Geistesleben.
- Mahnke, D. (1937). *Unendliche Sphäre und Allmittelpunkt. Beiträge zur Genealogie der ma-thematischen Mystik*. Halle/Saale: Niemeyer.
- Müller, W. (1999).“Ver-Steiner-te“ Reformpädagogik oder: Ist die Waldorfschule trotz Anthroposophie eine gute Schule? In W. Böhm & J. Oelkers (Hg.), *Reformpädagogik kontrovers* (S. 105-125). Würzburg: Ergon.
- Nießeler, A. (2003). *Formen symbolischer Weltaneignung. Zur pädagogischen Bedeutung von Ernst Cassirers Kulturphilosophie*. Würzburg: Ergon.
- Noddings, N. & Shore, P. J. (1984). *Awakening the Inner Eye. Intuition in Education*. New York & London: Teachers College, Columbia University.
- Paschen, H. (1997). *Pädagogiken: Zur Systematik pädagogischer Differenzen*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Paschen, H. (2002). *Sinnleere, sinnvolle Pädagogiken. Pädagogik und Erziehungswissenschaft im Sinneswandel*. Münster: LIT.
- Paschen, H. (Hg.) (2010). *Erziehungswissenschaftliche Zugänge zur Waldorfpädagogik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Pörksen, U. (1994). „Alles ist Blatt“, Über Reichweite und Grenzen der naturwissenschaftlichen Sprache und Darstellungsmodelle Goethes. In U. Pörksen, *Wissenschaftssprache und Sprachkritik: Untersuchungen zur Geschichte und Gegenwart* (S. 109-130). Tübingen: Narr.
- Pörksen, U. (2008). Goethes phänomenologische Naturwissenschaft. Sprache und Darstellung als Erkenntnisinstrument. In D. Pleštil & W. Schad (Hg.). *Naturwissenschaft heute im Ansatz Goethes. Symposium an der Karlsuniversität in Prag 24.-26. September 2004* (S.89-103). Stuttgart, Berlin: Mayer.
- Prange, K. (1986). Mythisch – Allzumythisches. *ZfPäd* 32(4), 550-554.
- Ravagli, L. (2009). *Zanders Erzählungen. Eine kritische Analyse des Werkes „Anthroposophie in Deutschland“*. Berlin: Berliner Wissenschaftsverlag.
- Rittelmeyer, C. (1990). Der fremde Blick – Über den Umgang mit Rudolf Steiners Vorträgen und Schriften. In F. Bohnsack & E.-M. Kranich (Hg.). *Erziehungswissenschaft und Waldorfpädagogik* (S. 64-74). Weinheim und Basel: Beltz.
- Rittelmeyer, C. (1994). *Schulbauten positiv gestalten. Wie Schüler Farben und Formen erleben*. Wiesbaden, Berlin: Bauverlag GmbH.
- Rittelmeyer, C. (2002). *Pädagogische Anthropologie des Leibes. Biologische Voraussetzungen der Erziehung und Bildung*. Weinheim, München: Juventa.
- Rittelmeyer, C. (in Vorbereitung für 2010). Gute Pädagogik – fragwürdige Ideologie? Zur Diskussion um die anthropologischen Grundlagen der Waldorfpädagogik. Eine erkenntnistheoretische Skizze. In P. Loebell (Hg.). *Waldorfschule heute*. Stuttgart: Freies Geistesleben.
- Rittelmeyer, C. & Parmentier, M. (2001). *Einführung in die pädagogische Hermeneutik*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Sam, M. M. (2000). Bildspuren der Imagination. *Rudolf Steiners Tafelzeichnungen als Denkbilder*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Sam, M. M. (2004). *Im Ringen um eine neue Sprache. Rudolf Steiners Sprachstil als Herausforderung*. Dornach: Verlag am Goetheanum.
- Schieren, J. (2008). Die Veranlagung intuitiver Fähigkeiten in der Pädagogik. In: J. Schieren (Hg.). *Rationalität und Intuition in philosophischer und pädagogischer Perspektive*. Kulturwissenschaftliche Beiträge der Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft 3. Frankfurt: Peter Lang.
- Schmelzer, A. (1991). *Die Dreigliederungsbewegung 1919. Rudolf Steiners Einsatz für den Selbstverwaltungsimpuls*. Stuttgart: Freies Geistesleben.
- Steiner, R. (1961). *Der Goetheanumgedanke inmitten der Kulturkrise der Gegenwart. Gesammelte Aufsätze aus der Wochenschrift „Das Goetheanum“ 1921-1925* (GA 36). Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1983). *Von Seelenrätseln* (GA 21). Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1984). *Philosophie und Anthroposophie. Gesammelte Aufsätze 1904 – 1923* (GA 35). Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1986). *Menschenkenntnis und Unterrichtsgestaltung* (GA 302). Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1989a). *Die Geheimwissenschaft im Umriss* (GA 13). Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1989b ff.). *Wandtafelzeichnungen zum Vortragswerk*. Bde. 1-30 (GA K 58/1-30). Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1990). *Goethes Weltanschauung* (GA 6). Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1991). *Die Tempellegende und die Goldene Legende als symbolischer Ausdruck vergangener und künftiger Entwicklungsgeheimnisse des Menschen* (GA 93). Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1992). *Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik* (GA 293). Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1993a). *Wie erlangt man Erkenntnisse der höheren Welten?* (GA 10). Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1993b). *Die Stufen der höheren Erkenntnis* (GA 12). Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1993c). *Erziehung und Unterricht aus Menschenkenntnis* (GA 302a). Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (2003). *Theosophie. Einführung in übersinnliche Weltenkenntnis und Menschenbestimmung* (GA 9). Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

- Steiner, R. (2007). *Das gespiegelte Ich. Der Bologna-Vortrag – die philosophischen Grundlagen der Anthroposophie*. Herausgegeben und eingeleitet von Andreas Neider. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Zajonc, A. (2009). *Meditation as Contemplative Inquiry*. Great Barrington, Mass.: Lindisfarne.
- Zander, H. (2007). *Anthroposophie in Deutschland. Theosophische Weltanschauung und gesellschaftliche Praxis 1884-1945*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Zimmermann, H. (2000). *Vom Sprachverlust zur neuen Bilderwelt des Wortes*. Dornach: Verlag am Goetheanum.

„Mit ganz andern Mitteln gemalt“ Überlegungen zur hermeneutischen Erschließung der esoterischen Lehrerkurse Steiners

Johannes Kiersch

Institut für Waldorfpädagogik, Witten-Annen, Deutschland

ABSTRACT. The recorded texts of Steiner's esoteric courses for teachers, given in the years 1919-23 are generally thought to be of basic importance for Waldorf education. Both in Waldorf circles and within the context of contemporary educational research, however, they have not yet been taken up in a way that does justice to their original intentions. This article seeks to uncover the reasons for this and offers an initial outline of the special hermeneutic approach that is required for a comprehensive understanding of those courses. The resulting scenario includes mention of a number of areas that have been found to be particularly relevant in methodological terms: the history of Western esotericism (W. J. Hanegraaff), the use of language in Goethe's scientific writings, and Ernst Cassirer's philosophy of symbolic forms.

ZUSAMMENFASSUNG. Die Nachschriften der esoterischen Lehrerkurse Steiners aus den Jahren 1919-1923 werden allgemein als Basistexte für die Praxis der Waldorfschulen angesehen, sind aber bisher weder von Seiten der Waldorfpädagogik noch der erziehungswissenschaftlichen Forschung ihren ursprünglichen Intentionen gemäß rezipiert worden. Der vorliegende Beitrag geht den Ursachen hierfür nach und beschreibt erste Ansätze zu einer für das Verstehen jener Kurse geforderten spezifischen Hermeneutik. Hierbei werden einschlägige Ergebnisse neuerer Entdeckungen zur Methode der Esoterik-Forschung (Wouter J. Hanegraaff), zur Wissenschaftssprache Goethes und zum Begriff der symbolischen Form nach Ernst Cassirer einbezogen.

Keywords: Hermeneutik, Waldorfpädagogik, Esoterikforschung.

Zur Einführung: Ein zentrales Dilemma der bisherigen Steiner-Forschung

Die Nachschriften der Stuttgarter Lehrerkurse Rudolf Steiners werden unter Waldorfpädagogen traditionsgemäß als zentral wichtige Beiträge zu einer neuen pädagogischen Anthropologie gelesen: als wissenschaftliche Grundlagentexte für die theoretische Rechtfertigung innovativer didaktischer Prinzipien für Erziehung und Unterricht jeder Art. Steiner habe, so wird dabei angenommen, auf der Basis seiner ausgedehnten Goethe-Studien und seines erkenntnistheoretischen Frühwerks, vor allem aber durch die Resultate seiner „anthroposophischen“ Forschung ein methodisch zuverlässig gesichertes Wissen vom Menschen und den Naturgesetzen seiner Entwicklung zutage gefördert, und die Pädagogik der Waldorfschulen und der ihr verwandten Einrichtungen bestehe in der sachgemäßen Anwendung dieses Wissens.

Gleichfalls traditionsgemäß wird diese Auffassung von erziehungswissenschaftlicher Seite entschieden abgelehnt. Man bezweifelt die intersubjektiv gültige Überprüfbarkeit des Zugangs zu den Aussagen Steiners und damit ihre kritische Besprechbarkeit oder setzt von vorn herein voraus, dass es sich dabei um phantastischen Unsinn handle. Anthroposophie und damit auch die Pädagogik der Waldorfschulen – so ihr wohl prominentester Kritiker unter den Pädagogen – sei „auf Sand gebaut“ (Prange, 1986, S. 551).

Der Widerspruch zwischen diesen beiden Ansichten verschärft sich noch, wenn man den historischen Kontext jener Kurse berücksichtigt. Steiner sah sich im Jahre 1919 vor die Notwendigkeit gestellt, nach dem Scheitern seiner mit dem Einsatz aller Kräfte betriebenen Kampagne für die „Dreigliederung des sozialen Organismus“ in Württemberg (Schmelzer, 1991) wenigstens

sein Schulprojekt zu retten und damit ein wegweisendes Beispiel für eine von den Mächten des Staates und der Wirtschaft unabhängige Institution eines „freien Geisteslebens“ zu realisieren. Alle Beteiligten trafen sich im gemeinsamen Bewusstsein einer einmaligen und außergewöhnlichen historischen Situation. So begann Steiner seinen eilig angesetzten pädagogischen Vorbereitungskurs im Spätsommer 1919, unmittelbar vor der Eröffnung der ersten Waldorfschule, im Haus des örtlichen Zweiges der Anthroposophischen Gesellschaft (Hahn, 1969, S. 656 und 686). Die – neben einigen Gästen – teilnehmenden künftigen Lehrerinnen und Lehrer, zwölf an der Zahl, waren so gut wie alle überzeugte Anthroposophen, zum Teil persönliche esoterische Schüler Steiners. Sie kannten die Grundbegriffe der Anthroposophie und waren mit den von Steiner entwickelten Meditationsübungen vertraut. Steiner begann seinen ersten Lehrvortrag mit geradezu religiöser Eindringlichkeit. Nach wenigen einleitenden Sätzen bat er, die folgende Passage nicht mitzuschreiben. Aus nachträglichen Teilnehmernotizen ist bekannt, dass er an dieser Stelle über das Zusammenwirken des künftigen Lehrerkollegiums mit den Geistern der dritten Hierarchie sprach, den Angeloi, Archangeloi und Archai in der Terminologie der Engellehre des Dionysius Areopagita, ein Motiv mittelalterlicher Mystik also, das er einige Jahre vorher in seiner „Geheimwissenschaft“ (Steiner, 1989a) und in Vorträgen für Mitglieder der – damals noch – Theosophischen Gesellschaft breiter fundiert hatte. In der ersten Buch-Ausgabe, die den Text nach jahrelanger strenger Sekretierung öffentlich zugänglich machte, wurde dieser Tatbestand verschwiegen. Erst die sorgfältig kommentierte Neuauflage von 1992 legt offen, dass es sich bei dem ersten Lehrerkurs Steiners nicht um eine akademische, sondern um eine *esoterische* Lehrveranstaltung gehandelt hat. Das gleiche gilt für die daran anschließenden Kurse der Jahre 1920 bis 1923 (Steiner, 1986 und 1993c).

Damit erscheint zunächst der Anspruch der Waldorfpädagogik auf die „Wissenschaftlichkeit“ ihrer Grundlagen noch deutlicher in Frage gestellt, das entsprechende Misstrauen ihrer Kritiker oder Gegner einmal mehr bekräftigt. Auch wenn man die erst kürzlich von Helmut Zander publikumswirksam vertretene Ansicht, Steiner habe hinter der Fassade seiner Freiheitsphilosophie aus einer für Außenstehende unzugänglichen Arkansphäre heraus geheime Machtansprüche verfolgt (Zander, 2007, S. 1349 ff.), für verfehlt hält: Dass es bei der Gründung der Waldorfschule primär um einen universell gemeinten Kulturimpuls ging, der aus der anthroposophischen Esoterik heraus befeuert war, liegt auf der Hand.

Kompetente Historiker der Pädagogik halten diesen Tatbestand auch heute noch für bedenkenswert, auch wenn sie geneigt sind, der Waldorfpädagogik eher sektiererische Motive zuzuschreiben als ihr eine Mission von allgemeiner sozialer und kulturpolitischer Bedeutung zuzugestehen. Die nahe liegende Schlussfolgerung, die neuerdings vor allem in den Medien vertreten wird, dass es für die Waldorfschulen an der Zeit sei, sich endlich von ihrem „Guru“ zu verabschieden und ihre bewährte Praxis unabhängig von der überholten Ideenwelt der Anthroposophie weiter zu verfolgen, trifft gerade bei Fachleuten auf Bedenken. So argumentiert der Würzburger Erziehungswissenschaftler Walter Müller:

„Wenn es nämlich stimmt, dass die Anthroposophie zwar nicht in inhaltlicher, aber doch in funktionaler Hinsicht als Garant für die gegenwärtig so hoch eingeschätzte pädagogischdidaktische Qualität der Waldorfschulen anzusehen ist, dann erscheint eine künftige Waldorfschule ohne Anthroposophie unmöglich. Denn sie bildet bei genauer Betrachtung das Gravitationszentrum des gesamten Unternehmens, das Motivations- und Kräfte-reservoir für Lehrer und viele Eltern und die oft unbemerkte Hauptquelle für den vielbeschworenen Schulgemeinschaftsgeist. Ohne diesen weltanschaulichen Sinnmittelpunkt wären die Tage der Waldorfschule vermutlich gezählt“ (Müller, 1999, S. 124 f.).

Inwiefern aber der „weltanschauliche Sinnmittelpunkt“ der Waldorfschule – so er denn überhaupt noch eine maßgebliche Rolle spielt – deren Praxis im einzelnen begründet, bleibt unklar.

Erste Lösungsversuche und der übersehene Ansatz Steiners

Harm Paschen hat kürzlich, in Zusammenarbeit mit dem Stuttgarter Arbeitskreis „Erziehungswissenschaft und Waldorfpädagogik“, einen Sammelband vorgelegt, der dies Problem angeht, ohne sich unmittelbar auf die bekannten, aber von der Fachwelt nicht akzeptierten Argumente der waldorfpädagogischen Binnendiskussion zu beziehen. Im Sinne der von ihm entwickelten Strategie zur sinnvollen Systematisierung der bestehenden Vielfalt von Pädagogiken (Paschen, 1997 und 2002) geht es ihm zunächst um eine Besinnung auf mögliche wissenschaftliche *Zugänge* zur Waldorfpädagogik. Im Gegensatz zu vielen Kritikern vermeidet er es dabei, sich einseitig auf empirische Methoden der üblichen Art festzulegen (Paschen 2010). Christian Rittelmeyer, durch seine Arbeiten über die pädagogische Wirkung von Schulbauten und eine profunde Studie über die pädagogische Anthropologie des Leibes als Kenner der Sinneslehre Steiners ausgewiesen (Rittelmeyer, 1994 und 2002), macht in diesem Zusammenhang darauf aufmerksam, dass wissenschaftliche Diskurse von epistemischen Orientierungen abhängen, die sich womöglich durch ein *experimentierendes* Vorgehen im Sinne einer *pragmatischen* Wahrheitstheorie erweitern ließen. Auch *ethnografische* Methoden kämen in Betracht (Rittelmeyer, 2010). Wie weit solche Ansätze die zentralen Motive der Ideenwelt Steiners adäquat zu fassen vermögen, erscheint fraglich. Aber sie zeigen doch, dass die Fruchtbarkeit eines Gesprächs darüber nicht ohne weiteres auszuschließen ist.

Für ein solches Gespräch könnte es hilfreich sein, die neuere Methodendiskussion zur Frage einer adäquaten Erschließung „esoterischer“ Strömungen in der europäischen Sozial- und Kulturgeschichte mit einzubeziehen. Insbesondere durch die von Antoine Faivre (Sorbonne, Paris) angestoßene und dann vor allem von Wouter J. Hanegraaff (Universität Amsterdam) vorangetriebene

Klärung des diffusen und verworrenen Begriffs der „Esoterik“ steht hier neuerdings ein hermeneutisches Instrumentarium bereit, das es erleichtert, die besonderen Denkformen, die bei genauerem Hinsehen in einigen verborgenen Traditionen der europäischen Geistesgeschichte zu bemerken sind, vorurteilslos zu diskutieren: Traditionen, die aus theologischer oder aus positivistischer Sicht als nicht ernsthaft besprechbar erschienen (Faivre, 2001, Hanegraaff, 2006, aus anthroposophischer Perspektive dazu Dietz, 2008 und Kiersch, 2008). Hanegraaff, der die Marginalisierung esoterischer Kulturströmungen durch den heroischen Kampf der neuzeitlichen Naturwissenschaft gegen Aberglauben und finsternen Obskurantismus als eine den Akteuren nicht bewusste Strategie der Selbstvergewisserung beschreibt, „the Grand Polemical Narrative“, mahnt zur Vorsicht und gelangt doch zugleich zu einem optimistischen Fazit: „If we can manage to step outside the Grand Polemical Narrative, nothing will look the same, the ground will seem to vanish under our feet, and the general impression will be of utter chaos. The only solution in any such situation is not to panic but to simply start looking carefully at what is there, and see what patterns emerge“ (Hanegraaff, 2005, p. 250). Was aus Überlegungen dieser Art auch in Bezug auf die „Esoterik“ der Anthroposophie in absehbarer Zeit hervorgehen wird, ist einstweilen noch nicht abzuschätzen. Immerhin aber scheinen hier in methodischer Hinsicht bemerkenswerte Zugänge zu einem im Detail durchaus noch rätselhaften neuen Forschungsgebiet erschlossen zu sein.

Darüber hinaus hat die eingehende Diskussion des monumentalen Werkes von Helmut Zander über die Genese und die praktischen Auswirkungen der Anthroposophie Steiners in Deutschland (Zander, 2005) gezeigt, wie unerlässlich für ein sachgerechtes Verstehen kontrovers beurteilter historischer Phänomene *werkimmanente Textinterpretationen* sind. (Siehe hierzu auch Rittelmeyer & Parmentier, 2001.) Es ist Zander vor allem vorgeworfen worden, dass er das Selbstverständnis Steiners und seiner Schüler voreilig als ideologischen „Überbau“ aus seiner Darstellung ausschließe und infolgedessen aus zusammenhanglosen Einzelheiten Zerrbilder konstruiere, die seinen nicht hinreichend reflektierten eigenen Voraussetzungen entsprechen (Ravagli, 2009). Wer ein solches Vorgehen vermeiden will, wird zunächst einen bemerkenswert einfachen Tatbestand zur Kenntnis zu nehmen haben: die Vernachlässigung der elementaren *wissenschaftstheoretischen* Aussagen Steiners, die den esoterischen Lehrerkursen zeitlich vorangehen und ihnen implizit zugrunde liegen, sowohl auf Seiten der Waldorfpädagogik als auch auf Seiten ihrer Kritiker. In Betracht kommen hier vor allem zwei Texte, die bisher auf beiden Seiten so gut wie gar keine Beachtung gefunden haben: Steiners Vortrag auf dem internationalen Philosophie-Kongress in Bologna im Jahre 1911 über „die psychologischen Grundlagen und die erkenntnistheoretische Stellung der Theosophie“ (heute in Steiner, 1984, sowie in Steiner, 2007) und sein Buch „Von Seelenrätseln“ von 1917 (Steiner, 1983). Im „Bologna-Vortrag“, wie er von den wenigen, die ihn kennen, gern genannt wird, gibt Steiner in sehr abstrakter, aber gegenüber früheren Darstellungen deutlicherer Form eine Einführung in die *psychologischen* Voraussetzungen der Übungswege seiner Anthroposophie. Sechs Jahre später vertieft er diesen Ansatz in „Von Seelenrätseln“, ausgehend von der Frage nach dem Verhältnis seiner „Anthroposophie“ zur empirischen Forschung der üblichen Art, die er hier als „Anthropologie“ bezeichnet. Er bejaht nachdrücklich die Frage nach der Vereinbarkeit beider Forschungsrichtungen, betont aber zugleich, dass es sich um völlig verschiedene, getrennte Diskursfelder handelt. „Anthropologie“ gehe von Sinnesdaten aus, „Anthroposophie“ von „übersinnlichen“ Gegebenheiten. Die eine könne die andere nicht ersetzen, beide seien aber bei vorurteilsloser Verfahrensweise widerspruchlos kompatibel, und in einer vermittelnden „Philosophie über den Menschen“ könnten sie sich wechselseitig anregen.

„Die aus der Anthroposophie hervorgegangene Philosophie über den Menschen wird zwar ein Bild desselben liefern, das mit ganz andern Mitteln gemalt ist als dasjenige, welches die vom Menschen handelnde, aus der Anthropologie hervorgegangene Philosophie gibt; aber die Betrachter der beiden Bilder werden sich mit ihren Vorstellungen in ähnlicher Übereinstimmung befinden können wie das negative Plattenbild des Photographen bei entsprechender Behandlung mit der positiven Photographie“ (Steiner, 1983, S. 32).

Die hier so deutlich betonte Reviertrennung ist nun durch die besonderen Umstände der ersten Rezeptionsphase des Steinerschen Lebenswerks unzulässig verwischt worden. Man übersah, dass die mit unterschiedlichen Forschungsmethoden gewonnenen, im Bereich der vermittelnden „Philosophie über den Menschen“ aufeinander treffenden „Bilder“ vom Menschen, die – nach dem Selbstverständnis Steiners – auf der einen Seite von empirischer Forschung der üblichen Art, auf der anderen von anthroposophischer „Geistesforschung“ geliefert werden, mit jeweils „ganz andern Mitteln gemalt“, mit unterschiedlichen Methoden gewonnen und zum Ausdruck gebracht sind und dass es deshalb einer besonderen Sorgfalt bedarf, wenn man Elemente des einen Bildes auf solche des anderen Bildes beziehen will.

Anthroposophie arbeitet mit *heuristischen* Begriffen

Auf das hierin liegende Problem hat wohl als erster, noch ohne Bezug auf Steiners Ausführungen in „Von Seelenrätseln“, Christian Rittelmeyer aufmerksam gemacht, als er schrieb: „Könnten die in der anthroposophischen Bewegung und – spezieller – in der Waldorfpädagogik gelegentlich erkennbaren Irritationen und Anachronismen gerade daraus erklärbar sein, dass die Aussagen Steiners wie empirische Tatsachenaussagen und eben nicht im Sinne heuristischer Prinzipien verstanden werden?“ (Rittelmeyer, 1990, S. 64). Mit dieser Frage ist auf ein entscheidendes Differenzierungsmerkmal hingewiesen. „Anthropologie“ im Sinne des Buches „Von Seelenrätseln“ geht von Sinnesdaten aus und sucht diese Daten auf dem Wege eindeutiger, intersubjektiv

gültiger Definitionen zu wissenschaftlichen „Tatsachen“ zu verdichten. „Anthroposophie“ kennt keine solchen „Tatsachen“, keine eindeutige und endgültige Fixierung. Sie beschränkt sich auf Methodenbeschreibungen, auf Ansätze und Anregungen zu eigener Beobachtung, auf durchaus (zunächst) subjektive Evidenzen, das Erwägen von Möglichkeiten. Dementsprechend arbeiten Waldorfpädagogen ihrem Selbstverständnis nach mit künstlerischem Einfühlungsvermögen, mit Ritualen, Bildern und Mythen, mit Andacht und Ehrfurcht, mit Hoffnungen und Ahnungen, mit Intuition und Geistesgegenwart: handlungsleitenden Motiven, Gewohnheiten, Einstellungen, denen der nach Objektivität, Planbarkeit und Nachprüfbarkeit strebende Empiriker nicht ohne weiteres jeden pädagogischen Wert absprechen wird, die aber doch für ihn nach dem gegenwärtigen Stand der Forschung kaum rational erschließbar und zu handhaben sind.

Wer solchen diffusen, begrifflich schwer zu fassenden Beweggründen, die in der Waldorfpädagogik eine bedeutende Rolle spielen, nachzugehen versucht, stößt zunächst auf Steiners wiederholte Bemerkungen über die pädagogische Bedeutung „lebendiger Begriffe“. Dieser Terminus erscheint, mit deutlicher Betonung, schon in Steiners Buch über „Goethes Weltanschauung“ von 1897 (Steiner, 1990, S. 66). Über weite Teile der späteren Vortragsnachschriften verstreut findet er sich im Zusammenhang mit polemischen Bemerkungen gegen die mit eindeutigen Definitionen arbeitende moderne Wissenschaftssprache. In einer Betrachtung über die „Beweglichkeit der Begriffe“ vom Oktober 1905 beispielsweise, die auch schon pädagogische Aspekte des Themas berührt, sagt Steiner:

„Die auf der Universität aufgenommenen Begriffe erzeugen starre, feste, in sich abgeschlossene Gebilde, die nicht leicht auflösbar sind. Mit solchen Gebilden erfüllt, kommt der Akademiker gewöhnlich zum theosophischen Vortrag und ist dann unfähig, theosophisches Leben zu erfassen. Ganz anders würde es sein, wenn er so erzogen wäre, dass er sich bei allen Begriffen sagte: Ja, es könnte möglicherweise auch anders sein, denn wir haben ja nur einen geringen Grad von Erfahrung, und manches, was wir jetzt für richtig halten, wird in der Zukunft noch korrigiert werden müssen“ (Steiner, 1991, S. 247 f.).

Die Lehrerkurse von 1919 umkreisen dieses Motiv in besonders ausführlicher Weise. Im Logik-Vortrag der „Allgemeinen Menschenkunde“, der das Verhältnis von Begriff, Urteil und Schluss in unterrichtsmethodischer Hinsicht behandelt, erscheint der abstrakte Begriff im Bilde des Löwen im Zirkuskäfig: der von Natur aus frei in der Steppe umherschweifende König der Tiere armselig eingesperrt und vom Leben abgesondert (Steiner, 1992, S. 135 f.). „Lebendige“ Begriffe haben viel von der unregulierten Beweglichkeit des Vorstellungslebens jüngerer Kinder. Im Sinne der zwei Jahre vor der Eröffnung der ersten Waldorfschule in „Von Seelenrätseln“ entwickelten Psychologie sind sie noch nicht „herabgelähmt“, stehen der Plastizität und Regsamkeit der „Imagination“ nahe, der ersten Stufe des „übersinnlichen“ Wahrnehmens (Steiner, 1983, S. 26 ff., zum Begriff der Imagination auch Steiner, 1993b).

Eine genauere Untersuchung der Struktur dieser Begriffe lässt drei Merkmale hervortreten: die *Unabgeschlossenheit* des intendierten Erkenntnisvorgangs, seine bewusste *Subjektivität* und seine *Unmittelbarkeit*, die nicht durch Abstraktionen überlagerte direkte Beziehung zur Erfahrung (Kiersch, 1990, S. 80). Auch zeigt sich eine enge Verwandtschaft zur „Symbolik“ Goethes, mit der Steiner auf das Engste vertraut war (ebd. S. 80 ff.). Im Sinne des bekannten Aphorismus aus den „Maximen und Reflexionen“, in welchem Goethe einen speziellen Begriff der Allegorie verwendet, den er – abweichend von älteren Auffassungen – seinem Begriff der „Symbolik“ polar gegenüberstellt,¹ lassen sich Steiners „lebendige Begriffe“ den Gedankenformen zuordnen, die Goethe als „symbolisch“ bezeichnet, die starren Begriffe der exakten Naturwissenschaften hingegen den von Goethe so genannten „allegorischen“ Formen. Eine zusammenfassende Übersicht (nach Kiersch, 1990, S. 83) ergibt folgende Merkmale:

Es kann hier offen bleiben, in welcher Weise und bis zu welchem Grade Steiner sich die Ausdrucksformen Goethes, mit denen er von Jugend an vertraut war, zu eigen gemacht und inwiefern er sie bewusst als Darstellungsmittel für die besonderen Inhalte seiner Anthroposophie eingesetzt hat. Dass er mit ausdauernder Vertiefung in die Sprache und die Ideenwelt Goethes ein heuristisches Prinzip von eminenter Produktivität und charakteristischer Eigenart handzuhaben gelernt hat, lässt sich nicht übersehen. Noch deutlicher wird dies, wenn man die Untersuchungen zur Wissenschaftssprache Goethes zu Rate zieht, die der Germanist Uwe Pörksen vorgelegt hat. Die sprachlichen Ausdrucksmittel Goethes, deren Eigenart Pörksen herausarbeitet, finden sich in weitestem Umfang in den „anthroposophischen“ Begriffsbildungen Steiners wieder: das Arbeiten mit Polaritäten und Paradoxien, mit Reihenbildungen, mit „semantischen Feldern“, Begriffsgefügen, deren Sinn sich dem Betrachter aus dem wechselnden Zusammenspiel der Teile mit dem Ganzen erschließt (Pörksen, 1994 und 2008). Man betrachte daraufhin etwa die beiden exemplarischen „Begriffssysteme“ im zweiten Vortrag der „Allgemeinen Menschenkunde“ von 1919, Steiner 1992, S. 30 ff., in welchen Steiner die psychologische Polarität von *Vorstellen und Wollen* durch „Steigerung“ im Sinne Goethes zu polaren Reihenbildungen erweitert, die er außerdem zur vorgeburtlichen und zur nachtodlichen Existenz des Menschen und zu der physiologischen Polarität von Blut- und Nervensystem in Beziehung bringt. Aufschlussreich in dieser Hinsicht sind auch neuere Untersuchungen zum Sprachstil Steiners von anthroposophischer Seite (Lissau, 2001, Sam, 2004, Zimmermann, 2000), die

1- „Die Symbolik verwandelt die Erscheinung in Idee, die Idee in ein Bild, und so, dass die Idee im Bild immer unendlich wirksam und unerschöpfbar bleibt und, selbst in allen Sprachen ausgesprochen, doch unaussprechlich bliebe. Die Allegorie verwandelt die Erscheinung in einen Begriff, den Begriff in ein Bild, doch so, dass der Begriff im Bilde immer noch begrenzt und vollständig zu halten und zu haben und an demselben auszusprechen sei“ (Goethe 1981, S. 470 f.).

der Dynamik des Perspektivenwechsels, des Ringens um den sprachlichen Ausdruck des schwer Definierbaren in der Fülle der überlieferten Texte nachgehen.

„Symbolische“ Formen bevorzugen Charakteristik und wechselnde Perspektiven	„Allegorische“ Formen bevorzugen Definition und einheitliche
sind vieldeutig und vorläufig, „angenähert“	sind eindeutig und endgültig, adäquat“
können „wachsen“	bleiben, wie sie sind
sind „subjektiv“ gültig, d. h. ihr Verhältnis zum Erkennenden wird bewusst	sind „objektiv“ gültig, d. h. ihr Verhältnis zum Erkennenden wird nicht reflektiert
beziehen sich auf das Gesamtfeld aller Sinnesmodalitäten („reale“ Begriffe)	beziehen sich primär auf das ausgegrenzte Feld der Modalitäten des Tast-, des Bewegungs- und des Gleichgewichtssinnes („bloße Worterklärungen“)
denken gestalthaft in Polarität und Steigerung, „Reihen“ von Phänomenen, systemischen Bezügen, als „Begriffsbilder“	denken abstrakt in den Begriffsformen der mathematisierenden Logik
bevorzugen Metaphern der Harmonie, des Gleichgewichts, der „Gesundheit“	bevorzugen Metaphern von Ursache und Wirkung, Zweckmäßigkeit und Verfügbarkeit

Eine unerwartete Bereicherung für die hier anstehende Begriffsklärung war die Entdeckung einer größeren Anzahl der schon fast vergessenen Wandtafelzeichnungen, mit denen Steiner seine Vorträge erläuternd begleitet hat (publiziert in Steiner 1989b). Diese improvisierten Skizzen, die anlässlich einer Reihe von Ausstellungen von namhaften Kritikern eingehend kommentiert worden sind, lassen erkennen, wie Steiner – vor allem in seinen „anthroposophischen“ Vorträgen – neben der Wortsprache, dem „diskursiven“ Symbolismus im Sinne der Symboltheorie Ernst Cassirers und Susanne Langers (Langer, 1965), ständig auch „präsentative“ Symbolformen verwendet: Bildspuren gestischen Ausdrucks, die mehr und anderes sagen als die eindimensionale Wortsprache (Bockemühl/Kugler, 1993, Sam, 2000). Es dürfte eine herausfordernde Aufgabe sein, die Bedeutung solcher Ausdrucksmittel für die Entschlüsselung des Sinngehalts der esoterischen Lehrerkurse herauszuarbeiten

Möglicherweise ergeben sich dabei aufschlussreiche Beziehungen zu Ernst Cassirers „Philosophie der symbolischen Formen“. Cassirer konzipierte den zündenden Einfall für dieses auch in pädagogischer Hinsicht zukunftsweisende Grundlagenwerk (vgl. Nießeler, 2003), während Steiner an seinem Buch „Von Seelenrätseln“ schrieb, zur gleichen Zeit und am gleichen Ort, 1917 in Berlin. Später gelangt er zu dem Kernsatz: „Das ‚Verstehen von Ausdruck‘ ist wesentlich früher als das ‚Wissen von Dingen‘“ (Cassirer, 1982, S. 74). Er bewegt sich damit in unmittelbarer Nachbarschaft zu Steiners Psychologie und zu dessen Auffassungen über die Bewusstseinsgeschichte der Menschheit und ihr Verhältnis zur seelischen Entwicklung von Kindern, Auffassungen, in welchen gleichfalls ein frühes Stadium archaischen Ausdruckserlebens dem theoretisch orientierten neuzeitlichen Gegenstandsbewusstsein der modernen Erwachsenen vorangeht (Kiersch, 2004). Cassirers Begriff der „symbolischen Form“ dürfte sich bei genauerem Hinsehen als hermeneutischer Schlüssel für das gesamte Lebenswerk Steiners, besonders aber für dessen Esoterik erweisen.

Esoterisches Üben und pädagogische Praxis

Die hier zusammengetragenen Beobachtungen erhellen nun auch den Kernbereich der esoterischen Lehrerkurse Steiners: die darin enthaltenen Anleitungen zur *Meditation*. Steiner beschreibt in „Von Seelenrätseln“ als zentrales Merkmal des „anthroposophischen“ Erkenntnisverfahrens das Ausgehen von einem „besonnenen Erleben mit Grenzvorstellungen“, Vorstellungen, die überall da auftreten, wo sinnliche Beobachtungen und daraus hergeleitete logische Schlussfolgerungen nicht mehr weiter führen. Damit weist er in sehr allgemeiner Form auf Übungen hin, die er Jahre zuvor in seinen anthroposophischen Grundwerken (Steiner 1989a, 1993a, 1993b, 2003) vorgestellt und im „Bologna-Vortrag“ von 1911 zusammenfassend charakterisiert hat. Anthroposophie weiche den Aporien des Erkennens nicht aus, wie andere Forschungsweisen das tun, indem sie das Unerklärbare resigniert auf sich beruhen lassen oder durch Hypothesenbildungen umgehen. Aus der „Ohnmacht“ des sinnengebundenen Vorstellens an den Grenzorten des Erkennens gewinne der übende Mensch neue seelische Erfahrungen, zunächst eine Art „Tast-Erlebnis“, die sich mit der Zeit zu „übersinnlichen“ Wahrnehmungen entwickeln. Aus dem „besonnenen Erleben ... mit den verschiedenen Grenzvorstellungen“ erwachse ein differenziertes Wahrnehmen einer „geistigen Welt“ im Sinne der Anthroposophie (Steiner, 1983, S. 20 ff.). Im Lichte dieser Ausführungen wäre zu untersuchen, was Steiner andernorts über die Beschaffenheit geeigneter Übungsmotive ausgeführt hat: ihre bildliche oder sprachliche Struktur, die Stufen des Übens, die seelischen Vorbedingungen und Begleitmaßnahmen. (Ein herausragendes Beispiel dafür wäre Steiners Einführung der Rosenkreuz-Meditation in seiner „Geheimwissenschaft im Umriss“ von 1910, Steiner 1989a. Eine neuere zusammenfassende Darstellung vor dem Hintergrund eigener Übungspraxis gibt

Zajonc, 2009.) Hiervon ausgehend ließen sich dann auch die Meditationsmotive der esoterischen Lehrerkurse klarer, als es bisher geschehen ist, identifizieren, in ihren wechselseitigen Beziehungen darstellen und angemessen verstehen. Beispielsweise dürfte dabei deutlich werden, dass mit den beiden „Begriffssystemen“ des zweiten Vortrags der „Allgemeinen Menschenkunde“ zunächst eine erste Orientierung durch zwei einander polar zugeordnete Reihen von „gesteigerten“ Begriffen im Sinne der von Pörksen beschriebenen Semantik Goethes gegeben ist, die im Verlauf der anschließenden Vorträge in die zentrale Kugel-Meditation² des zehnten Vortrags übergeleitet wird (Steiner 1992, S. 30 ff. und 146 ff.). Ein Jahr später wird daraus das – von Steiner so genannte – „Panazee“-Motiv entwickelt, eine Folge dreier *Gesten*, von denen Steiner sagt, dass sie in Form eines plastischen Kunstwerks ausgestaltet werden könnten: Bewegungsfiguren, die elementare pädagogische *Stimmungen* zum Ausdruck bringen.

„Ehrfurcht, Enthusiasmus und schützendes Gefühl, das sind die drei Dinge, die tatsächlich, ich möchte sagen, die Panazee, das Allheilmittel in der Seele des Erziehers und Lehrers sind. Und wollte man äußerlich, künstlerisch etwas schaffen wie eine Gruppe der Verkörperung von Kunst und Pädagogik, man müsste dieses schaffen:

Ehrfurcht vor dem, das dem Dasein des Kindes vorangeht.
 Enthusiastischer Hinweis auf das, was dem Kinde nachfolgt.
 Schützende Bewegung für das, was das Kind erlebt“ (Steiner, 1993c, S. 39).

Auch hier wird wieder deutlich, wie Steiner versucht, das spröde Medium der diskursiven Symbolik in Wort und Schrift durch präsentatives Symbolisieren in künstlerischer Ausdrucksform zu ergänzen. Unter diesem Gesichtspunkt wäre auch Steiners spätere Entdeckung der drei „Lehrerkünste“³ zur Förderung des intuitiven Verständnisses der „Wesensglieder“ des Kindes zu interpretieren (Ansätze dazu bei Husemann, 2007).

Die Meditationsmotive der esoterischen Lehrerkurse Steiners vermitteln nicht primär Erkenntnisse im Sinne „anthropologischer“ Forschung. Sie regen an zu eigenen Beobachtungen in konkreten pädagogischen Situationen. Als vorläufige Begriffsgebilde lösen sie sich gewissermaßen in intuitive Handlungsverläufe hinein auf. Steiner charakterisiert ihre Funktion mit einer der schönsten Formulierungen, die wir von ihm haben: „Ein im Leben webendes Wissen vom Menschen nimmt das Wesen des Kindes auf wie das Auge die Farbe aufnimmt“ (Steiner 1961, S. 289). Die „esoterische“ Begrifflichkeit der Lehrerkurse *determiniert* nicht, was pädagogisch geschieht; sie *ermöglicht* es. Beim ersten Fortbildungskurs für die Lehrerschaft der neuen Schule im Herbst 1920 verdeutlicht Steiner den Zusammenhang zwischen theoretischer Begriffsbildung und meditativer Übung im Sinne seiner pädagogischen Esoterik durch einen handfesten Vergleich mit dem Essen und dem anschließenden Verdauen etwa eines Butterbrotes (Steiner, 1993c, S. 51). Damit verweist er implizit auf den anthroposophischen Begriff der *Intuition*, den er drei Jahre vorher in „Von Seelenrätseln“ beschrieben und unmittelbar vor der Schulgründung im sechsten Vortrag der „Allgemeinen Menschenkunde“ (Steiner, 1992, S. 91 ff.) weiter vertieft hatte. Eine genauere Untersuchung dieses Begriffs, der schon im philosophischen Frühwerk Steiners auftritt und dann mit der Entfaltung der Anthroposophie nach vielen Seiten hin konkretisiert wird, könnte das Verständnis der Stuttgarter Lehrerkurse we-entlich fördern. (Ansätze bei Gut, 1990, Schieren, 2008. Zur bisher unterschätzten Bedeutung des Intuitionsbegriffs in der Pädagogik siehe Noddings & Shore, 1984 und Eggenberger, 1998.)

Nach Steiner hat der meditative „Verdauungsprozeß“, durch den der Umgang mit den „lebendigen Begriffen“ der anthroposophischen „Menschenkunde“ in pädagogische Praxis übergeleitet werden soll, auch produktive Wirkungen auf die kollegiale Zusammenarbeit in der Waldorfschule. Der Begründer des *Steiner Waldorf Advisory Service* in Großbritannien, Kevin Avison, schreibt darüber: „Steiner frequently gives detailed exposition at higher or contextual levels of a question and sample propositions for practical application. Indications remain fragmentary until united with relevant concepts through meditative activity“ (Avison, 2009, S. 23). Hierin liege ein entscheidender Faktor für den Zusammenhalt und das Inganghalten der Erneuerungskraft eines Lehrerkollegiums, einen „process of contemplatively informed action research“ (ebd., S. 25).

Das Missverständnis der ersten Rezeptionsphase, Steiners anthroposophische Lehrerkurse einseitig „anthropologisch“ zu interpretieren, blieb nicht ohne Folgen. Im internen Lehrbetrieb waldorfpädagogisch orientierter Ausbildungsstätten und von dort aus dann auch im schulischen Alltag formte sich ein verfehltes Bild von Steiners pädagogischer „Menschenkunde“ als einem zeitlos gültigen Korpus wissenschaftlich gesicherter Wahrheiten, das zunehmend und nicht zu Unrecht als dogmatisch empfunden wurde. Dass dies Bild, etwa seit den achtziger Jahren des vorigen Jahrhunderts, erziehungswissenschaftliche Kritik provozierte, ist verständlich. Darüber hinaus adaptierte es Ordnungsvorstellungen aus der Welt der „Pflicht- und Akzeptanzwerte“, die in Deutschland bis in die fünfziger Jahre hinein das öffentliche Leben unhinterfragt beherrscht hatten. Als sich dann – erstaunlich

2. Wie Dietrich Mahnke nachgewiesen hat, wanderte seit den griechischen Orphikern durch die gesamte abendländische Geistesgeschichte das mathematische Meditationsbild der Beziehung zwischen irdischem Mittelpunkt und kosmischem Umkreis (Mahnke, 1937). Mit seiner Kugel-Meditation erweitert Steiner – möglicherweise, ohne dass ihm dies bewusst war – dieses alte Bild, indem er eine mittlere Sphäre einfügt. Die Kugelform des menschlichen Kopfes, der voll in die physische Sichtbarkeit eintritt, steht für ihn in Beziehung zum Nervensystem des Menschen, die unendlich große Sphäre des Kosmos, die physisch unsichtbar bleibt, zum Gliedmaßen-Stoffwechsel-System, die mittlere Sphäre, die in Form des menschlichen Rumpfes nur halb sichtbar wird, zum rhythmischen System von Atmung und Blutkreislauf.

3. Die drei „Lehrerkünste“ *Plastizieren, Musik und Sprachkunst* empfiehlt Steiner den Lehrern zur Sensibilisierung der pädagogischen Wahrnehmung. Sie erhalten in diesem Zusammenhang einen instrumentellen Charakter.

schnell – die neuen „Selbstentfaltungswerte“ durchsetzten (Klages, 1985, Bohnsack, 1996), die den Denkformen der esoterischen Lehrerkurse Steiners in weitestem Umfang entgegenkommen, geriet die „Menschenkunde“ der Waldorfpädagogik auf geradezu tragische Weise ins Abseits. Ein pädagogisch interessiertes Publikum, dem Eigenständigkeit, Spontaneität, Selbstverwirklichung, Ungebundenheit, persönliche Kreativität selbstverständliche Lebensideale geworden sind, hat für Dogmen keine Verwendung mehr. Damit könnte sich die Neuinterpretation jener Basistexte im Sinne einer *Heuristik* oder *Mäeutik* auch für die Weiterentwicklung der Waldorfpädagogik als hilfreich erweisen.

Literatur

- Avison, K. (2009). Developing Coherence: Meditative Practice in Waldorf School Colleges of Teachers. Research Institute for Waldorf Education. *Research Bulletin XIV(2)*, 23-27.
- Bockemühl, M. & Kugler, W. (1993). *DenkZeichen und SprachGebärde. Tafelzeichnungen Rudolf Steiners*. Stuttgart: Urachhaus.
- Bohnsack, F. (1996). Soziales Lernen als Weg zu einer Sozialkultur der Schule. In F. Bohnsack & S. Leber (Hg.), *Sozial-Erziehung im Sozial-Verfall* (S. 17-52). Weinheim und Basel: Beltz.
- Cassirer, E. (1982). *Philosophie der symbolischen Formen. Dritter Teil. Phänomenologie der Erkenntnis*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Dietz, K.-M. (Hg.) (2008). *Esoterik verstehen. Anthroposophische und akademische Esoterikforschung*. Stuttgart: Freies Geistesleben.
- Eggenberger, D. (1998). *Grundlagen und Aspekte einer pädagogischen Intuitionstheorie*. Bern: Paul Haupt.
- Faivre, A. (2001). *Esoterik im Überblick*. Freiburg: Herder.
- Goethe, J. W. v. (1981). Werke Hamburger Ausgabe. Bd. 12. Schriften zur Kunst und Literatur. Maximen und Reflexionen. München: C. H. Beck.
- Gut, B. (1990). *Die Verbindlichkeit frei gesetzter Intentionen. Entwürfe zu einer Philosophie über den Menschen*. Stuttgart: Freies Geistesleben.
- Hahn, H. (1969). *Der Weg, der mich führte. Lebenserinnerungen*. Stuttgart: Freies Geistesleben
- Hanegraaff, W. J. (2005). Forbidden Knowledge: Anti-Esoteric Polemics and Academic Research. *Aries* 5(2), 225-254.
- Hanegraaff, W. J. (Ed.) (2006). *Dictionary of Gnosis & Western Esotericism*. Leiden: Brill.
- Husemann, A. J. (Hg.) (2007). *Menschenwissenschaft durch Kunst. Die plastisch-musikalisch-sprachliche Menschenkunde*. Stuttgart: Freies Geistesleben.
- Kiersch, J. (1990). „Lebendige Begriffe“- Einige vorläufige Bemerkungen zu den Denkformen der Waldorfpädagogik. In F. Bohnsack & E.-M. Kranich (Hg.). *Erziehungswissenschaft und Waldorfpädagogik. Der Beginn eines notwendigen Dialogs* (S. 75-94). Weinheim und Basel: Beltz.
- Kiersch, J. (2004). Brücken bauen. Steiners pädagogische Menschenkunde und die Kulturanthropologie Ernst Cassirers. *Erziehungskunst* 68(1), 45-51.
- Kiersch, J. (2008). *Vom Land aufs Meer. Steiners Esoterik in verändertem Umfeld*. Stuttgart: Freies Geistesleben.
- Klages, H. (2 1985). *Wertorientierungen im Wandel*. Frankfurt, New York: Campus.
- Langer, S. K. (1965). *Philosophie auf neuem Wege. Das Symbol im Denken, im Ritus und in der Kunst*. Frankfurt a. M. : Fischer.
- Lissau, R. (2001). Geistige Schau und irdischer Ausdruck. In J.-C. Lin (Hg.). *Rudolf Steiner. Geistige Schau und irdischer Ausdruck* (S. 11-49). Stuttgart: Freies Geistesleben.
- Mahnke, D. (1937). *Unendliche Sphäre und Allmittelpunkt. Beiträge zur Genealogie der ma-thematischen Mystik*. Halle/Saale: Niemeyer.
- Müller, W. (1999). „Ver-Steiner-te“ Reformpädagogik oder: Ist die Waldorfschule trotz Anthroposophie eine gute Schule? In W. Böhm & J. Oelkers (Hg.). *Reformpädagogik kontrovers* (S. 105-125). Würzburg: Ergon.
- Nießeler, A. (2003). *Formen symbolischer Weltaneignung. Zur pädagogischen Bedeutung von Ernst Cassirers Kulturphilosophie*. Würzburg: Ergon.
- Noddings, N. & Shore, P. J. (1984). *Awakening the Inner Eye. Intuition in Education*. New York & London: Teachers College, Columbia University.
- Paschen, H. (1997). *Pädagogiken: Zur Systematik pädagogischer Differenzen*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Paschen, H. (2002). *Sinnleere, sinnvolle Pädagogiken. Pädagogik und Erziehungswissenschaft im Sinneswandel*. Münster: LIT.
- Paschen, H. (Hg.) (2010). *Erziehungswissenschaftliche Zugänge zur Waldorfpädagogik*. Wiesbaden: VS Verlag für

Sozialwissenschaften.

- Pörksen, U. (1994). „Alles ist Blatt“, Über Reichweite und Grenzen der naturwissenschaftlichen Sprache und Darstellungsmodelle Goethes. In U. Pörksen, *Wissenschaftssprache und Sprachkritik: Untersuchungen zur Geschichte und Gegenwart* (S. 109-130). Tübingen: Narr.
- Pörksen, U. (2008). Goethes phänomenologische Naturwissenschaft. Sprache und Darstellung als Erkenntnisinstrument. In D. Pleštil & W. Schad (Hg.), *Naturwissenschaft heute im Ansatz Goethes. Symposium an der Karlsuniversität in Prag 24.-26. September 2004* (S.89-103). Stuttgart, Berlin: Mayer.
- Prange, K. (1986). Mythisch – Allzumythisches. *ZfPäd* 32(4), 550-554.
- Ravagli, L. (2009). *Zanders Erzählungen. Eine kritische Analyse des Werkes „Anthroposophie in Deutschland“*. Berlin: Berliner Wissenschaftsverlag.
- Rittelmeyer, C. (1990). Der fremde Blick – Über den Umgang mit Rudolf Steiners Vorträgen und Schriften. In F. Bohnsack & E.-M. Kranich (Hg.), *Erziehungswissenschaft und Waldorfpädagogik* (S. 64-74). Weinheim und Basel: Beltz.
- Rittelmeyer, C. (1994). *Schulbauten positiv gestalten. Wie Schüler Farben und Formen erleben*. Wiesbaden, Berlin: Bauverlag GmbH.
- Rittelmeyer, C. (2002). *Pädagogische Anthropologie des Leibes. Biologische Voraussetzungen der Erziehung und Bildung*. Weinheim, München: Juventa.
- Rittelmeyer, C. (in Vorbereitung für 2010). Gute Pädagogik – fragwürdige Ideologie? Zur Diskussion um die anthropologischen Grundlagen der Waldorfpädagogik. Eine erkenntnistheoretische Skizze. In P. Loebell (Hg.), *Waldorfschule heute*. Stuttgart: Freies Geistesleben.
- Rittelmeyer, C. & Parmentier, M. (2001). *Einführung in die pädagogische Hermeneutik*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Sam, M. M. (2000). Bildspuren der Imagination. *Rudolf Steiners Tafelzeichnungen als Denkbilder*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Sam, M. M. (2004). *Im Ringen um eine neue Sprache. Rudolf Steiners Sprachstil als Herausforderung*. Dornach: Verlag am Goetheanum.
- Schieren, J. (2008). Die Veranlagung intuitiver Fähigkeiten in der Pädagogik. In: J. Schieren (Hg.), *Rationalität und Intuition in philosophischer und pädagogischer Perspektive*. Kulturwissenschaftliche Beiträge der Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft 3. Frankfurt: Peter Lang.
- Schmelzer, A. (1991). *Die Dreigliederungsbewegung 1919. Rudolf Steiners Einsatz für den Selbstverwaltungsimpuls*. Stuttgart: Freies Geistesleben.
- Steiner, R. (1961). *Der Goetheanumgedanke inmitten der Kulturkrise der Gegenwart. Gesammelte Aufsätze aus der Wochenschrift „Das Goetheanum“ 1921-1925* (GA 36). Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (⁵1983). *Von Seelenrätselfn* (GA 21). Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (²1984). *Philosophie und Anthroposophie. Gesammelte Aufsätze 1904 – 1923* (GA 35). Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (⁵1986). *Menschenkenntnis und Unterrichtsgestaltung* (GA 302). Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (³⁰1989a). *Die Geheimwissenschaft im Umriss* (GA 13). Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1989b ff.). *Wandtafelzeichnungen zum Vortragswerk*. Bde. 1-30 (GA K 58/1-30). Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (⁸1990). *Goethes Weltanschauung* (GA 6). Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (³1991). *Die Tempellegende und die Goldene Legende als symbolischer Ausdruck vergangener und künftiger Entwicklungsgeheimnisse des Menschen* (GA 93). Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1992). *Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik* (GA 293). Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (²⁴1993a). *Wie erlangt man Erkenntnisse der höheren Welten?* (GA 10). Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (⁷1993b). *Die Stufen der höheren Erkenntnis* (GA 12). Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (⁴1993c). *Erziehung und Unterricht aus Menschenkenntnis* (GA 302a). Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

- Steiner, R. (2003). *Theosophie. Einführung in übersinnliche Welterkenntnis und Menschenbestimmung* (GA 9). Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (2007). *Das gespiegelte Ich. Der Bologna-Vortrag – die philosophischen Grundlagen der Anthroposophie*. Herausgegeben und eingeleitet von Andreas Neider. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Zajonc, A. (2009). *Meditation as Contemplative Inquiry*. Great Barrington, Mass.: Lindisfarne.
- Zander, H. (2007). *Anthroposophie in Deutschland. Theosophische Weltanschauung und gesellschaftliche Praxis 1884-1945*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Zimmermann, H. (2000). *Vom Sprachverlust zur neuen Bilderwelt des Wortes*. Dornach: Verlag am Goetheanum.

Strukturphänomenologische Anthropologie – ein transdisziplinärer Ansatz zur Korrelation von Gehirn und Bewusstsein

Teil I: Klärung und Gegenüberstellung der Phänomenbereiche

Johannes Wagemann

*Universität Witten/Herdecke, Deutschland
Fakultät für Kulturreflexion*

ABSTRACT. The purpose of this paper is to present an account of the fundamental relationship between the brain and consciousness. The nature of each of these phenomena is investigated according to the current state of scientific research in both areas. The brain is considered from the perspectives of information and systems theory, evolution and organic function. Having disposed of all traces of mentally or culturally based explanation in the approach thus set forth, the following view of brain processes emerges: 1. The context dissolving character of neuronal processes, 2. The brain as a condition of insufficiency for the evolution of human consciousness, 3. The brain as an organ, which is subject to a functional self-exclusion. In the case of consciousness, various attempts at defining it are evaluated and a typology of the basic theories of consciousness is systematically set out. Short characterizations are given of materialism, cognitive monism, realism and idealism. From these it emerges that each theory places emphasis on a particular aspect of consciousness, but by viewing its own premises as absolute it embroils itself in insoluble problems. Insofar as consciousness appears across the board to be both self-referential and self-extinguishing, these two features may be taken as a meta-theoretical typology, or as the defining characteristics, of consciousness. Finally, these two lines of enquiry - brain and consciousness - are brought together in the form of two questions that reformulate the brain/consciousness problem within the context of the paradigmatic crisis between science and the humanities. Dealing with these questions is the task of the second part of the article.

Keywords: Brain/ consciousness problem, epistemological crisis, theories of consciousness, theories of brain function.

ZUSAMMENFASSUNG. Gegenstand des Artikels ist eine grundlegende Erörterung des Verhältnisses von Gehirn und Bewusstsein. Dazu werden Untersuchungen an beiden Phänomenbereichen durchgeführt, die sich am aktuellen Stand des jeweils zuständigen Wissenschaftszweigs orientieren. Das Gehirn wird unter informations- und systemtheoretischen, evolutorischen und organologischen Gesichtspunkten betrachtet. Im Zuge einer Klärung der referierten Ansätze von impliziten mentalen und kulturellen Begründungszusammenhängen ergeben sich folgende Aspekte des Gehirns und seiner Prozessualität: 1. Der Zusammenhang auflösende Charakter neuronaler Verarbeitung, 2. Das Gehirn als evolutorische Insuffizienzbedingung menschlichen Bewusstseins, 3. Das Gehirn als der funktionalen Selbstausschließung unterliegendes Organ. Zum Bewusstsein werden verschiedene Formen eines definitorischen Zugangs erwogen und grundlegende Typen der Bewusstseinstheorie systematisiert. Behandelt werden Materialismus, Bewusstseinsmonismus, Realismus und Idealismus. Aus ihrer skizzenhaften Charakterisierung ergibt sich, dass jede Theorie einen relevanten Teilaspekt von Bewusstsein hervorhebt, sich zugleich aber in der Verabsolutierung ihrer Prämissen in unlösbare Probleme verstrickt. Insofern in der Systematik der Bewusstseinstheorien die Merkmale der Selbstbezüglichkeit und der Selbstausschließung enthalten sind, kann diese selbst als metatheoretische Typologie bzw. Definition des Bewusstseins aufgefasst werden. Schließlich werden die beiden Untersuchungsgänge zu Gehirn und Bewusstsein unter Einbeziehung der paradigmatischen Krise zwischen Natur- und Geisteswissenschaft zu zwei das Gehirn-Bewusstsein-Problem reformulierenden Fragestellungen verdichtet – deren Bearbeitung dem zweiten Teil des Artikels obliegt.

Schlüsselwörter: Gehirn-Bewusstsein-Problem, wissenschaftstheoretische Krise, Typen der Bewusstseinstheorien, Funktionstheorien des Gehirns.

Einleitung

Wird heute die Frage, was der Mensch sei, im wissenschaftlichen Kontext gestellt, so nehmen die aus neurobiologischer Perspektive gegebenen Antworten einen festen Platz im Kanon der Begründungszusammenhänge ein¹. Auch in populärwissenschaftliche Darstellungen rund um den Menschen und bis in die Alltagssprache hinein hat sich die Thematisierung des Gehirns und seiner Relevanz für unsere Existenz eingewurzelt. So setzt z. B. der um mentale Fitness bemühte Zeitgenosse auf „Braingymnastik“ oder „Hirnjogging“ und meint damit das, was früher lapidar als „Denksport“ bezeichnet wurde. War beim Denksport eigentlich klar, worum es ging – bewusste Übung bestimmter Denkfunktionen –, so wäre nun zu fragen, ob der bewusste Mensch sein Gehirn „joggen“ lässt oder umgekehrt das Gehirn seinen Träger zur mentalen Ertüchtigung animiert. Vielleicht ist dergestalt aber auch falsch gefragt und das Verhältnis von Gehirn und Bewusstsein vielmehr nur als terminologische Differenzierung innerhalb eines tatsächlich einheitlichen Seins- und Wirkungsgefüges zu verstehen, zeigen sich doch die in kognitionspsychologischen Experimenten untersuchten mentalen und neuronalen Phänomene aufs allerengste miteinander verknüpft. Gerade diese mit Hilfe der modernen bildgenerierenden Technologien medienwirksam in Szene gesetzte Verknüpfung führt vielerorts zur der Annahme, dass es das Gehirn sei, das den Mensch zum Menschen macht – von Wolf Singer auf die provokative Zuschreibung gebracht: „Sie sind doch Ihr Gehirn – wer sonst?“ (Singer, 2009, S. 78).

Dass zweifellos eine hohe Relevanz des Gehirns und seiner Prozesse für das menschliche Bewusstsein besteht, ist gar nicht abzustreiten. Die eigentliche Herausforderung, die sich hinter progressiv anmutenden Wortbildungen und bunten, mit wissenschaftlicher Autorität aufgeladenen und scheinbar selbsterklärenden Hirnscans verbirgt, ist denn auch eine andere: Begrifflich zu machen, *wie* die Korrelation von Gehirn und Bewusstsein beschaffen sei – und das, ohne vorschnelle Identifizierungen vorzunehmen oder einfach bei einem dualistischen Phänomenalismus stehen zu bleiben. Dazu sind im ersten Teil dieses zweiteiligen Artikels die typischen, bisher in Stellung gebrachten Konzepte auf ihre gedankliche Konsistenz und experimentelle Adäquatheit hin zu prüfen. Weil diese Prüfung aber letztlich negativ ausfällt – so weit ist schon vorzugreifen – wird im zweiten Teil ein bisher unaufgearbeiteter, kaum rezipierter Ansatz mit der Problemstellung konfrontiert: Die Strukturphänomenologie Herbert Witzemanns². Obgleich dieser sich auf J. W. Goethe und R. Steiner beziehende Ansatz erst im zweiten Teil thematisiert wird, kann bereits die hier verfolgte Form der Untersuchung in seinem Sinne als ein methodisches Trennen und Verbinden verstanden werden (Goethe, 1977). Wenn unklar ist, welche Relation zwischen zwei Phänomenbereichen besteht, sollten beide Bereiche erst einmal für sich und getrennt voneinander untersucht werden – soweit dies möglich ist. Denn argumentiert man vermeintlich auf dem Beschreibungsniveau des einen Bereichs, hat aber von vornherein schon Aspekte des anderen mit einfließen lassen, so führt dies zu einem in konstitutionslogischer Hinsicht fragwürdigen Ergebnis. Stellt sich heraus, dass den implizit geltend gemachten, aus dem anderen Bereich sozusagen verdeckt importierten Zusammenhängen eine im Begründungskontext tragende Rolle zugewiesen wird, ist dieser Erklärungsversuch zurückzuweisen.

Zwei Schritte sind also zunächst nötig: Die Prüfung bestehender Konzepte zum Gehirn-Bewusstsein-Problem auf ihre konstitutionslogischen Voraussetzungen und die Erstellung begrifflich wie phänomenal bereinigter Charakteristiken von Gehirn und Bewusstsein. Erst auf dieser Grundlage erscheint es sinnvoll, eine konzeptionelle Verbindung der beiden Gegenstandsbereiche in Betracht zu ziehen. Die bloße, philosophisch letztlich neutrale Tatsache der Parallelität neuronaler und mentaler Ereignisse ist in Richtung eines detaillierten, die Beschreibungsebenen integrierenden Korrelationskonzepts zu ergänzen.

So ist das Gehirn in verschiedenen Aspekten phänomenal zu skizzieren und im Sinne bestehender Ansätze aus Hirnforschung und Neurophilosophie zu prüfen, wie weit diese *von hier aus* phänomenales Bewusstsein zu fundieren vermögen. Umgekehrt ist eine Charakterskizze des menschlichen Bewusstseins zu erarbeiten und diese in ein Verhältnis zum Spannungsfeld konkurrierender Bewusstseinstheorien zu bringen. Aus der Gegenüberstellung der resultierenden Portraits von Gehirn und Bewusstsein ergeben sich komplementäre Fragestellungen, die als Reformulierung des Gehirn-Bewusstsein-Problems verstanden werden können. Sie angemessen zu formulieren sowie auch zu beantworten, erfordert unter anderem einen expliziten Abgleich der die verschiedenen Gegenstandsbereiche erschließenden Forschungsmethoden. Denn solange die Differenzen zwischen natur- und geisteswissenschaftlichem Vorgehen ungeklärt sind, kann auch keine Einigung bezüglich einer die Gegenstandsbereiche übergreifenden Korrelation erreicht werden. Die zur paradigmatischen Krisensituation durchgeführte wissenschaftstheoretische Untersuchung kann in diesem Rahmen allerdings nur angedeutet werden (Wagemann, 2010). So liegt der Schwerpunkt hier auf den Charakterskizzen von Gehirn und Bewusstsein und ihrer Relationsbildung.

1. Z. B. im Projekt „Was ist der Mensch“ des KWI Essen (2004-2007). Zugriff am 26.9.2010 auf <http://www.kwi-nrw.de/home/projekt-39.html>.

2. Witzemann, 1983. Der vorliegende Artikel zeichnet die Hauptargumentationslinie der Dissertation des Verfassers nach (Wagemann, 2010).

Charakterskizze der neuronalen Verarbeitung

Wurde eingangs Wolf Singer – stellvertretend für viele andere Hirnforscher – mit der Aussage zitiert, dass das Gehirn als Bildungsinstanz für unser personales Bewusstsein zu identifizieren sei, so ist nun genauer zu hinterfragen, wie es diese Aufgabe leisten soll. Insbesondere der Teilaspekt des phänomenalen Objektbewusstseins wäre im Sinne des neurobiologischen Paradigmas zu begründen. Daher soll hier exemplarisch verfolgt werden, in welcher Weise sich die neuronale Signalverarbeitung beginnend bei sinnesrezeptiven Prozessen und bis in die Tiefen des Gehirns hinein nach heutigem Forschungsstand vollzieht. Ebenfalls ist zu untersuchen, ob das Konzept einer Bewusstsein fundierenden Selbstorganisation neuronaler Prozesse plausibel erscheint.

Betrachtet man z. B. die visuelle Rezeption, so könnte das auf die Retina projizierte Bild eines im Gesichtsfeld befindlichen Objekts als Ausgangspunkt des neuronalen Verarbeitungsprozesses angesetzt werden. – Überhaupt von einem Objekt, einer Retina usw. zu sprechen, bedeutet natürlich, Objektbewusstsein für diese Untersuchung bereits implizit vorauszusetzen, was im Sinne eines strikt neurobiologischen Rekonstruktionsversuches misslich, aber unumgänglich ist. Insofern geht es hier zunächst auch nicht um eine Diskussion der Seinsweise von Objekten, sondern vielmehr um eine logisch-phänomenale Analyse des neuronalen Verarbeitungsprozesses. – Das erste, was dem als zweidimensionale und kontinuierliche Farb- und Helligkeitsverteilung ansprechbaren Netzhautbild widerfährt, ist seine Aufsplitterung in Milliarden von einzelnen Nervenereignissen: Das kontinuierliche Lichtsignal wird in ein flächenmäßig diskretisiertes bzw. digitalisiertes Signal transformiert (Popper & Eccles, 1982). Zugleich wird seine modale Herkunft, damit aber auch die phänomenale Eigenart visueller Rezeption, die es in Bezug auf andere Sinnesqualitäten absetzt, ausgelöscht. Ab dieser Stelle zählt nicht mehr der biophysische bzw. -chemische Rezeptionsvorgang im Sinnesorgan, sondern nur noch die modal unspezifische Einheitswährung neuronaler Aktivität für den weiteren Verarbeitungsprozess; Heinz von Foerster spricht auch vom „Prinzip der undifferenzierten Kodierung“ (von Foerster, 1998, S. 58).

Spätestens hier wird eine grundsätzliche Bemerkung über die dem informationstheoretischen Sprachgebrauch entlehnten Begriffe fällig (z. B. Signal, Kodierung, Information). Mit unhinterfragter Selbstverständlichkeit werden sie in neurobiologischen bzw. -philosophischen Argumentationen verwendet, ohne dass die Angemessenheit dieser Verwendung geklärt wäre. Wird etwa behauptet, das Gehirn sei ein „informationsverarbeitendes System“ (Roth, 2002, S. 18), so liegt eine direkte Analogiebildung zu informationstechnischen Systemen vor. Diese Analogie, so populär sie geworden ist und so plausibel sie auf den ersten Blick scheinen mag, hält einer genaueren Untersuchung nicht Stand (Janich, 2009). Denn nur die vom Ingenieur vorab in top-down-Richtung festgelegte Zweckbestimmung eines informationstechnischen Gerätes berechtigt zu der Rede von Kodierung von Information im Kontext einer bottom-up gerichteten Systemanalyse. Was bei einem informationstechnischen Gerät, etwa einem Computer, auf der Hand liegt – die klare Unterscheidung zwischen dem Gerät und seinem zwecksetzenden Konstrukteur oder Benutzer – verschwimmt aber, wenn die Quelle und die Senke von Information stillschweigend zum untersuchten System, dem Gehirn, hinzugerechnet werden. Hier liegt eine konstitutionslogische Unschärfe vor, die nur mit Hilfe einer Differenzierung des Informationsbegriffs in phänomenal konsistente Ebenen vermieden werden könnte. In Anlehnung an Rudolf Lauber können vier Stufen unterschieden werden (Lauber, 2001, S. 4): 1. Physischer Träger, 2. Signal, 3. Syntax, 4. Semantik/Pragmatik. Auf das Gehirn können von diesen Beschreibungsniveaus angesichts der bisher geltend gemachten neurobiologischen Grundlagen nur die ersten beiden mit vollem empirischen Recht angewendet werden.

Aber auch die weitere Analyse der neuronalen Erregungssignale auf ihrem Weg von der Sinnesperipherie bis in die Tiefen des Gehirns ergibt keinen Anhaltspunkt dafür, dass es als ein von sich aus syntaktische und semantische Prozesse initiierendes System aufzufassen sei. Zwar sind als weitere Verarbeitungsstufen auch die Prinzipien der differentiellen, das heißt quantitative Differenzen zwischen benachbarten Signalen betonenden Filterung sowie der anordnungstreuen Projektion zu erwähnen. Doch weisen diese Stufen bestenfalls strukturneutrale, sonst eher strukturabbauende³ Effekte bezüglich syntaktischer und semantischer Aspekte des Netzhautbildes auf, so dass auch von hier aus keine Fundierung derselben zu erwarten ist: Tatsächlich bewerkstelligt die differentielle Filterung keine „Merkmalsdetektion“ (Singer, 2002, S. 131), sondern – die vorausgehenden Verarbeitungsaspekte der Diskretisierung und modalen Entqualifizierung fortsetzend – eine weitere Verschärfung unbegrifflicher Unterschiedlichkeit. Und die projektive Komponente leistet nur die Weiterleitung der derart gefilterten Erregungsmatrix in andere Areale, nicht aber den unterstellten Qualitätssprung vom neuronalen Signal zur bewussten Objektwahrnehmung.

Um es noch einmal zu wiederholen: Die bloße Parallelität visueller Wahrnehmung mit neuronalen Erregungsmustern im visuellen Kortex erklärt gar nichts. Und dass es ohne ein gesund arbeitendes Gehirn zu Beeinträchtigungen der visuellen Wahrnehmung kommen kann, ist kein Beweis dafür, dass diese genuin, das heißt in ihrer phänomenalen Eigenart durch neuronale Prozesse erzeugt werde. Auch die zeitlichen Differenzen, die zwischen neuronalen Ereignissen und mit ihnen korrelierten mentalen Ereignissen beobachtet werden (Roth, 2003), geben keinen Hinweis darauf, wie ein etwaiger Übergang von ersteren zu letzteren konstitutionslogisch zu verstehen sei. Angesichts dieser als *Bindungsproblem* diskutierten Problematik versuchen die Hirnforscher neue, über die herkömmliche Input-Output-Analogie zur Informationstechnik hinaus gehende Modelle zu entwerfen. Da, wie im Vorhergehenden grob skizziert, auf dem von außen (Sinnesperipherie) nach innen (Hirnareale) gerichteten Analyseweg keine

3. Auch im Sinne des Shannonschen Informationsbegriffs.

Fundierung phänomenalen Bewusstseins zu etablieren ist, wird angenommen, dass das entscheidende Bindungsmoment in einer »neuronalen Selbstorganisation« zu suchen sei (Singer, 2002, S. 36; Roth, 2002, S. 18). Diese soll die Realität des Bewusstseins hirntern konstruieren und als eine außenweltliche Wirklichkeit erscheinen lassen. In Ermangelung eines anatomisch lokalisierbaren Konvergenzzentrums wird also nach einem funktionalen Bindungsprinzip Ausschau gehalten.

Ein Hinweis auf ein Bindungsprinzip scheint sich tatsächlich im Phänomen synchroner neuronaler Aktivität anzudeuten: Räumlich verteilte Neuronensembles zeigen für kurze Phasen eine gleichtaktig oszillierende Erregung – jeweils parallel zu bestimmten mentalen, z. B. visuellen Leistungen. Weil es weit mehr hirnterne, über kleinere oder größere Distanzen rückgekoppelte Signalwege als von außen hinein verlaufende gibt, wird angenommen, dass die phasenweise konzertierte Aktivität im Gehirn – und damit die ihm unterstellte Leistung der Bewusstseinsbildung – auf einem »neuronalen Selbstgespräch« beruhe (Singer, 2002). Das Prinzip der Rückkopplung soll, ähnlich wie in der Regelungstechnik, zu einer Stabilisierung der neuronalen Prozesse in Gleichgewichtszuständen führen, die als konstitutiv für mentale Leistungen, z. B. das Sehen eines Baumes, betrachtet werden. Hiermit werden zwei Fragen aufgeworfen: 1. Kann das übergeordnete Regelungsziel, der Zweck der postulierten Gleichgewichtszustände auf neuronalem Niveau, auch ohne ständiges Herüberschlagen zu den mentalen Korrelaten formuliert werden? Gibt es eine rein naturwissenschaftlich nachvollziehbare Gesetzmäßigkeit, die eine solche funktionale Konvergenz begründet? 2. Selbst wenn diese Frage schlüssig zu beantworten wäre, wäre immer noch offen, warum ein neuronaler Gleichgewichtszustand einen mentalen verursachen sollte. Immerhin gibt es verschiedene neuronale Gleichgewichtszustände, die nicht mit mentalen Ereignissen gekoppelt sind (z. B. epileptische Anfälle, Tiefschlaf), (Edelman & Tononi, 2004, S. 101). Auch der Verweis auf bestimmte Areale des Gehirns, in denen gerade die bewussteinkorrelierte Aktivität zu beobachten ist, erklärt keinen Übergang vom neuronalen zum mentalen Niveau.

Das synchrone Feuern von Neuronen könnte zwar durchaus als *Effekt* einer etwaigen selbstorganisierenden Prozessualität interpretiert werden; eine nomologische Basis für die Bildung von Bewusstsein bietet es aber nicht. Verschiedene Ansätze, z. B. aus biologischer Systemtheorie (Maturana, & Varela, 1987) und mathematischer Algorithmik (Peitgen, Jürgens & Saupe, 1992), postulieren eine übergeordnete Gesetzmäßigkeit der neuronalen Prozesse, können sie aber letztlich nicht nachweisen – um so weniger aber auch den vermuteten Übergang zum phänomenalen Bewusstsein. So lässt sich das Bindungsproblem der Neurobiologie in zwei grundlegende Aspekte auseinander legen: 1. Das Problem, eine Gesetzmäßigkeit der neuronalen Prozessualität in sich zu etablieren – ohne die Bemühung mentaler Referenzen, 2. Das Problem, einen Übergang vom neuronalen Signalniveau zum mentalen Ereignis zu finden⁴.

Als Zwischenergebnis ist zunächst folgendes zu notieren: Hält man sich an eine methodische Trennung der Beschreibungsebenen von Gehirn und Bewusstsein, so scheint es unmöglich, die Bildung phänomenalen Bewusstseins *aus* neuronaler Aktivität zu erklären. Vielmehr ergibt sich das Bild einer modal qualitativen wie auch kontextualen Zusammenhang auflösenden Hirnprozessualität – die dennoch Effekte von Selbstorganisation trägt, ohne aber in Ermangelung eines rein neuronalen Bindungsprinzips selbst als solche gelten zu können.

Entwicklungslinien des Gehirns

Diese erste Bestandsaufnahme soll nun durch die genetische Perspektive auf das Gehirn ergänzt werden. Grundsätzlich zu unterscheiden sind Phylogenese (Evolution), Ontogenese (Lebenslauf) und Aktualgenese (die Entwicklung des Gehirns in kurzen Zeitabschnitten, die einzelnen mentalen Ereignissen entsprechen). Im Rahmen dieses Artikels werden aus Platzgründen nur einige zentrale Aspekte der Evolution thematisiert⁵.

Zunächst ist zu fragen, ob es – gemäß der verfolgten Untersuchungsmethode – möglich erscheint, von einer isolierten Evolution des Gehirns zu sprechen. Dies würden die Vertreter einer biokulturellen Koevolution von Gehirn und Bewusstsein abstreiten und auf das eng verflochtene Bedingungsverhältnis zwischen biotischen und kulturellen Entwicklungsaspekten verweisen (Baltes & Rösler, 2003). Indes wird auch hier versucht, die verschiedenen Faktoren methodisch zu entflechten. Denn ganz ähnlich wie im vorhergehenden Abschnitt zur neuronalen Prozessualität tritt auch im Hinblick auf die Evolution von Gehirn und Bewusstsein ein Fundierungsproblem zu Tage. Nur artikuliert es sich jetzt nicht als die Frage nach einem Bindungsprinzip neuronaler Aktivität, sondern als die *Frage nach einem* die paläoanthropologischen und kulturgeschichtlichen Daten ordnenden *Entwicklungsprinzip*. Ferner liegt auch hier das *Problem des Übergangs* zwischen verschiedenen Gegenstandsbereichen vor, die sich nun als evolutive Entwicklungsstufen verstehen und gliedern lassen, z. B. in 1. Materie, 2. Leben, 3. animalisches Bewusstsein und 4. menschliches Selbstbewusstsein. Während das sukzessive Auftreten dieser Stufen als gesichert gelten kann, ist zunächst unklar, in welchem

4. Eine ähnlich anmutende, insgesamt aber etwas anders gelagerte Unterscheidung hat David Chalmers mit den Bezeichnungen „easy problems“ und „hard problem“ vorgenommen (Chalmers, 1995).

5. Aspekte der ontogenetischen und aktualgenetischen Hirnentwicklung, speziell auch Formen des Neurodarwinismus, werden in Wagemann, 2010 untersucht.

konstitutiven Verhältnis sie zueinander stehen, vielleicht sogar, ob sie überhaupt durch eine wissenschaftlich rekonstruierbare Entwicklungsrelation zu verbinden sind.

Angeichts dieser offenen Fragen bleibt kaum etwas anderes übrig, als die biologischen und kulturgeschichtlichen Entwicklungstendenzen und -resultate gesondert aufzuzeigen und gegenüberzustellen. Isoliert wird die Evolution des Gehirns also nicht betrachtet, jedoch wiederum im Bestreben nach sorgfältiger Trennung der phänomenalen Beschreibungsebenen. Von voraussetzungshaften Annahmen einer bestimmten Korrelation zwischen Gehirn- und Bewusstseinsentwicklung ist jedenfalls Abstand zu nehmen.

Bezüglich der Entwicklung des menschlichen Gehirns sind zunächst einige seiner biologischen Parameter zu untersuchen. Schnell wird deutlich, dass die *Größe* des Gehirns, sowohl in absoluter wie auch relativer Hinsicht, nicht unmittelbar relevant für die Entwicklung menschlichen Bewusstseins gewesen sein kann: Elefant (absolut) und Maus (relativ zur Körpermasse) sind klare Gegenbeispiele⁶. Betrachtet man die *Größenverhältnisse* der stammesgeschichtlich nacheinander entstandenen Areale, so weist das menschliche Gehirn eine besonders große und ausgedehnte Hirnrinde (Neokortex) auf. Allerdings unterscheidet sich die menschliche Hirnrinde in ihrem *zellenmäßigen Aufbau* nicht grundsätzlich von jenem des Hunde- oder Katzengehirns; sie bietet von sich aus keinen Hinweis auf einen etwaigen, vom zerebralen Niveau aus stattfindenden Qualitätssprung. Hinsichtlich der *Neuronendichte* läuft sogar die Maus mit 100.000 Zellen pro mm³ dem Menschen (10.000 Zellen pro mm³) den Rang ab. Erst die Betrachtung der *Stärke der Wachstumstendenz* in den dem Erscheinen des gegenwärtigen Menschen vorhergehenden Entwicklungsphasen setzt das Menschengehirn deutlich gegen das Tiergehirn ab (Eccles, 1989). Mehr als die resultativen Parameter scheint die starke Wachstumstendenz des Neokortex in diesen Phasen eine gewisse Rolle gespielt zu haben.

Gegen die gängige Auffassung, dass die Größe oder Wachstumsrate des Gehirns ein maßgeblicher Bestimmungsfaktor für die jeweilige Höhe des Kultur- bzw. Bewusstseinsniveaus sei (Schnabel & Sentker, 1997), spricht allerdings die Tatsache, dass sich das menschliche Gehirn in den letzten 40.000 Jahren anatomisch nicht weiter entwickelt hat. Hirnforscher vermuten daher eine zur jüngeren Kulturgeschichte parallele Steigerung der quantitativen Vernetzungsdichte des Gehirns (Singer, 2002). Eine genauere Sichtung der Verhältnisse ergibt aber, dass sich die Bildung menschlicher Kultur keineswegs in einer unilinearen Parallelität zur – anatomischen wie auch mutmaßlich konnektiven – Entwicklung des Gehirns vollzogen hat. Vielmehr sind gegenüber den verschiedenen Aspekten kulturellen Zugewinns (z. B. dem Gebrauch von Werkzeugen und Feuer, Ackerbau und Viehzucht, Gesetzgebung usw.) auch *evolutive Verlusttendenzen* zu verzeichnen.

Hier markiert der *Begriff des Mängelwesens* eine klare Grenze zur sonstigen animalischen Evolution (Gehlen, 1940). Im vorliegenden Kontext konkretisiert er sich zunächst im Phänomen des *Instinktverlustes*. Denn offensichtlich hat sich im Laufe der zum Menschen führenden Evolution eine Verlagerung des Verhaltens von phylogenetisch bedingter Instinkthaftigkeit hin zu ontogenetischen Lern- und Entwicklungsprozessen ergeben (Eccles, 1989; Fromm, 1974). Wird von Seiten der Hirnforschung gerade die gute Modellierbarkeit tierischer Reiz-Reaktion-Abläufe durch neuronale Rückkopplungsprozesse hervorgehoben⁷, so wirft dies die Fragen auf, warum und wie sich das im Prinzip doch gleich arbeitende Menschengehirn von diesem evolutiv bestens bewährten Verhaltensprinzip wieder distanziert haben sollte. Immerhin begründet die Fähigkeit des Menschen, sich von der Naturwüchsigkeit seiner Instinkte und Triebe ein Stück weit distanzieren zu können, sie zu transformieren, ohne sie damit zugleich außer Kraft zu setzen, ein zentrales Merkmal von Kultur.

Mit dem Instinktverlust geht auch der Verlust an Eingebundensein in gattungsspezifisch vorgegebene Lebensräume und -formen einher; dieser birgt einerseits enorme Entwicklungschancen – andererseits aber auch unabsehbare Gefahren. Die im Zuge ontogenetischer Lernprozesse einsetzende Individualisierung des Menschen befreit ihn zum Teil von der Determination durch die Sozialität, entzieht ihm aber auch deren Schutz. Immer weniger durch seine Zugehörigkeit zur Gesellschaft und immer mehr durch die Differenz zu ihr lässt sich der Mensch im Laufe seiner Geschichte definieren – ein Aspekt, den es in der vormenschlichen Evolution nicht gab und der hier als sozialer *Inklusionsverlust* bezeichnet wird (Luhmann, 1989, S. 158).

Eine dritte Verlusttendenz ergibt sich durch die Tatsache, dass der moderne Mensch den Inklusionsverlust nicht nur passiv erleidet, sondern ihn auch bis zur bewusst gesetzten Selbstexklusion weiter treibt. Der sich immer weiter radikalisierende Individualismus stellt schließlich auch in einer seiner möglichen Konsequenzen das Gesamtwohl und vielleicht sogar das Überleben der Menschheit in Frage. Die Fähigkeit des Individuums, mittelbar auch von Gruppen zur Ausübung antisozialer Verhaltens- und Lebensformen, offenbart einen autodestruktiven Zug der Menschheit, der auch auf ihre natürlichen Lebensbedingungen zurückwirkt. Selbst- und Naturzerstörung sind Optionen, die dem Menschen, nicht aber dem Tier offen stehen. So tritt zu den Aspekten des Instinkt- und Inklusionsverlustes noch ein evolutiver *Sicherheitsverlust* mit bis zu globalen Dimensionen (Vroon, 1993). Verschiedene Schreckensszenarien vom Atomkrieg bis zur Unterjochung der Menschheit durch eine außer Kontrolle geratene maschinelle Intelligenz illustrieren einen diesem Aspekt entsprechenden Erwartungshorizont.

6. Ferner auch der auffallend kleinhirnige, aber relativ hochentwickelte *homo floresiensis* (Häusler, 2004).

7. z. B. beim Flugverhalten der Fliege (Singer, 2002).

Diese kurze Skizze soll zeigen, dass ein vollständiges Bild der menschlichen Evolution nicht bei den oberflächlich parallelisierten Erfolgsgeschichten eines quantitativ expandierenden Gehirns und einer Höherentwicklung von Kultur stehen bleiben kann. Stellt man die aufgezeigten Formen des Determinationsverlustes dem kulturgeschichtlichen Determinationszuwachs gleichberechtigt an die Seite, so verliert die Suggestion einer einfachen Koevolution von Gehirn und Bewusstsein ihr Fundament. Denn dadurch wird ja fraglich, *wie* eine eindeutige biologische und eine ambivalente kulturelle Entwicklung in eine eindeutige Relation zu bringen sind⁸. Wird Kultur als die schrittweise Reglementierung, Ordnung und Überwindung natürlicher Determinationen und Limitierungen begriffen, so bedeutet dies jedenfalls einen Antagonismus zwischen natur- und kulturhaften Funktionen – vorbehaltlich einer Rollenzuweisung des Gehirns innerhalb der menschlichen Evolution.

Dieses Zwischenergebnis lässt sich, angeregt durch den Begriff der *Emergenz*, noch einmal anders fokussieren und schließlich mit dem ersten Teil der Untersuchung verbinden. Das gängige Konzept der Emergenz krankt vor allem daran, einerseits die Entstehung eines kategorial Neuen (Bewusstsein) aus einem Alten (biologische Evolution) erklären zu wollen, zugleich das Neue aber in seiner kausalen Wirksamkeit beschneiden zu müssen, um nicht in das Problem einer kausalen Überbestimmung zu geraten (Kim, 2006). Dann reicht das „Neue“ aber nicht wirklich über das Alte hinaus, ist also kein Neues, sondern nur das Alte in anderer Form – und als solches kategorial nicht von ihm zu unterscheiden.

Anders als der mit naturalistischer Konnotation diskutierte Emergenzbegriff scheint sein Gegenstück, die *Submergenz*, zu einer theoretischen Konzeption der vorausgehend beschriebenen Verhältnisse beitragen zu können: Sie meint nicht das Auftauchen eines Neuen, sondern das Verschwinden eines Alten (Mahner & Bunge, 2000). Insofern sind die im Laufe der Evolution zu verzeichnenden Determinationsverluste Submergenzen, die als notwendige Bedingungen für die Entstehung und Weiterentwicklung von Bewusstsein aufgefasst werden können: Nur in dem Maß, wie eine alte Determinationsform aus ihrer Wirksamkeit zurücktritt, kann eine neue ihren Platz einnehmen. Und vermutlich bedingt gerade das Zurücktreten älterer evolutiver Determinationsformen eine Phase vorübergehender Instabilität, in der es zur Bildung einer neuen Determinationsform kommt (Atmanspacher, 1997). Nur darf die notwendige Insuffizienzbedingung (Submergenz) nicht mit einer hinreichenden Bedingung für Emergenz verwechselt werden – über Existenz und Eigenart einer solchen ist damit noch nichts gesagt.

Auch ohne eine hinreichende Bedingung für das evolutive Erscheinen von Bewusstsein angeben zu können, wird immerhin ein Ineinandergreifen komplementärer Bedingungsgefüge deutlich. Fragt man wiederum nach der Rolle des Gehirns, um das es hier eigentlich geht, so eröffnet sich damit eine neue Perspektive: Das oben beschriebene starke evolutive Anwachsen des Gehirns, insbesondere des Neokortex, bedingt eine entsprechende Zunahme der neuronalen Konnektivität. Statt diese zunehmende Vernetzungsdichte als vermeintlich hinreichende Bedingung unmittelbar mit dem Erscheinen menschlichen Bewusstseins in Verbindung zu bringen, könnte sie eben so gut mit dem Abbau älterer Determinationsformen assoziiert werden. Denn eine (quantitativ) höhere Komplexität bedingt nicht notwendig eine (qualitativ) höhere Leistung, sondern kann umgekehrt auch zu Instabilität und Indetermination führen. Dass dies nicht nur eine hypothetische Möglichkeit darstellt, lässt sich im Rückblick auf die Ergebnisse des ersten Abschnitts der Untersuchung belegen. Dort wurde der Charakter der neuronalen Erregungsverarbeitung insgesamt als eine zusammenhangauflösende Prozessualität bestimmt. Die nun im Zusammenhang der Ergebnisse formulierbare These beinhaltet – entgegen einer Naturalisierung bzw. Zerebralisierung der Bewusstseinsentwicklung – dem Gehirn nur eine seinen tatsächlich nachweisbaren Entwicklungsschritten, Eigenschaften und beobachtbaren Leistungen entsprechende Rolle zuzuweisen: Die Rolle einer notwendigen Insuffizienzbedingung für die Entwicklung von Bewusstsein.

Vergleichende Organologie und das Selbstausschließungsprinzip

Die bis zu diesem Punkt entwickelte Charakterskizze des Gehirns soll nun in einem Vergleich des Gehirns mit anderen Organ- oder Funktionsbereichen des menschlichen Körpers abgeschlossen werden. Betrachtet man verschiedene Organ- oder Funktionsbereiche, z. B. Auge, Hand und Verdauung, so weisen sie bei aller sonstigen Verschiedenheit doch ein gemeinsames Merkmal auf: Sie definieren nach innen hin jeweils eine funktional geschlossene Einheit, die nach außen hin in das Ganze der Leiblichkeit, schließlich auch in den Zusammenhang der menschlichen Person eingebettet ist. Diese funktionale Gleichgewichtslage zwischen spezifischer Aufgabe und deren Einordnung in ein Ganzes scheint eine grundlegende Eigenschaft aller Organ- oder Funktionsbereiche zu sein, denn wenn sie durchbrochen wird, ergeben sich Probleme. Wird ein Organ nicht mehr ausreichend vom Rest des Körpers versorgt, kann es nicht mehr seine Funktion erfüllen und stirbt womöglich ab. Umgekehrt ist der Gesamtorganismus gefährdet, wenn ein Organ aus seiner funktionalen Einbettung herausfällt. Ein solches Herausfallen liegt z. B. bei der Bildung eines Krebstumors vor, der durch seine funktionale Autonomie den Bezug zum Gesamtorganismus verloren hat.

In der Tat ist keines der exemplarisch gewählten Organe funktional autonom bzw. selbstbezüglich. Das Auge wird zwar benötigt, damit der Mensch eben dieses Auge im Spiegel erblicken kann; das Auge erblickt sich aber nicht selbst. Die einzelne

8. Von hier aus wäre auch ein Exkurs zur Plausibilität darwinistischer Erklärungsmodelle zu unternehmen, der aber den vorliegenden Rahmen sprengen würde (vgl. Wagemann, 2010).

Hand ertastet und ergreift im Prinzip alles, nur sich selbst nicht uneingeschränkt; auch hierzu bedarf sie eines sie leitenden Motivs sowie einer zweiten Hand. Und schließlich verdauen die Verdauungsorgane sich nicht selbst, sondern – im gesunden Zustand – nur das, was in sie hinein gelangt.

Das Fehlen organischer Selbstbezüglichkeit scheint also ein Merkmal der beschriebenen funktionalen Gleichgewichtslage zu sein; man könnte hier auch vom Prinzip der funktionalen Selbstausschließung des einzelnen Organs bzw. Funktionsbereiches sprechen (Eraßme, 2002). Die entscheidende Frage ist nun, warum nicht auch das Gehirn dem Selbstausschließungsprinzip unterliegen sollte. Wird ihm zugeschrieben, die zentrale Bildungsinstanz von (Selbst-) Bewusstsein zu sein, so käme dies nämlich einem funktionalen Selbstbezug gleich – das Gehirn würde im Selbsterkennen des Menschen sich selbst erkennen. Da aber keinerlei Anlass dazu besteht, dem Gehirn einen physiologischen oder gar metaphysischen Sonderstatus einzuräumen, folgt konsequenter Weise auch die funktionale Selbstausschließung des Gehirns. Seine Funktion kann somit nicht in der Bildung eines selbstbezüglichen Bewusstseins liegen.

Hiermit bestätigt sich noch einmal von anderer Seite, dass eine ungenaue Anwendung des Begriffs der Selbstorganisation auf das Gehirn in die Irre führt. Wenn z. B. mit Maturana von Autopoiese gesprochen wird, ist genau zu prüfen, auf welche Organisationsebenen und Gegenstandsbereiche sich dieses Prinzip adäquat anwenden lässt und auf welche nicht. Von Autopoiese auf dem Niveau des Zellstoffwechsels und der Zellteilung zu sprechen, mag durchaus sinnvoll erscheinen. Die flüchtige Übertragung dieses Gedankens auf das Gehirn oder einige seiner Areale entbehrt jedoch einer empirischen wie theoretischen Grundlage. Erst auf dem Beschreibungsniveau mentaler Ereignisse und Strukturen ist wieder sinnvoll über Autopoiese zu verhandeln – nun aber bezogen auf diesen phänomenal eigenständigen Gegenstandsbereich.

Begriffliche und phänomenale Annäherung an das menschliche Bewusstsein

Wird das menschliche Bewusstsein thematisiert, so schwingt darin von Anfang an eine latente Selbstbezüglichkeit mit. Denn es ist ja eine, wenn auch selbstvergessene Geste der Selbstbeschreibung, wenn der Mensch über sein Bewusstsein nachdenkt. Aufgrund der Selbstvergessenheit der jeweils aktuellen Denkbewegung zeigen sich hier allerdings, anders als beim Gehirn, ernsthafte Schwierigkeiten, den Gegenstandsbereich des Bewusstseins klar und eindeutig zu definieren: Sollen einzelne Merkmale summarisch zusammengetragen werden oder wird nach einer einheitlichen Grundstruktur gesucht? Während der erstere Weg zumeist von dem Motiv begleitet ist, die fragmentarischen Aspekte des Bewusstseins mit der in bestimmten Hirnteilen stattfindenden neuronalen Aktivität zu assoziieren oder gar zu identifizieren, zielt der letztere eher auf intrinsische Bewusstseinskonzeptionen. Letztlich müssen sich beide Wege aber nicht widersprechen, wenn sie im Sinne eines methodisch geordneten Trennens und Verbindens kombiniert werden.

Zum Beispiel könnten drei von Vogeley & Newen summarisch und neurozentriert behandelte Aspekte des Selbstbewusstseins in eine gemeinsame, auch nicht-naturalistisch auffassbare Struktur eingebettet werden (Vogeley & Newen 2003, S. 37).

(1) Die *transtemporale Einheit* wird als Eigenschaft des Ich aufgefasst, konsistent über eine längere Zeit hin zu bestehen. (2) Die *Urheberschaft* drückt sich darin aus, die vom Ich ausgehenden Handlungsintentionen und –impulse als eigene zu erleben. (3) Umgekehrt fokussiert die *Perspektivität* alle an der Außenwelt gemachten Erfahrungen auf das Ich. So gelesen, können die genannten Aspekte als Bestandteile einer elementaren Relation begriffen werden: Gegenüber stehen sich Objekt und Subjekt (I), verbunden werden sie durch zwei entgegen gesetzte Bezugsformen, eine zentrifugale (II) und eine zentripetale (III). Dies entspricht nahezu der von Uwe Meixner im Anschluss an Brentano und Husserl etablierten These zur „intrinsischen Relationalität“ des Bewusstseins (Meixner, 2003, S. 327). Umgekehrt lenken strukturell orientierte Konzepte wie das von Meixner den Blick wieder auf neue, fragmentarische Einzelheiten und Teilleistungen des Bewusstseins, aber auch auf Befunde der Hirnforschung, an denen sie weiter zu konsolidieren, modifizieren oder verwerfen wären.

Angemessen für den Auftakt einer Untersuchung des Bewusstseins scheint es also, nicht voreilig die eine oder andere methodische Haltung zu favorisieren und damit entweder konzeptionellen Überblick oder phänomenale Bezugskraft zu verlieren. Ferner wird an dem dargestellten Beispiel auch deutlich, dass hinter den Versuchen, Bewusstsein zu definieren, meist schon ganze Bewusstseinstheorien lauern. Bevor die Theorie für einen definierten Gegenstandsbereich explizit entworfen wird, bestimmt sie offenbar schon den Grundcharakter der Definition, z. B. materialistisch-monistisch (Vogeley & Newen, 2003) oder idealistisch-dualistisch (Meixner, 2003). Ein Ausweg aus dieser rekursiven Befangenheit kann gefunden werden, indem zunächst die typischen Bewusstseinstheorien vergleichend analysiert und in eine metatheoretische Systematik gebracht werden⁹. Von dort aus ist wieder ein Rückbezug zum phänomenalen Gegenstandsbereich des Bewusstseins herzustellen, so dass sich eine übergreifende „Definition“ menschlichen Bewusstseins hier erst am Ende der Untersuchung ergibt.

9. Ein Ansatz, der bereits von Steiner entwickelt und erprobt wurde (Steiner, 1914). Vgl. auch. Witzenmann, 1987.

(„Perturbation“)¹¹. An seiner Antwort auf die Frage, wer oder was die notwendigen Konstruktionen leiste, wird aber deutlich, dass der Radikale Konstruktivismus tatsächlich eine Mischung aus Bewusstseinsmonismus und Materialismus ist: Wenn nicht Gott, sondern das Gehirn als mutmaßlicher Letztkonstrukteur unserer Vorstellungen herzuhalten hat, wird diesem dadurch ein anderer (eindeutig materieller) Wirklichkeitsstatus zugeschrieben, als dem durch es angeblich konstruierten Bewusstsein (Nüse et al., 1991). Ist gemäß des Diktums „Alles ist konstruiert“ das Gehirn nun konstruierter Konstrukteur oder konstruierendes Konstrukt? Oder wird hier einfach versucht, zwei sich ausschließende Positionen (Materialismus, Bewusstseinsmonismus) mit Gewalt unter einen Hut zu bringen? Diese ungeklärten Fragen halten namhafte Hirnforscher indes nicht davon ab, nach wie vor auch radikal konstruktivistisches Gedankengut zu vertreten (Singer, 2002; Roth, 2003).

Ein klares Bekenntnis dazu, dass es etwas vom menschlichen Bewusstsein Unabhängiges gebe, leisten die Spielarten des *Realismus* (Miller, 2005; Searle, 1997). Sie unterscheiden sich hinsichtlich der als existierend angenommenen Objektklasse sowie in Art und Grad der Unabhängigkeit und Erkennbarkeit der realen Objekte. Ohne wie der Materialismus pauschal auf eine Existenz des Materiellen zu pochen, treffen sich die meisten Formen des Realismus in einer Existenzauffassung „nach Art des Materiellen“ – ohne dass damit schon festgelegt wäre, um was es geht. Im Sinne der hier angestrebten Systematik sind ideelle Objekte jedenfalls auszuschließen. Als zentrales Leitobjekt des Realismus wird vielmehr das Ding, der Gegenstand verstanden. Nimmt der naive Realismus an, dass es die Dinge des Alltags auch unabhängig von unserem Bewusstsein gibt und sie überdies auch so beschaffen sind, wie sie uns erscheinen, so erweitert der naturwissenschaftliche Realismus den Gegenstandsbereich um theoretische Objekte (z. B. Atom) und postulierte Ereignisse (z. B. Urknall). Spätestens hier erfährt die Haltung des „Alles was ich sehe, ist real“ eine Verunsicherung, denn es tritt die Frage auf, welche Rolle das theoretische Denken bei der Realitätszuschreibung einnimmt. So geht der kritische Realismus davon aus, dass nicht erst in naturwissenschaftlichen Objekten, sondern schon in unseren Alltagswahrnehmungen unbewusst bleibende Theorieanteile vorhanden seien. Auch bei allen weiteren Variationen des Realismus ist stets die Frage, wie weit das Hineinragen des menschlichen Denkens in den Bereich des unabhängig Existierenden angenommen wird (z. B. externer/interner Realismus). – Erscheinen realistische Bewusstseinstheorien auf den ersten Blick eher als moderate Positionen, so weisen sie doch einen Absolutheitsanspruch auf: bezüglich der wie auch immer gearteten Existenzannahme, die im realistischen Rahmen nicht diskutabel ist. So entpuppt sich der moderat erscheinende Charakter des Realismus letztlich doch als eine Schwäche, denn durch den Akt des Voraussetzens von Existenz wird diese den nachfolgenden Erklärungsversuchen ein Stück weit entzogen. Man kann eigentlich nur über das sprechen, was man selbst über das „real Existierende“ vorausgesetzt hat – ohne sich damit aber über den Realitätsgehalt des voraussetzenden Denkens Rechenschaft abzulegen. Ferner wird angesichts der in ihrem modalen und kontextualen Zusammenhang völlig dekomponierten neuronalen Signale fraglich, mit welchem Recht der Realist ein von ihm unabhängig Existierendes zu behaupten vermag.

Der *Idealismus* gehört wiederum eher zu jenen Theorieformen, die heute, abgesehen von historischem Interesse, eher ein Schattendasein fristen. Seine typischen Merkmale lassen sich polar zu jenen des Realismus beschreiben. So geht es dem klassischen Idealismus nicht um eine vorausgesetzte Existenz des Dinges, sondern gerade um die am Setzen des Dings beteiligte Aktivität des Denkens. Zentrales „Ding“ als Ort der (Selbst-) Setzung ist das Ich (Fichte) bzw. der Geist (Hegel)¹². Allein von hier aus lässt sich aber nicht zu den nicht-ichhaften bzw. ungeistigen Dingen vorstoßen. Insofern bedarf das Ich als reine Tätigkeit der Möglichkeit des Anstoßes an ein Anderes, ein nicht durch das Ich Getätigtes. Dass ein widerständiges Element notwendig im Erkenntnisprozess auftreten müsse, räumen Fichte wie auch Hegel ein. Aber wie kann es gefunden und benannt werden? Hier zeigt sich bereits ein Grundproblem des klassischen Idealismus, das Fichte mit einer idealistischen Gehirntheorie zu lösen versuchte (Jeck, 2007). Er sah Gehirn und Nervensystem einerseits als leibliche Artikulation des Ich, andererseits aber auch als die Instanz, die dem Ich gerade das ihm Entgegenstehende vermittelt. Bedient sich das Ich, gemäß Fichte, der neuronalen Bedingungen zur Verwirklichung seiner Welteindrücke und Willensimpulse, so bleibt doch unklar, wie es dies im einzelnen bewerkstelligen soll. Fichte nahm zwar zwischen Ich und Gehirn einen vermittelnden psychophysischen „Aggregatzustand“ an, vermochte diesen aber nicht näher zu bestimmen. – Als ein zeitgenössischer Vertreter idealistischer Thesen sei neben Uwe Meixner und Richard Swinburne noch John Foster genannt. Er geht davon aus, dass das von uns als Außenwelt Erfahrene durch qualitative, nicht-physische Aspekte unserer Sinneswahrnehmung konstituiert werde, schreibt dieser Außenwelt zugleich als einer physischen, noch nicht erfahrenen aber auch eine von uns unabhängige Existenz – eine Art „Minimalrealität“ – zu (Foster, 2000). Priorität hat für Foster allerdings der mental-verbundene Faktor gegenüber den noch physisch-unverbundenen Objekten. Wenngleich er eine wechselseitige Interaktion zwischen Gehirn und Bewusstsein annimmt, lässt er doch deren genauere Details im Dunkeln – und weist die Aufgabe, sie zu explizieren, ironischer Weise der Hirnforschung zu.

11. Maturana & Varela, 1987. Vgl. dazu auch den ersten Abschnitt („Charakterskizze der neuronalen Verarbeitung“) im vorliegenden Beitrag.

12. Fichte, Wissenschaftslehre von 1794; Hegel, 1955.

Theoriensystematik und Bewusstseinstypologie

Damit wird der skizzenhafte und notwendig exemplarisch bleibende Überblick über typische Grundformen der Bewusstseinstheorie abgeschlossen. Weder zwischen diesen Grundformen liegende Übergänge, noch über den Radikalen Konstruktivismus hinaus gehende polare Mischformen konnten hier erörtert werden¹³. Der Zweck dieser Übersicht liegt auch zunächst nur darin, das formale Verhältnis der typischen Theorieformen zu verdeutlichen: 1. Jede einzelne Theorie oder Theorieform hebt mindestens einen positiv begründbaren Aspekt von Bewusstsein hervor: Der Materialismus die Notwendigkeit neuronaler Prozesse für die menschliche Bewusstseinsbildung, der Radikale Konstruktivismus den Zusammenhang auflösenden Charakter der neuronalen Verarbeitung sowie die Konstruktivität des Bewusstseins, der Realismus die Common-Sense-Haltung, dass es ein das Bewusstsein beeinflussendes Sein gibt, der Idealismus, dass Mentales in subjektiver oder objektiver Form seinskonstituierend bzw. -modifizierend wirkt.

2. Jede der Theorien hat aber auch mit spezifischen, in ihrem Rahmen unlösbaren Problemen zu kämpfen. Der Materialismus bietet keine annehmbare Erklärung für subjektiven Erlebnis- und begrifflichen Bedeutungsgehalt. Der Radikale Konstruktivismus bleibt ein logisch konsistentes Wirklichkeitskonzept schuldig. Der Realismus legt keine Rechenschaft über die Existenz (voraus-)setzende Rolle des Denkens ab. Der Idealismus vermag keinen konkreten Anschluss an die neurowissenschaftlichen Befunde zu finden.

Vergleicht man 1. und 2., so fällt auf, dass zur spezifischen Problematik einer jeden Theorieform im Prinzip eine „Lösung“ von einer anderen vorliegt. Tatsächlich zu lösen sind die Probleme natürlich nicht auf diesem Wege, da sich die Prämissen der Theorien wechselseitig ausschließen. Über die Theorien ließe sich gleichnishaft personifizierend sagen: Sie wollen, aber können nicht zueinander. Dieses eigentümliche, zwischen Trennen (Geltungsanspruch) und Verbinden (Komplementarität) schillernde Verhältnis der Theorien hat Gotthard Günther in logischer Hinsicht analysiert. Er kommt zu dem Schluss, dass die entgegen gesetzten Grundformen philosophischer Theorie nur oberflächlich verschieden, logisch aber völlig äquivalent seien (Günther, 1978). Daher kann auch keine der Theorien letztlich die Oberhand über die anderen gewinnen. Im Rahmen einer zweiwertigen, als Fixpunkte nur Objekt (Materielles) und Subjekt (Mentales) sowie ihre wechselseitigen Relationen berücksichtigenden Logik schwankt das philosophische Denken hin und her, ohne Gründe für eine sichere Entscheidung finden zu können.

Auch ohne hier Günthers Lösungsversuch einer transklassischen Logik nachzugehen, liefert doch seine Bestandsaufnahme einen Hinweis darauf, dass womöglich eine die polaren Bewusstseinstheorien integrierende Konzeption gefunden werden könne. Wenngleich Bewusstsein durch keine einzelne der dargestellten Theorien befriedigend zu definieren ist, so vielleicht mit Hilfe ihrer geordneten Gesamtheit: Die möglichen Arten, wie man überhaupt über Bewusstsein denken kann, formieren *zusammen* eine metatheoretische Definition von Bewusstsein. Diese könnte insoweit Vollständigkeit beanspruchen, als sie im Gegensatz zu den einzelnen Theorien alle Aspekte von Bewusstsein ausgewogen berücksichtigen würde. Sie enthielte zum einen, da jede Theorie eine aspektorientierte Geste der Selbstbeschreibung ist, das Merkmal der Selbstbezüglichkeit. Zum anderen enthielte sie aber auch - auf Grund der im Materialismus auftretenden Geste der Selbstverleugnung und da sich die Prämissen der Theorien wechselseitig ausschließen - den Aspekt der Selbstausschließung. Stellt der Aspekt der Selbstbezüglichkeit einen formalen Zusammenhang der verschiedenen Bewusstseinstheorien her, so markiert jener der Selbstausschließung ein Moment ihrer Getrenntheit.

Rückwirkend bekräftigt die dargestellte Systematik der Bewusstseinstheorien das eingangs zu Grunde gelegte Verhältnis der Gegenstandsbereiche und ihrer Relationen. Der unvoreingenommene Blick auf unser Bewusstsein kommt nicht umhin, Indizien für die Relevanz seiner vier typischen phänomenalen Gesten anzuerkennen. Für eine vollständige Phänomenologie unseres Bewusstseins lassen sich die Faktoren objekthafter Gegebenheit, (inter-) subjektiver Ursprünglichkeit sowie somatopsychischer und psychosomatischer Effekte unterscheiden (Abb. 2). Ohne deren grundsätzliche Relevanz in Frage zu stellen, heißt das andererseits, dass diese vier Faktoren nicht notwendig unter gleichen Bedingungen oder zur gleichen Zeit zu beobachten sind – so wie sich die ihnen korrespondierenden Bewusstseinstheorien wechselseitig ausschließen. Die aufgewiesene Isomorphie zwischen der Systematik der Bewusstseinstheorien und der Typologie des Bewusstseins wird hier als provisorische Definition des Bewusstseins verstanden. Als Systematik der Bewusstseinstheorien ist sie freilich selbst noch keine Bewusstseinstheorie. Und als Typologie gibt sie noch keinen Aufschluss über die prozessualen Relationen zwischen Gehirn und Bewusstsein. Sie erfüllt aber den Zweck, eine erste, dem Portrait des Gehirns gegenüber zu stellende Charakterskizze des menschlichen Bewusstseins zu bieten.

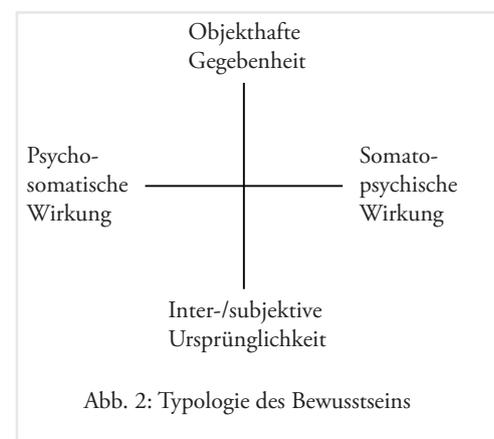


Abb. 2: Typologie des Bewusstseins

13. Dualistischer Interaktionismus, Vierschichtenlehre (N. Hartmann) und Neutraler Monismus, ferner auch die Positionen akademischer und integraler Psychologie (letztere nach K. Wilber) werden in Wagemann, 2010 einbezogen.

Die Fragen

Die im Vorausgehenden unternommene Charakterisierung der Gegenstandsbereiche enthält noch keinen Hinweis auf eine etwaige Lösung des Gehirn-Bewusstsein-Problems, dafür aber einen Gesichtspunkt zu seiner Reformulierung. Anfangs wurde bereits erwähnt, dass dieses Problem nicht allein als Forschungsgegenstand einzelner Fachdisziplinen (Neurobiologie, Philosophie) zu behandeln ist, sondern gerade die zwischen ihnen klaffende Lücke bloßlegt. Diese Lücke betrifft weniger die zu verhandelnden Inhalte als vielmehr das Paradigma der Forschungsmethode. Denn wenngleich sich die referierten Ansätze im Rahmen der Subjekt-Objekt-Relation gemeinsam systematisieren lassen, so ist doch ihre Grundspannung durch die verschiedenen Vorgehensweisen von Geistes- und Naturwissenschaft bedingt. Da sich in der Untersuchung der verschiedenen Ansätze zum Gehirn-Bewusstsein-Problem gezeigt hat, dass keiner von ihnen über die erforderlichen methodischen und argumentativen Mittel verfügt, um das Problem alleine lösen zu können, sollten die resultierenden Fragen so formuliert werden, dass durch sie eine transdisziplinäre Zusammenarbeit wenigstens nicht verhindert werde. Das heißt einerseits, die spezifischen Aspekte natur- und geisteswissenschaftlicher Forschung wechselseitig geltend zu machen, andererseits von dort aus Fragen an die jeweils andere Disziplin zu richten, die nicht von vornherein unbeantwortbar erscheinen. Überhaupt kann nicht davon ausgegangen werden, dass es prinzipiell unbeantwortbare Fragen gebe. Fragen können vor dem Hintergrund einer bestimmten Methode oder Theorie nur sinnvoll oder sinnlos erscheinen. Grundsätzlich unbeantwortbar erscheinende Fragen zu konstruieren, bedeutet den Forschungsprozess zu behindern¹⁴. Werden die Fragen so gestellt, dass sie zu einer ernsthaften Antwortsuche herausfordern, kann sich womöglich ein Dialog zwischen den Disziplinen entfalten.

Im Folgenden wird versucht, das Gehirn-Bewusstsein-Problem in Form von zwei Fragestellungen zu formulieren, in denen sich natur- und geisteswissenschaftliche Grundhaltungen begegnen. Die erste, auf das Bewusstsein bezogene Frage, ist aus naturwissenschaftlicher Sichtweise formuliert, die zweite, das Gehirn betreffende aus geistes- bzw. kulturwissenschaftlicher Perspektive.

1. Ist menschliches Selbstbewusstsein so objektivierbar, dass diese Objektivierung einerseits dem naturwissenschaftlichen Methodenideal genügt, andererseits aber nicht zugleich die phänomenalen Eigenschaften des Selbstbewusstseins zum Verschwinden bringt? Zu suchen wäre eine Methode systematischer Selbstbeobachtung, die eine personunabhängige Reproduzierbarkeit ermöglicht.
2. Gibt es eine funktionale Interpretation neuronaler Hirnprozesse, die sowohl dem heteronomen Standpunkt der Neurowissenschaft als auch der autonomen Perspektive des bewussten Menschen genügt? Zu entwickeln wäre ein gleichermaßen wissenschaftlich fundiertes wie auch potenziell kulturschöpferisches Menschenbild.

Diese Fragestellungen sind das Resultat einer transdisziplinären Auseinanderlegung der Ausgangsfrage „Was ist der Mensch?“. In ihnen durchdringen sich gegenstandsspezifische und methodische Leitaspekte aus Natur- und Geisteswissenschaft. Insofern können sie als die Vorbereitung einer ausgewogenen Lösungsperspektive für das Gehirn-Bewusstsein-Problem verstanden werden. Inwieweit der Ansatz der Strukturphänomenologie Herbert Witzgenmanns eine solche Perspektive zu eröffnen vermag, wird im zweiten Teil dieses Artikels zu prüfen sein.

14. z. B. in Form eines unauflösbaren Trilemmas (vgl. Bieri, 2007).

Literatur

- Atmanspacher, H. (1997, 8. Mai). Vorsichtige Gratwanderung zwischen Alt und Neu. *Frankfurter Rundschau*.
- Baltes, P., Rösler, F. (2003). *Das Gehirn, ein Produkt der Natur?* Zusammenfassung der Konferenz „Brain, Mind and Culture: From Interactionism to Biocultural Co-Constructivism“ (Berlin). Zugriff Okt. 2010: <http://www.mpib-berlin.mpg.de/en/forschung/lip/conference/Konferenzzusammenfassung.pdf>
- Bennett, M. & Hacker, P. (2003). *Philosophical Foundations of Neuroscience*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Berkeley, G. (1710, 2008). *A Treatise Concerning the Principles of Human Knowledge*. Zugriff Okt. 2010: www.forgottenbooks.org.
- Bieri, P. (2007) (Ed.). *Analytische Philosophie des Geistes*. Weinheim: Beltz.
- Chalmers, D. (1995). Facing up the Problem of Consciousness. *Journal of Consciousness Studies*, 2(3), S. 200-219.
- Churchland, P. (2008). The Impact of Neuroscience on Philosophy. *Neuron*, 60, S. 409-411.
- Eccles, J. (1989). *Die Evolution des Gehirns – die Erschaffung des Selbst*. München: Piper.
- Edelman, G. & Tononi, G. (2004). *Gehirn und Geist. Wie aus Materie Bewusstsein entsteht*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Eraßme, R. (2002). *Der Mensch und die „Künstliche Intelligenz“. Eine Profilierung und kritische Bewertung der unterschiedlichen Grundauffassungen vom Standpunkt des gemäßigten Realismus*. Dissertation (RWTH Aachen), Zugriff Okt. 2010: www.archive.org/details/Dissertation.Der_Mensch_und_die_KI
- Fichte, J. (1794, 1997). *Grundlage der gesamten Wissenschaftslehre*. Hamburg: Meiner.
- Fodor, J. (1975). *The Language Of Thought*. New York: Crowell Press.
- 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.
- Foster, J. (2000). *The Nature of Perception*. Oxford: Oxford University Press.
- Fromm, E. (1974). *Anatomie der menschlichen Destruktivität*. Stuttgart: Deutsche Verlags-Anstalt.
- Gadenne, V. (2005). Drei Arten von Epiphänomenalismus und die Kenntnis eigener Bewusstseinszustände. *e-journal Philosophie der Psychologie*. Zugriff Mai 2008: www.jp.philo.at/texte/GadenneV1.pdf
- Gehlen, A. (1940). *Der Mensch*, Frankfurt: V. Klostermann.
- Goethe, J. (1977). *Schriften zur Naturwissenschaft (Auswahl)*. Stuttgart: Reclam.
- Günther, G. (1978). *Idee und Grundriss einer nicht-Aristotelischen Logik. Die Idee und ihre philosophischen Voraussetzungen*. 2. Aufl., Hamburg: Meiner.
- Häusler, T. (2004, Oktober 28). Unser Vetter Zwerg. *Die Zeit*, S. 49.
- Hegel, G. (1955). *Hegel, ausgewählt und eingeführt von F. Heer*. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Janich, P. (2009). *Kein neues Menschenbild. Zur Sprache der Hirnforschung*. Frankfurt a. Main: Suhrkamp.
- Jeck, U. (2007). Fichtes Freiheitsbegriff im Kontext seiner philosophischen Gehirntheorie. In An der Heiden, U., Schneider, H. (Eds.), *Hat der Mensch einen freien Willen? Die Antworten der großen Philosophen*, (S. 213-226). Stuttgart: Reclam.
- Kim, J. (2006). Emergenz: Zentrale Gedanken und Kernprobleme. *Synthese*, 151(3), S. 297-321.
- Lauber, R. (2001). *Was ist Information?* VDE-Vortragsmanuskript, Zugriff März 2004: www.fh-alsig.de/alte Teile/alteVortraege/lauber.pdf.
- Luhmann, N. (1989). *Gesellschaftsstruktur und Semantik*. Bd. III. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Mahner, M., & Bunge, M. (2000). *Philosophische Grundlagen der Biologie*. Berlin: Springer.
- Maturana, H. & Varela, F. (1987). *Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln des menschlichen Erkennens*. München: Goldmann.
- Meixner, U. (2003). Die Aktualität Husserls für die moderne Philosophie des Geistes. In Meixner, U., Newen, A. (Ed.), *Seele, Denken, Bewusstsein. Zur Geschichte der Philosophie des Geistes* (S. 308-388). Berlin: De Gruyter.
- Miller, A. (2005). *Realism*. Stanford Encyclopedia of Philosophy. Zugriff Juni 2007: www.plato.stanford.edu/entries/realism/

- Nüse, R. Groeben, N., Freitag, B. & Schreier, M. (1991). *Über die Erfindung(en) des Radikalen Konstruktivismus. Kritische Gegenargumente aus psychologischer Sicht*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Peitgen, H., Jürgens, H. & Saupe, D. (1992). *Bausteine des Chaos. Fraktale*. Berlin: Springer.
- Popper, K. & Eccles, J. (1982). *Das Ich und sein Gehirn*. 2. Aufl., München: Piper.
- Roth, G. (2002). Die Zukunft des Gehirns. *Gegenworte. Zeitschrift für den Disput über Wissen*, Heft 10, Berlin: Akademie Verlag, S. 15-20.
- Roth, G. (2003). *Aus Sicht des Gehirns*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Schnabel, U., Sentker, A. (1997). *Wie kommt die Welt in den Kopf? Reise durch die Werkstätten der Bewusstseinsforscher*. Hamburg: Rowohlt.
- Searle, J. (1997). *Die Konstruktion der gesellschaftlichen Realität. Zur Ontologie sozialer Tatsachen*. Hamburg: Rowohlt.
- Singer (2009). Sie sind doch Ihr Gehirn – wer sonst? *Spektrum der Wissenschaft*, 9/2009, S. 74-79.
- Singer, W. (2002). *Der Beobachter im Gehirn. Essays zur Hirnforschung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Steiner, R. (1914). *Der menschliche und der kosmische Gedanke*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Vogele, K., Newen, A. (2003). Ich denke was, was du nicht denkst. *Gehirn & Geist*, 1/2003, S. 36-43.
- Vorländer, K. (1903). *Geschichte der Philosophie*. Zugriff März 2010: www.textlog.de/vorl_philosophie.html
- Vroon, P. (1993). *Drei Hirne im Kopf. Warum wir nicht können, wie wir wollen*. Zürich: Kreuz.
- Wagemann (2010). *Gehirn und menschliches Bewusstsein – Neuromythos und Strukturphänomenologie*. Dissertation Universität Witten-Herdecke.
- Witzenmann, H. (1987). *Goethes universalästhetischer Impuls – Die Vereinigung der platonischen und aristotelischen Geistesströmung*. Dornach: Gideon Spicker.

The Relation of Recalled Life Events, Childhood Relationships with Parents and Meaning in Life

Barbara Kolarik

*University of Vienna, Austria
Faculty of Psychology*

ZUSAMMENFASSUNG. Das zentrale Anliegen der vorliegenden Arbeit ist es, die Bedeutung kritischer Lebensereignisse und die Bedeutung der erinnerten Erziehung für die aktuelle Wahrnehmung von Sinn im Leben zu untersuchen. Insgesamt konnten 231 der befragten Personen im Alter zwischen 18 und 64 Jahren in die Analyse einbezogen werden. Methodisch wurde dafür eine Fragebogenbatterie erstellt, die es ermöglichte die aktuelle Sinnerfüllung (Purpose in Life Test von Crumbaugh & Maholick, 1964), die retrospektiv erinnerte Erziehung (Fragebogen zum erinnerten elterlichen Erziehungsverhalten von Schumacher, Eismann & Brähler, 1999), die kritischen Lebensereignisse der gesamten Biographie (Leipziger Ereignis- und Belastungsinventar von Richter & Guthke, 1995), das dispositionelle Bewältigungsverhalten (Brief COPE von Carver, 1997), sowie einige demographische Variablen zu erheben. Sowohl die Ergebnisse zu den demographischen Variablen als auch die Analysen der einzelnen kritischen Lebensereignisse zeigten signifikante Unterschiede in der Ausprägung des aktuellen Lebenssinns. Auch die durchschnittliche Erwünschtheit kritischer Lebensereignisse steht in einem positiven Zusammenhang mit der aktuellen Wahrnehmung von Sinn im Leben. Weiters zeigten allgemeine lineare Modelle, dass die Qualität der erinnerten Erziehung einen moderierenden Effekt auf diesen Zusammenhang ausübt. Für die Interpretation der Ergebnisse zu den demographischen Variablen, den kritischen Lebensereignissen und der Erziehung wurden die Sinntheorie von Frankl und andere vorangegangene Studien herangezogen. Die Daten zum Bewältigungsverhalten wurden im Rahmen der Theorie der hierarchischen Kontrolle des Handelns gedeutet. Auf der höchsten Ebene dieser Hierarchie wird der Sinn des Lebens konstruiert.

Schlüsselwörter: Bewältigung, Erziehung, Lebenssinn, kritische Lebensereignisse

ABSTRACT. The main purpose of this study is to investigate the significance of critical life events and childhood relations with parents for the present perception of meaning in life. A number of 231 volunteers of different ages and professions were questioned. They had to complete the Purpose in Life Test (PIL) by Crumbaugh and Maholick (1964), the Questionnaire of recalled parental rearing behaviour (QRBRB) by Schumacher, Eismann and Brähler (1999), a list of life events newly developed from the "Leipziger Ereignis- und Belastungsinventar (LEBI)" by Richter and Guthke (1995) and the Brief COPE by Carver (1997). Additionally they had to answer demographic questions about themselves. In the present study, specific demographic variables point to significant differences in the level of subjective meaning in life. According to the life events, significant correlations between the favourability of life events and the score of subjective meaning in life were found. There were also significant differences in the level of subjective meaning of life between those who had and those who had not experienced a certain life event. A general linear model demonstrated that the quality of recalled parental rearing behaviour moderates the relation of composite favourability of events to the subjective meaningfulness of life. The results of the demographic variables, life events and the perceived parental rearing behaviour were interpreted in the context of Frankl's theory of meaning and other previous surveys. The data of coping is interpreted in the context of the hierarchical control theory of acting. On the highest level of this hierarchy the meaning of life is designed.

Keywords: meaning of life, life events, coping, parental rearing behaviour

Introduction

Meaning in life is a topic of nearly everybody's interest. In spite of this, meaning in life has tended to be ignored in psychological empirical work, perhaps because of the difficulty in conceptualization, and also because questions relating to the meaning of life are regarded as more philosophical than psychological. However, a new streaming within the science of psychology, called *positive Psychology*, nowadays address variables like the meaning of life. Especially the Anglo-Saxons make a lot of research in spiritual topics (Bucher, 2009).

The general, existential and explicit concept of life purpose cannot be answered with the methods of logic and empiricism. What people believe about meaning will differ according to their beliefs and values and requires a decision (Schmitz, 2005). But psychologists can work with the purpose of life on the personal level. Based on the model of action and the humanistic oriented idea of man, in which human beings are understood to be inventive and reflexive, different questions can be answered, like: What are the sources of individual life meaning? What are the conditions under which an individual will experience her or his life as meaningful? How does the meaning of life change over the lifespan and what is the impact of life events to the subjective meaning of life?

In recent years, the construct of the meaning of life or life purpose has received renewed attention and legitimacy, in conjunction with a growing focus on positive traits and psychological strengths. Without exception, meaning in life is regarded as a positive variable – an indicator of well-being, a facilitator of adaptive coping (Chamberlain & Zika, 1988; Kennedy, Kanthamani & Palmer, 1994; Park & Folkman, 1997; Wong, 1998).

The most well-known and extensive exploration of this topic was made by Viktor E. Frankl (1905 – 1997) and thus belongs to the branch of existential psychology. He considered the struggle for an ultimate meaning of life as fundamental and as a dominant drive for human experience (Frankl, 1982, 1985, 1987, 2005). Frankl's approach was developed due to unusual and extremely difficult experiences in his own life. He was prisoner in a number of German concentration camps, where he was confronted with the question of the meaning in life in the most brutal ways. Frankl observed himself and others and found that if people lose all sense of meaning, all is lost (Auhagen, 2000). Those comrades who happened to be left alive by their persecutors, died if they became convinced that their existence was meaningless. Frankl's life and work became guided by the conviction that human beings have a "Will to Meaning" and that they need meaning in life as a foundation of human existence (2005). Suffering from the feeling of meaninglessness, that is, existential frustration, could lead to a form of illness that Frankl (1987) called "Noogenic Neuroses", which involves a kind of existential vacuum.

Frankl (1985) saw a kind of universal meaning in our lives and at the same time, a very individual meaning in each life situation. We have an inner freedom of choice, even in situations characterized by oppression and a lack of freedom, as was the case in the concentration camps. According to Frankl the meaning of life has to be discovered in each of life's situations. He described three "primary ways" individuals find and maintain meaning (Frankl, 1982, p. 39): First, individuals can find meaning while engaging in work or school or other daily activities, as well as standing up for their own opinions. Second, individuals may also find meaning by experiencing or encountering something or someone, like enjoying music or landscapes or relationships of love. The third approach for finding meaning addresses how individuals cope with suffering. Facing difficulties or even traumatic life events can make it impossible to experience or construct meaning. The only thing one can do is to maintain or search for the attitude to one's life. Individuals could overcome those situations mentally. According to Frankl (1987), this value of attitudes, also described as the "Meaning of Suffering", is the superior dimension of meaning, because it deeply expresses how people see their life. It points to a conceptualization of coping with crises, where the active construction of meaning plays a central role. Furthermore Frankl (1987) stated that the self-transcendent aspect and not the direct focusing on pleasure and happiness is what leads to fulfillment. Self-transcendence implies discovering meaning by moving beyond concern for the self and focusing on other people and social and spiritual values (O'Conner & Chamberlain, 1996).

Like Frankl, several other writers and researchers agree that meaning of life is a multidimensional construct and particularly significant for the mental health (Antonovsky, 1984; Benesch, 1990; Chamberlain & Zika, 1988; Grom & Schmidt, 1975; Janoff-Bulman & Wortman, 1977; Schmitz, 2000; Wirtz & Zöberli, 1995; Wong, 1998). The sources of meaning in life vary as widely as individuals themselves. Furthermore these sources may change in importance through time (Brandstädter, 2003; Dittman-Kohli & Westerhof, 2005). A qualitative examination of Ebersole (1998) shows that the participants, not depending on age, named social relationships, like family, partner- or friendship and children, as by far the most important source of meaning in their lives.

The sources of meaning or activities and experiences that give rise to it must be differentiated from the meaning of life, as a set of beliefs about the world and self. According to the personal self-theories most authors postulate a basic conceptual system about the self and the world that developed over time (Catlin & Epstein, 1992, Janoff-Bulman & Schwartzberg, 1991). These basic beliefs or assumptions provide us with expectations about the world and ourselves and with a sense of order and predictability.

They serve as guides for our behaviour and are generally unquestioned and unchallenged (Janoff-Bulman & Schwartzberg, 1991). Silver & Wortman (1989) suggest that expectations provide a sense of coherence and meaning and the system of beliefs and assumptions, may explain the great variability in how people adjust to personal tragedies. Some individuals adjust quickly and others never adjust.

Over a decade of research has indicated that negative life events can cause individuals to question previous beliefs about a just, purposeful world and an invulnerable self (Janoff-Bulman & Schwartzberg, 1991). For example, cancer patients may struggle with questions about the meaning in life without finding satisfying answers, which results in a crisis of meaning. But also positive changes are not uncommon (Park & Folkman, 1997). People who for example have come to terms with great loss or trauma, are often described as being sadder but wiser, suggesting that their positive beliefs about the world have been tempered (Meier, 1992; Park & Folkman, 1997). The developmental psychology assumes that there are antecedent conditions, which lead to a personal disposition of coping and beliefs and exert influence on situational appraisals of certain life events (Fillip, 1995).

When focusing on the outcome, Catlin and Epstein (1992) have argued that basic beliefs like the meaning of life are derived primarily from emotionally significant experiences. They assumed particularly two kinds of experiences to have enduring effects on people's fundamental beliefs. First there are the repeated daily experiences of everyday life, which, although of little significance individually, exert an important cumulative effect. Of particular significance among such events are those based on a child's relationship with his or her parents. A second source of influence on the subjective sense of meaningfulness is the impact of specific, highly significant major life events (Catlin & Epstein, 1992).

The present study was influenced by these two basic assumptions from Catlin and Epstein (1992) and focused on the developmental perspective of the creation of meaning, where antecedent and dispositional variables are supposed to be important for the adjustment of personal life events.

Development of global meaning

There is a general agreement that global meaning is built through an accumulation of life experience (Catlin & Epstein, 1992, Janoff-Bulmann & Schwartzberg, 1991; Park & Folkman, 1987, Taylor, 1983). Park & Folkman (1992) specified this process as follows (p. 119):

A child's view of the self and the world originates in the infant's early experiences, which center on interactions with a caregiver. The child learns trust, benevolence, values, self-worth, and an understanding of person-outcome contingency. Over time the infant's experience becomes integrated into an organizing subjective perspective through memories that integrate the diverse features of lived experience. These earliest mental structures are refined and embellished by experience throughout childhood and adolescence, and changes are much less likely to occur in adulthood.

Empirical studies focusing on the development of some aspects of personal life meaning are rare.

Meaning of life and childhood relationships with parents

The literature on the correlation between child-parent relationships and basic beliefs is primarily theoretical and is generally restricted to self-esteem. Empirical studies of the influence of child-rearing practices on adult personality have produced mixed results. Only the study of Catlin and Epstein (1992) examined the relation of personal meaning in life to childhood relationships with parents. The results showed that the parental rearing behaviours of *acceptance and encouragement* had significant positive influence on the degree of current life meaning.

One of the aims of the present study was to examine the relation of three fundamental dimensions of parental rearing: (a) emotional warmth; (b) control and overprotection; and (c) rejection and punishment.

The personal meaning of life and major life events

Several studies have focused on the development of global beliefs with respect to traumatic events.

The already mentioned study from Catlin and Epstein (1992) also compared people who had and had not experienced particular traumatic events. They found different patterns of basic beliefs. The global beliefs of those who had experienced rejection, sexual abuse, or violent crime were different from the global beliefs of those who had not experienced those traumatic events. For example those who had experienced sexual abuse had significantly less self-esteem, believed themselves less worthy of love and believed the world was less meaningful and benevolent. Positive and negative events also had a cumulative effect on beliefs. Those reporting more positive events and fewer negative events had more positive current beliefs (Catlin & Epstein,

1992). Similarly, Janoff-Bulman (1989, s. Catlin & Epstein, 1992) found that the assumption of meaningfulness of the world differed between victims and non-victims of a number of different traumatic experiences, even after many years.

Other studies determine on specific life events like diagnosis of physical disease or treatment and examined the current coping process and the impact to the personal meaning system. For example Meier (1992) examined cancer patients and found that most had adjusted well. That means that the score of the current personal meaning in life was significant higher than before the diagnosis. The group around Taylor (Bower, Kemeny, Taylor & Fahey 1998; Taylor, 1983; Taylor, Kemeny, Reed, Bower & Gruenewald, 2000) interviewed women with breast cancer and later people who were HIV-positive. Those who had adjusted remarkably well had done so by establishing positive illusions concerning three fundamental attitudes that cancer had challenged: a sense of meaning in life, personal mastery of important events and self-enhancement. Taylor (1983) concluded that a degree of positive distortion of reality is both normal and desirable for optimal functioning. The longitudinal study of Ironson, Stuetzle and Fletcher (2006) is also mentionable in this context. Their study found an increase in spirituality and religiousness after HIV diagnosis, which predicted slower disease progression.

Because of the developmental perspective of meaning in life, the present research aimed to collect data from life events regarding the whole life span. They could be described as positive or negative, traumatic or less significant. The cumulative effect was examined, as well as the impact of specific life events.

Meaning of life and coping

The special class of meaning-based coping processes that support positive affect during chronic stress was focused on Folkman & Moskowitz (2000). They described three coping processes that serve that function: positive reappraisal, problem-focused coping and the orientation to positive events. According to their thesis, appraised meaning is integral to the process of coping itself and means the evaluation of the personal significance of a stressful situation. The manner in which people use meaning as part of coping processes has usually been described in relation to the reconstruction of global meaning, such as existential beliefs or distal goals that define one's identity in the aftermath of trauma (Folkman & Moskowitz 2000, Park & Folkman, 1997). There is interdependence between the appraised situational meaning and the global meaning of life (Grom & Schmidt, 1972; Park & Folkman, 1997; Wirtz & Zöberli, 1995).

Schmitz and Hauke (1999) questioned 323 subjects about their experiences of the meaning of life, about boredom and about their reaction to and the coping with stress. Subjects with a high degree of meaning experience showed a highly significant tendency toward problem-related strategies. Subjects with a low level of meaning experience were inclined to masking their fear. Results of another study (Schmitz, Arnold, Jahn & Müller, 2000) showed that humans maintaining their personal meanings of life are significantly more successful with coping strategies such as planning and mastering of threatening life events, with searching for emotional as well as instrumental support and with re-evaluating the personal meaning and, contrary to stressed people without such meanings, they avoid defence strategies clearly. According to Schmitz and Hauke (1999) the global meaning system is a factor that shapes coping in the process. Also the stress model of Lazarus (1981; 2000) assumed that the appraisal of the situation and the search for meaning is constitutive for the coping process. Most of the researchers within this field conceptualize the search for meaning as intertwined with coping (Emmons, Colby & Kaiser, 1998; Folkman & Moskowitz, 2000; Janoff-Bulman & Schwartzberg, 1991; Sommer & Baumeister, 1998; Thompson, 1991; Mehnert et al., 2007).

Meaning of life and the interaction of life events and relationships with parents

A further point in the present study was the nature of the interaction between significant life events and childhood relationships with parents as they influence personal meaning of life. It is a key assumption in psychoanalysis and other views of psychotherapy that secure relationships in childhood are conducive to high levels of ego strength and life purpose (Frankl, 2005, 1985, 1982; Grom & Schmidt, 1975; Wirtz & Zöberli, 1995). If this hypothesis is correct, favourable relationships with parents should moderate the adverse influence of negative life events on personal sense of meaning in life. The study of Catlin and Epstein (1992) had among other things, examined this hypothesis. Results showed that the interaction of parent acceptance and favourability of major events made a significant contribution to the basic belief regarding meaning in life, but not in the theoretically predicted way. For the high parent-acceptance group, the correlation of favourability of major life events with meaning was positive and highly significant, whereas for the low parent-acceptance group, the correlation was close to zero. Thus, for subjects who reported high parent acceptance, current beliefs in the meaningfulness of life were directly associated with the favourability of the major life events score, whereas for subjects who reported low parent acceptance, the same beliefs were unrelated to the favourability of the major life events score. Whatever life events the subjects with low reported parent acceptance referred to, the score on the meaning-dimension was generally relative low. The explanation for the findings Catlin and Epstein (1992) made is that those

with low parental acceptance had parents who behaved inconsistently with respect to fulfilling their needs. Given that the subjects had a well-established view in early childhood of the world as being capricious, it is understandable that later events might have no consistent effect on their sense of meaning in life. For subjects who reported high parental acceptance, on the other hand, a more orderly response to events appears to be operative. They appear to be more directly responsive to the contingencies in their environment in regard to this particular belief. This suggestion runs counter to the psychoanalytic and therapeutic assumption that positive relationships with parents foster the development of ego strength and life purpose, which is assumed to contribute to the ability to cope with the vicissitudes of life.

Because of this conflicting result, the interaction between the quality of relationships with parents and the occurrence of life events on the favourability of current meaning in life will be analyzed in this study.

Hypothesis

The following hypotheses were tested: (1) Demographic variables, like age, gender, profession, marital status and primary caregiver during the childhood, are differentially associated with the sense of meaning in life. (2) The experience of different life events is differentially associated with the personal meaning in life. (3) Multiple life events have a cumulative effect on basic beliefs. (4) Reports of favourable childhood relationships with parents are positively associated with favourable sense of meaning in life. (5) Favourable childhood relationships with parents have a moderating effect on the relation of life events and personal meaning of life. (6) There is a difference in the tendency of coping with stressful life events between subjects with high levels of meaningfulness in life and lower levels.

Methodology

Subjects

The subjects were questioned in the period of June to November 2008, in and around the city of Vienna. They were unspecifically recruited via verbal propagation. Out of the 400 distributed questionnaires, 231 made it into the statistic analysis. The sample contained 149 females and 82 males. Their age ranged from 18 to 64, with a mean of 33.55 ($MD = 30$, $SD = 10.77$). Their age ranged from 18 to 64, with a mean of 33.55 ($MD = 30$, $SD = 10.77$). 74.9 % of the participants were unmarried, 15.2 % married, 9.5 % divorced and 0.4 % widowed. More than the half of the sample had been in a steady partnership (67.1 %). 29.4 % of the subjects had one to five children ($M = 1.79$, $SD = 0.96$). Educationally, 2.2 % finished compulsory school, 6.5 % had completed an apprenticeship, 24.7 % had graduated from high school, 26.8 % were students and 39.8 % already graduated from university. Thus, the sample is strongly positioned within the upper educational level. Last but not least most of the participants grew up with their mother and father (79.7 %), 6.1 % only had the first ten years with both of their parents, 9.5 % of the subjects grew up with a single parent and 4.4 % with one sib parent and one step parent.

Instruments

The following materials were combined in one questionnaire and distributed to the participants.

A *short demographical questionnaire* containing questions about age, sex, marital status, love partnership, the existence of own children, primary caregiver, prior education and profession.

The *meaning in life* was assessed by the Purpose in Life Test (PIL), which was developed by Crumbaugh and Maholick (1964) and is based on the psychological concept of Victor E. Frankl (1985, 2005) to measure a person's will to meaning. The PIL consists of 20 items, which are rated on a seven point Likert-type scale. A sample item is: I am usually (1) completely bored (4) neutral (7) exuberant, enthusiastic.

Chamberlain and Zika (1988) investigated the factor structure of this scale and a principal component analysis showed four correlating factors, which together accounted for 49 percent of the variance. A further principal component analyses showed a one-factor solution with a second-order factor, which pointed towards a general meaning in life dimension (Chamberlain & Zika, 1988). For the present study this general dimension of meaning was used. The analysis of reliability showed a Cronbach Alpha of 0.846. The maximal score is 140 and the minimal is 20. The mean of the present sample was 106.86 ($SD = 13.46$), pointing toward a quit good sense of meaning in life.

The *early childhood relationships* were assessed by the Questionnaire of recalled parental rearing behaviour (QRBRB) from Schumacher (2002; Schumacher, Eiseemann & Brähler, 1999). It is conceptually based on the Swedish EMBU instrument, which

is one of the most widely used in various psychopathological conditions. The QRBRB allows assessing memories of perceived parental rearing behaviour, for the father and the mother separately. It comprises factor-analytically derived dimensions of (a) emotional warmth (b) control and overprotection (c) rejection and punishment. Each dimension consists of six items that are rated on a four point Likert-type scale. The reliability for each scale showed satisfying Cronbach Alphas (emotional warmth: $\alpha = .932$; control and overprotection: $\alpha = .835$; rejection and punishment: $\alpha = .842$). Because of the quite similar means of each dimension for father and mother within this sample, the statistic calculations were done for both together and were furthermore identified as “common parental rearing behaviour”. The mean score at the common dimension of emotional warmth was 42.92 ($SD = 10.3$), whereas the possible scores for each of the three scales can reach from 16 to 64. The mean score of the dimension control and overprotection was 27.4 ($SD = 6.94$) and that of the rejection and punishment scale was 22.2 ($SD = 5.76$). High scores mean a high consent to the degree of each dimension.

The list of *life events* was newly developed. They were taken from the “Leipziger Ereignis- und Belastungsinventar (LEBI)” by Richter and Guthke (1995), from the study of Catlin & Epstein (1992) as well as out of brainstorming. The measure intends to allow respondents to indicate life events over the whole biography. Thus the scale has three portions and was constructed as follows: Section 1 contains a list of 57 specific events plus enough space to assign those events which can be experienced more than one time in a life span. Section 2 facilitated to noting more significant events that respondents may have experienced. Section 3 was a list to allocate non-events, which means wished for but not achieved experiences.

For each reported event the following parameters were questioned: a) the *age* at which the event occurred, with the following age-categories: 0-5, 6-10, 11-15, 16-20, 21-30, 31-40, 41 or over. b) The subjective appraised parameter of *favourability* at two different times: the time the event occurred and the appraisal today: the appraisal took place from very positive (+2) to neutral (0) to very negative (-2).

Within this study the mean number of reported events was 21.26 ($SD = 11.01$), with a maximum of 76 and a minimum of one ($N = 227$).

The list of all reported life events can be taken from the Appendix at the end of this article, including the descriptive data and the analyses of significance. It includes all items of the LEBI. Events that were taken from other sources are noted.

Dispositional coping was assessed by the Brief COPE by Carver (1997a, 1997b). It is the abbreviated version of the previously published measure called COPE Inventory (Carver, Scheier & Weintraub, 1989). The Brief COPE adds one scale and omits two scales of the full COPE, and reduces others to two items per scale. Psychometric properties reported are derived from a sample of adults participating in a study on the process of recovery after Hurricane Andrew, from research with breast cancer patients and from other samples as well. Each one of the 14 scales of the Brief COPE consists of two items that are rated on a four point, Likert-type scale. The Table 1 shows the 14 scales, the Chronbach Alphas of each scale and the statistical mean scores within the present study. The scores of each scale can reach from 2 to 8.

Table 1. Reliability of the 14 coping strategies and mean scores within the present sample ($N = 227$).

Coping strategies	Chronbach's Alpha	Mean	Standard Deviaton
Self-Distracton	.620	4.91	1.40
Active Coping	.620	6.52	1.14
Denial	.426	3.77	1.28
Substance Use	.908	3.14	1.55
Using Emotional Support	.736	6.06	1.39
Using Instrumental Support	.728	5.75	1.39
Behavioral Disengagement	.613	3.40	1.15
Venting	.641	5.48	1.38
Positive Reframing	.707	5.56	1.44
Planning	.655	6.56	1.15
Humor	.784	4.20	1.65
Acceptance	.566	6.17	1.18
Religion	.807	3.69	1.81
Self-blame	.722	5.26	1.45

Results

The meaning in life and demographic variables

To examine whether demographic variables are differentially associated with the sense of meaning in life various analysis were made. Out of the one-tailed Pearson correlation the age was related positively to the score of subjective meaning in life ($p < .000$, $r = .252$). Statistical analysis for marital status, romantic relationship and the existence of own children were also significant. The post hoc analysis of the univariate analysis of variance (ANOVA), which was conducted to examine differences in marital status, specified the significant effect ($p < .000$, $df = 225$, $F = 9.420$) that married subjects had significantly higher meaning levels than single or divorced ones. To determine whether being in a romantic relationship was associated with a different sense of meaning in life a t-test was performed, in which subjects were divided into those who reported being and not being in a romantic relationship at the time they were questioned. Being in a romantic relationship was associated with more favourable levels of meaning in life ($p < .024$, $df = 227$, $t = -2.236$). Out of Spearman's correlation the length of the relationship was also related positively to the subjective meaning in life ($p < .007$, $r = .219$). The strongest effect had the existence of own children, as revealed by the t-test ($p < .000$, $df = 225$, $t = 4.494$). Thus having children was associated with more favourable levels of subjective meaning in life. The effects of gender ($p < .963$), education ($p < .839$), profession ($p < .174$) and primary caregiver ($p < .443$) were not statistically significant.

Current sense of meaning in life and previous life events

To determine whether the occurrence of specific events was associated with favourability of current sense of meaning in life, a series of t-tests was conducted in which subjects were divided into those who did and those who did not report experiencing an event, and in which the meaning of life constituted the dependent variable. Significant differences were found for several events.

Table 2. Major life events, where those reporting it had higher scores on meaning in life than those not reporting the event (t-test, $N = 227$).

Nr.	Event	n_1	p	t	Mean Difference	Favourability Mean*	SD
1.1	Birth of a Child	65	.000	-4.81	9.2	9.3	1.3
1.2	Birth of a 2. Child	31	.000	-4.18	10.6	9.6	0.7
1.3	Birth of a 3. Child	12	.002	-3.09	12.1	9.0	1.4
4.1	Death of a close Friend	64	.036	-2.15	4.2	4.0	1.6
5.1	Mother's Death	26	.029	-2.20	6.2	3.8	1.5
5.2	Father's Death	52	.040	-2.06	4.4	4.4	1.7
29.1	Son/Daughter Moves Out	24	.003	-2.93	8.5	6.2	2.0
32.1	Troubles with Children	16	.015	-2.43	8.7	4.6	1.8
38.1	Marriage or Engagement	64	.000	-3.73	7.2	8.0	2.8
38.2	2. Marriage or Engagement	12	.009	-2.62	10.5	8.3	2.1
47.2	2. Major Change at Workplace	12	.049	-1.98	8.2	8.0	2.3
48.3	3. Change of the Job	17	.042	-2.05	7.1	9.4	1.1
51.1	Major Career Success	67	.001	-3.35	6.4	9.5	0.9
54.1	Natural Disaster	11	.007	-2.74	11.2	3.9	2.4

Notes. n_1 sample size of the group who experienced the event;* Scores range from: (2) very negative (5-6) neutral (10) very positive

Table 2 displays the list of events where those subjects who reported to have experienced the event in question had more favourable meaning in life than those who did not. The life events which correspond to significantly less sense of meaning in life if reported are shown in Table 3.

Table 3. Major life events, where those reporting it had lower scores on meaning in life than those not reporting the event (*t*-Test, *N* = 227).

Nr.	Event	n ₁	<i>p</i>	<i>t</i>	Mean Difference	Favourability	
						Mean*	<i>SD</i>
12.1	Mental Disorder, Own	74	.001	3.27	6.1	4.1	1.8
12.2	2. Mental Disorder, Own	13	.000	3.74	14.6	4.0	1.8
13.2	2. Mental Disorder, Other's	20	.013	2.52	7.8	3.3	1.3
15.1	Physical Disease , Own	54	.050	1.97	4.3	4.3	1.8
61	Romantic Relationship-unfulfilled	60	.005	2.81	5.6	4.3	1.6
63	Unfulfilled desire to have children	19	.001	3.39	10.7	4.0	1.9

Notes. n₁ sample size of the group who experienced the event; *Scores range from: (2) very negative (5-6) neutral (10) very positive

No significant differences were found between the groups concerning the other life events. The results of the non-significant events are shown in the appendix. However, it must be mentioned that some events were excluded from statistical analysis, due to the too small sample sizes. This especially concerns different traumatic life events like the death of one's own child or the death of a brother or sister, being a victim of a violent crime, critical diseases or injuries of the partner or one's own child, accidents, rapes, wartime experiences and suicide attempts. Also spiritual and paranormal experiences are infrequently reported. But all these events are at least integrated in the examination of cumulative effects of multiple life events within specific life areas.

Multiple life events and current sense of meaning in life

To examine the possibility of cumulative effects of multiple life events, a Favourability of Life Events Score (FLES) was calculated. This was done by adding all scores of appraised life events and dividing this sum through the number of reported life events. Resulting scores range from 3.79 to 9, with a mean of 6.23 (*SD* = 0.96).

A regression analysis was performed to determine the extent to which the favourability of life events contributed to the current belief of meaning in life. The outputs showed a significant result ($p < .000$, $F = 44.646$, $R^2 = .163$, $B = 5.677$; $Beta = .408$). A more favourable FLES was associated with a more favourable level of personal meaning in life. The mean score of the favourability of life events account for 16 % of the observed variance.

An essentially similar pattern of results was produced when a stepwise regression analysis was made with the number of positive (Scores from 2 – 4), neutral (Scores from 5 – 7) and negative (Scores from 8 – 10) events as independent variables. For the positive and for the negative events the regression analysis showed a significant model ($p < .000$, $F = 47.02$, $R^2 = .169$). The variables were shown in the following order: 1) Number of positive events ($p < 0.00$, $B = 1.034$, $Beta = .386$) and 2) Number of negative events ($p < .000$; $B = -.791$, $Beta = .305$). A greater number of positive events was consistently associated with more favourable levels of meaning in life, and a greater number of negative events was consistently associated with less favourable levels.

According to the cumulative effect on meaning in life the events within specific life areas were also of considerable interest. Therefore the values of six different life areas, to which the life events can be related to, were specified. Table 4 displays the descriptive values and frequency distributions of these areas.

Table 4. Descriptive values and frequency distribution of life events within the six different areas of life (*N* = 227).

Life Areas	N	Percent	Mean	<i>SD</i>	Min.	Max.
General Social Situations	1031	21.4%	4.54	2.72	0	14
Situation of Job and Career	1090	22.6%	4.80	3.45	0	23
Love and Partner-Situations	1007	20.9%	4.44	3.01	0	14
Family-Situations	768	15.9%	3.38	2.61	0	15
Traumatic Life Events	912	18.9%	4.02	3.14	0	22
Spiritual, Paranormal and Sef-awareness	13	0.3%	0.06	0.29	0	3
Total	4821	100 %	20.9	11.26	1	76

Notes. N = Number of life events within a specific area. The Percentages are related to the total sum of life events.
Min = minimal number of reported life events within a specific life area. Max = maximal number of reported life events.

The stepwise regression analysis that was made to determine a cumulative effect of life events within a specific life area produced a significant result for the number of family situations and the number of traumatic life events ($p < 0.008$; $F = 5.000$; $R^2 = 0.43$). The variables were shown in the following order: 1) Number of family situations ($p < 0.004$; $B = 1.097$; $Beta = .206$) and 2) Number of traumatic life events ($p < 0.025$; $B = -.681$; $Beta = -.160$). A greater number of life events within the family was consistently associated with more favourable levels of meaning in life, and a greater number of traumatic events was consistently associated with less favourable levels of meaning in life. It must also be mentioned that the result is not utterly consistent with the descriptive average of favourability of life events (FLES). As shown in Table 5 the family situations were appraised as less favourable as events from other areas, except traumatic life events.

Table 5. Average FLES scores within a specific life area.

Life Areas	Mean*	SD	Variance	MD	Min.	Max.
General Social Situations	7.49	1.37	1.87	7.6	2	10
Situation of Job and Career	7.43	1.69	2.85	7.5	2	10
Love and Partner-Situations	6.50	1.73	3.00	6.4	2	10
Family-Situations	5.09	1.42	2.01	5.0	2	10
Traumatic Life Events	4.10	1.26	1.59	4.0	2	10
Spiritual, Paranormal and Self-awareness	6.47	3.47	12.00	6.5	3	10
Total	6.23	0.96	0.93	6.2	3.79	9

Notes. * Very negative (2) neutral (5-6), very positive (10).

Min. = most minimal value within this sample. Max- = most high value within this sample.

The relation of the sense of meaning in life, life events and relationships with parents

A general linear univariate model (GLM) was performed to determine the extent to which life events and relationships with parents contributed, both independently and in combination, to current sense of meaning in life. Therefore the three parental rearing behaviour scales were evenly divided into two groups. The favourability of life events score (FLES) was cut into three different groups. To build a group of average positive, neutral and negative exposure of life events, the cut-off points were selected with regard to content considerations and the attempt to make quite similar group sizes. The frequency distribution is shown in Table 6.

Table 6. Frequency distribution of the sample within the three groups of appraised average exposure of life events. ($N = 227$).

Category	Mean Scores	n	Percent
Negative exposure	2.00 – 5.80	74	32.6 %
Neutral exposure	5.81 – 6.80	92	40.5 %
Positive exposure	6.81 – 10.00	61	26.9 %
Total		227	100.0 %

Note. n = Sub-sample size

In the GLM the general meaning of life was the dependent variable. The dichotomous dimensions of parental rearing behaviours and the categories of average favourability of life events were the independent variables. Because of the significant correlation of the age with the degree of personal sense of meaning in life, the age was included as covariate.

The results are summarized in Table 7. The favourability of life events, the age and the parental rearing behaviour of emotional warmth as main effects, were significantly positively associated with the general sense of meaning in life. In addition the parental rearing behaviour of emotional warmth made a significant two-way interaction with the favourability of life events. The two other dimensions of parental rearing behaviour indicated no significant effects.

Table 7. Results of the GLM – Univariate for general Meaning of Life as a function of parental Emotional Warmth, parental Control and Overprotection, parental Rejection and Punishment, Favourability of Life Events (FLE), and Two-Way Interactions (N =205).

Indipendent Variable	df	F	Significance	(Eta-Quadrat) η^2
Age	1	15.456	.000	.079
FLE_m	2	15.757	.000	.148
Emotional Warmth	1	7.119	.008	.038
Rejection and Punishment	1	0.000	.988	.000
Control and Overprotection	1	0.133	.715	.001
FLE * Emotional Warmth	2	4.847	.003	.061
FLE * Rejection and Punishment	2	2.773	.065	.030
FLE * Control and Overprotection	2	1.951	.145	.021

$R^2 = .364$ Adjusted $R^2 = .279$

As shown in Figure 1, there is a significant difference between subjects who reported high and low parental emotional warmth, if they were confronted with in average more negative life events. Thus, for subjects who reported high parental emotional warmth, current belief in meaningfulness of life was comparatively better than those who reported less parental emotional warmth. According to the group with average neutral or positive life events there is no significant two-way interaction between parental warmth and the impact of life events. The existing significant mean-difference is caused by the main effect of the favourability of life events.

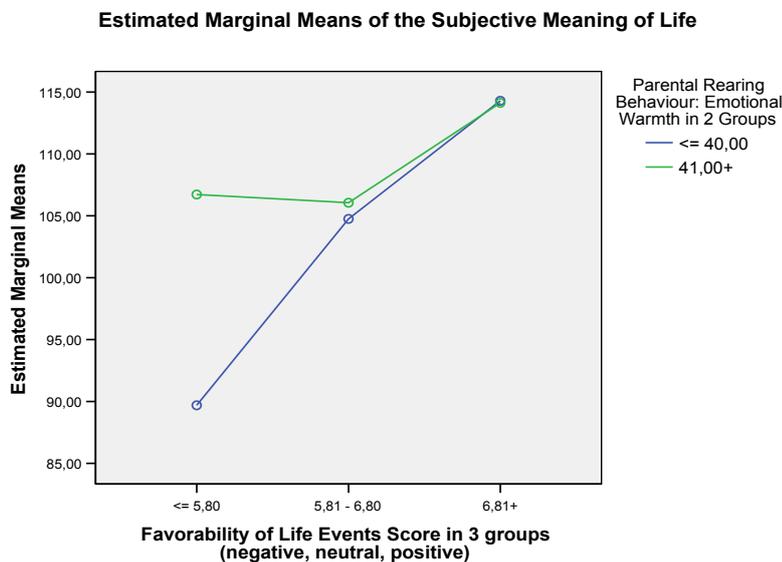


Figure 1. Significant interaction between favourability of life events and parental emotional warmth.

Meaning of life and coping

To distinguish people with high and low sense of meaning in life, the subjects were divided into two equal groups. The cut-off point was the median ($MD = 108$) of the PIL scale. For each of the 14 sub-scales of the Brief COPE a t-test was calculated, in which the dichotomized groups of meaning was the independent variable. Some significant differences were found. Subjects with the high degree of experience of meaning in life showed a highly significant tendency towards active coping ($p < .000$, $t = -5.11$),

positive reframing ($p < .000$, $t = -4.04$), planning ($p < .000$, $t = -3.98$) and the use of religion ($p < .006$, $t = -2.76$). Subjects with a lower meaning experience were inclined to behavioural disengagement ($p < .000$, $t = 4.66$), self-blame ($p < .001$, $t = 3.32$), denial ($p < .014$, $t = 2.49$) and substance use ($p < .042$, $t = 2.05$). No differences were found regarding to strategies like self-distraction ($p < .066$), the use of emotional ($p < .732$) as well as instrumental support ($p < .422$), venting ($p < .556$), humour ($p < .754$) and acceptance ($p < .289$).

Conclusion and discussion

This research set out to explore the relation of subjective meaning in life to reports of significant life events and reports of childhood relationships with parents, as well as other connecting variables like demographical ones and reports of dispositional coping-strategies. The results show similarities with previous findings though they also indicate some differences.

The *first hypothesis* focused on demographic variables that had various effects on the level of subjective meaning in life. The produced significant positive correlation of age was consistent with predictions and previous findings (DeWitz, 2004; Schmitz & Hauke, 1999), where older participants tended to report greater meaning in life than younger ones. Theorists and researchers observed that in the face of disability and loss that often accompany advancing age, personal meaning becomes a major source of life-satisfaction and personal growth (Wong, 1998). Qualitative research proved that the increased sense of meaning is linked to spirituality, wisdom and self-acceptance (Wong, 1998). These are important factors for significant life goals and a source of life-satisfaction especially for elderly people (Dittmann-Kohli & Westerhof, 2005).

The present findings showed that a higher level in the subjective meaning of life can be found in people who enjoy a romantic relationship, especially when they were married, which is consistent with some theoretical considerations, on for example Frankl's (1985) or Grom and Schmidt's (1975). Accordingly, love and sharing life with someone important is a value through which people experience a deep and fulfilling meaning in life. Qualitative studies have also consistently confirmed the significance of social relationships as by far the most frequent source of meaning across the life span (Ebersole, 1998; Debats & Hansen, 1995; O'Connor & Chamberlain, 1996).

Within the demographical analysis the strongest significant difference in life purpose was found between those subjects with own children and those without. The significantly higher level of subjective meaning in life of those who had children is consistent with the mentioned statement and point towards the self-transcendent aspect of meaning in life (Frankl, 1987).

In summary, the answer of the first hypothesis is that meaning in life accumulates not only with increasing age, but also from romantic relationship, marriage and children. According to previous studies (De Witz, 2004), differences in sex, education, profession and reported primary caregivers during childhood, are not significant factors to explain meaning in life.

The *second hypothesis*, that certain life events are associated differently with various levels of meaning in life, was also confirmed for 16 life events. These results suggest that some events are more relevant to the subjective meaning of life than others. Most, but not all differences were found where they were expected. Experiencing negative life events, like mental disorders (own and those of others), physical diseases, unfulfilled romantic relationships and desires to have children, were associated with less favourable meaning in life. That psychopathology is significantly related to a lack of meaning was to be expected. A lot of previous researches confirm these findings (O'Connor & Chamberlain, 1996). The experience of positive life events like birth of a child (the more the merrier), marriage or engagement, changes at work and a major success was associated with more favourable levels of meaning in life in the present study. These results were adequate to the average subjective appraisal of each event. Some other life events like death of a close friend, death of the mother or father, troubles with children and natural disaster were associated with higher levels of meaning in life as well, though in average appraised negative. At first these findings might seem to be paradoxical. But theories as well as research consistently refer to the meaning aspect of suffering (Frankl, 1987; Folkman, 1997; Park & Folkman, 1997). Getting in touch with death is something that can be constructive for finding meaning. The awareness of mortality makes life valuable, precious and unique. More detailed explanations for these results will be made in connection with the findings out of multiple life events, as follows.

The *third hypothesis* was that positive and negative events have a cumulative effect on the subjective meaning in life. This hypothesis was also borne out by the data. Those reporting more positive events, less negative events, and/or a more favourable balance of positive and negative events had uniformly more positive meaning in life. This evidence for a cumulative effect of life events on the sense of meaning in life is consistent with Catlin and Epstein's (1992) findings.

The cumulative effect of life events within specific life areas, which was verified for traumatic events in an unfavourable direction on the level of meaning and for family-situations in a favourable sense, overlaps with the findings of Janoff-Bulman (1989; Park & Folkman, 1997), where traumatic life events had a negative effect on basic beliefs. Also, theoretically the destructive impact of traumatic life events is indicative on the stability of perception, of the self and the world in a manner where positive beliefs about

the future become difficult (Friedmann, 2004; Wirtz & Zöberli, 1995). For the positive effect of family situations no previous research can be taken into account. On the one hand it is comprehensible that the birth of a child is connected with more sense of meaning in life, it is an event which was not only consistently appraised very positively but also confirmed by demographic variables as significantly positive. On the other hand most of the reported family events were not appraised as favourable, like the death of someone close or troubles with children. One explanation of this apparently inconsistent finding is that stressful and threatening events concerning the family may have a significant impact on the willingness to personal growth. Furthermore the evidence of social support as a protective environmental factor in the coping process (Carver, Scheier & Brissette, 2002) can be supposed to be received from within the family. Taking into account Frankl's (1987) postulate, that there is a meaning even in suffering, overcoming such a challenging situation would likely lead to a greater sense of meaning.

Fourthly, it was hypothesized that favourable childhood relationships with parents are positively associated with favourability of current meaning in life and *fifthly* that these relationships have a moderating effect on the influence of life events. As expected, reports of favourable childhood relationships with parents were shown to be positively related to the favourability of current meaning in life. More precisely the parental rearing behaviour of emotional warmth seems to have had a buffering effect on the influence of negative life events. It is noteworthy that this result disproves the findings of Catlin and Epstein (1992). According to them, life events have no consistent effect on the subjective meaning of life, when people report less experienced parental acceptance and love during the childhood. But "for people who reported high parental acceptance, an orderly response to events appears to be operative" (Catlin & Epstein, 1992, p. 205). The present finding runs counter to this statement but gives support to existing theories and therapeutic assumptions. Accordingly, positive relationships with parents foster the development of ego strength and sense of meaning in life, which is assumed to contribute to the ability to cope with the vicissitudes of life. Conversely, a lack of emotional warmth during childhood makes one's sense of meaning more vulnerable and less resilient. The world may be viewed as more capricious and uncontrollable. But nobody is condemned to less meaning in life because of the parental rearing behaviour. People can develop and grow because of later and more favourable experiences and because the attainment of personal goals. Within the present study the favourability of life events as a main effect were significantly positively associated with the general sense of meaning in life. If the average balance of life events is neutral or positive, this main effect is no longer buffered by the parental rearing behaviour. Also, those who remember less parental love and care benefit from positive and desirable life events by having an increased meaning in life.

Finally, the findings support the *sixth* and last hypothesis that humans maintaining their personal meanings in life are significantly more successful with positive reframing, practicing religion and coping strategies such as planning and mastering of threatening life events. In contrast defence strategies, like denial, substance use and behavioural disengagement, as well as self-blame, were significantly associated with lower levels of meaning experience. By and large these results are consistent with previous research in the context of meaning related coping (Ardelt, 2003; Dufton & Perlman, 1986; Folkman & Moskowitz, 2000; Klinger, 1998; Schmitz & Hauke, 1999; Schmitz, et al. 2000; Taylor, 1983; 2000). Contrary to the results of Schmitz et al. (2000), the use of emotional and instrumental support is not a significant strategy in favour of higher or lower levels of meaning in life.

The types of coping which were positively associated with the sense of meaning in life within the current study all involve the activation of beliefs, values or goals which help define the positive significance of events. Out of the perspective that basic assumptions serve as guides for our behaviour (Janoff-Bulman & Schwartzberg, 1991; Silver & Wortman, 1989), meaning in life is associated with optimism and with the ability to overcome hardships. The more sense of meaning in life the merrier is the adjustment to personal tragedies. As Schmitz and Hauke (1999) have argued, our conceptual systems are hierarchically organized with higher and lower order postulates. The meaning in life represents our highest order postulates. It is the most abstract, global, generalized assumption that we hold and it is the foundation of the system. Here changes become more difficult. When this global and generalized meaning in life is positively distinct it cannot be affected significantly by stressful episodes. Active and problem related coping is still possible. But if there is not such an abstract and global meaning, the lower postulates are more subjected to the direct test of experience. Troubles and failures lead to deconstruction and loss of meaning because the self-worth is already affected on this lower order of postulates. If somebody whose only meaning in life is to be a good basketball player breaks his leg or even loses it, he has a higher potential of losing his meaning in life than someone who has the same endeavour, but higher order postulates as well, like "I am a good person" (Janoff-Bulman & Schwartzberg, 1991, p. 489).

Concluding remarks

In summary, experienced life events that are associated as significant with increased personal meaning of life are mostly found in intimate relationships with others, like family and beloved ones.

Aspects of responsibility, control and inner freedom of choice seem to be important to experience meaning when people cope and adjust to personal life events. This inner freedom to discover meaning can be restricted, e.g. by mental problems and

disorders, as well as by overwhelming traumatic events. But in some cases, especially in family affairs, there is also a potential of finding meaning in suffering. A predisposition factor for adjusting well through negative life events is the experienced childhood relationship with parents. The parental rearing behaviours of love and care strengthen the sense of meaning and can be seen as a fortunate condition to struggle with stressful and threatening episodes in later life. The varied findings of this study give evidence that on the one hand the global meaning in life pertains to people's assumptions about order, including the distribution of negative and positive events. On the other hand meaning can also be found through the pursuit or attainment of important goals (Carver, Scheier & Brissette 2002; Folkman, 1997). This motivational dimension of meaning, the sense of purpose, is considered to be a powerful predictor of general life adjustment (Wong, 1998). One can endeavour to meet events and conditions that are favourable and meaningful. The significant main effect of positive life events to a higher sense of meaning in life is independent of the parental rearing behaviour. This supports the view that attained favourable life events are responsible for experiencing meaning for all people.

Aside from the conclusion, that the experience of certain events cause changes in the personal sense of meaning in life, it is also possible that existing beliefs contribute to the experience of events or that further factors contribute to beliefs and the experience of events and rearing behaviour. It is always problematic to make causal inferences from data that are essentially correlational. Because of this the interaction of variables should not be seen as unidirectional. Each event is embedded in a social and cultural environment and the very individual biography. In formulations of the transactional model, person and environment are in a mutually reciprocal, bi-directional relationship (Lazarus, 2000; Park & Folkman, 1997). Thus, biographical events are influencing the personal development and dispositional differences are expressed in preference for particular environments and developmental niches. In some events the subjects are presumably active agents, in others more like victims. To accurately examine the immediate effects of major life events, as well as how those effects change over time, longitudinal research is necessary. Such research should serve to confirm, refute, or elaborate the interpretations that are offered here.

A further limitation of this study is the generalisability of the sample. As the descriptive values show, most of the subjects had a high level of meaning in life, while questioned. A reason for this outcome could be the effect of demand characteristics, which brings forward socially acceptable answers. A further condition is probably the field access. Some people did not complete the questionnaire feeling it to be too confronting. To survey such a sensible topic in a non-therapeutic surrounding seems to be not ethical for these specific people. Therefore, life events, coping, parental rearing behaviour as well as meaning in life, are not collected sufficiently. The relatively high educational level of the subjects is also critical within the current research. The current study as well as previous studies (De Witz, 2004) shows no significant correlation between meaning in life and education level, but further research is needed. Moreover the age of the subjects is not higher than 64 years old. The effects revealed by the present analysis were low to medium. Maybe a comparison of extreme groups would lead to stronger effects. The same questionnaires should be given to different populations to compare the results with those presented here.

References

- Antonovsky, A. (1984). A call for a new question – salutogenesis – and a proposed answer – the sense of coherence. *Journal of Preventive Psychiatry*, 2, 1-13.
- Ardelt, M. (2003). Effects of religion and purpose in life on elders' subjective well-being and attitudes toward death. *Journal of Religious Gerontology*, 14 (4), 55-77.
- Auhagen, E. (2000). On the psychology of meaning of life. *Swiss Journal of Psychology*, 59 (1), 34-48.
- Benesch, H. (1990). *Warum Weltanschauung. Eine psychologische Bestandsaufnahme*. Frankfurt am Main: Fischer Verlag.
- Bower, J. E., Kemeny, M. E., Taylor, S. E., Fahey, J. L. (1998). Cognitive Processing, discovery of meaning, CD4 decline, and AIDS-related mortality among bereaved HIV-seropositive men. *Journal of Consulting and Clinical Psychology* Vol. 66 (6), 979-986.
- Brandstädter, J. (2003). Zeit, Handeln und Sinn: Veränderung der Zeit- und Zukunftsperspektive im Alter. In N. Groeben (Eds.), *Zur Programmatik einer sozialwissenschaftlichen Psychologie*, (Band II). (S. 241-254). Münster: Aschendorff.
- Bucher, A. (2009): Empirische Psychologie der Spiritualität: Möglichkeiten und Grenzen – ein Forschungsüberblick. In A. Reiter & A. Bucher (Eds.), *Psychologie – Spiritualität – interdisziplinär*. Eschborn: Verlag Dietmar Klotz.
- Carver, C. S. (1997a). You want to measure coping but your protocol's too long: Consider the Brief COPE. *International Journal of Behavioral Medicine*, 4, 92-100.
- Carver, C. S. (1997b). Brief COPE. Available at <http://www.psy.miami.edu/faculty/ccarver/scfBrCOPE.html>. [Retrieved 02 March, 2008]
- Carver, Ch. S., Scheier, M. F., Brissette, I. (2002). The role of optimism in social network development, coping, and psychological adjustment during a life transition. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(1), 102-111.
- Carver, C. S., Scheier, M. F., Weintraub, J. K. (1989). Assessing coping strategies: A theoretically based approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56(2), 267-283.
- Catlin, G., Epstein, S. (1992): Unforgettable experiences: the relation of life events to basic beliefs about self and world. *Social Cognition*, 10, 189-209.
- Chamberlain, K. & Zika, S. (1988). Measuring meaning in life: an examination of three scales. *Personality and Individual Differences*, 9, 589-596.
- Crumbaugh, J. C. & Henrion, R. (1988). The PIL Test: Administration, interpretation, uses, theory, and critique. *The International Forum for Logotherapy*, 11, 76-88.
- Crumbaugh, J.C. & Maholick, L. (1964). An experimental study in existentialism: The psychometric approach to Frankl's concept of noogenic neurosis. *Journal of Clinical Psychology*, 20, 200-207.
- Dittmann – Kohli, F., Westerhof, G. (2005). Persönliche Sinngebung über die Lebensspanne. In H. G. Petzold & I. Orth (Eds.), *Sinn, Sinnesführung, Lebenssinn in Psychologie und Psychotherapie* (Band I). (S. 157–189). Bielefeld und Locarno: Edition Sirius.
- Debats, D. L., Drost, J., Hansen, P. (1995). Experiences of meaning in life. A combined qualitative and quantitative approach. *British Journal of Psychology*, 86, 359 – 375.
- De Witz, S. J. (2004). *Exploring the relationship between self-efficacy beliefs and purpose in life*. Dissertation, The Ohio State University.
- Duften, B. D., Perlman, D. (1986). The Association between Religiousness and the Purpose-in-Life Test: Does it Reflect Purpose or Satisfaction? *Journal of Psychology and Theology*, 14, 42-48.
- Emmons, R. A., Colby, P. M., Kaiser, H. A. (1998). When losses lead to gains: Personal goals and the recovery of meaning. In T. P. Wong & Fry, P. S. (Eds.), *The human quest for meaning. A handbook of psychological research and clinical applications* (S. 163-178). Mahwah, N.J. Erlbaum.
- Ebersole, P. (1998). Types and depth of written life meanings. In T. P. Wong & Fry, P. S. (Eds.), *The human quest for meaning. A handbook of psychological research and clinical applications* (S. 179-191). Mahwah, N.J. Erlbaum.
- Fillip, S. H. (1995). *Kritische Lebensereignisse*. München: Beltz.
- Folkman, S. (1997). Positive psychological states and coping with severe stress. *Soc. Sci. Med.*, 45 (8), 1207-1221
- Folkman, S., Moskowitz, J. T. (2000): Positive affect and the other side of coping. *American Psychologist*, 55 (6), 647-654.
- Frankl, V. (2005). *Der Wille zum Sinn*. Bern: Huber, Hogrefe AG.

- Frankl, V. (1987). *Das Leiden am sinnlosen Leben*. Freiburg: Herder.
- Frankl, V. (1985). *Der Mensch vor der Frage nach dem Sinn*. München: Piper.
- Frankl, V. (1982). *Ärztliche Seelensorge. Grundlage der Logotherapie und Existenzanalyse* (10. Auflage). Wien: Deuticke.
- Friedmann, A. (2004). Allgemeine Psychotraumatologie. In A. Friedmann, P. Hofmann, B. Lueger-Schuster, M. Steinbauer, & D. Vyssoki (Eds.), *Psychotrauma. Die Posttraumatische Belastungsstörung* (S. 5-34). Wien & New York: Springer.
- Grom, B. & Schmidt, J. (1975). *Auf der Suche nach dem Sinn des Lebens*. Freiburg: Herder zVerlag.
- Ironson, G., Stuetzle, R., Fletcher, M. A. (2006): An Increase in Religiousness/Spirituality Occurs After HIV Diagnosis and Predicts Slower Disease Progression over 4 Years in People with HIV. *Journal of General Internal Medicine*, 21(5), 62 – 67.
- Janoff-Bulman, R. & Schwartzberg, S. S. (1991): Toward a general model of personal change. In C.R. Snyder, D.R. Forsyth (Eds.), *Handbook of social and clinical psychology. The health perspective* (S. 488-505). Elmsford, NY: Pergamon Press.
- Janoff-Bulman, R., & Wortman, C. B. (1977). Attributions of blame and coping in the „real World“: Sever accident victims react to their lot. *Journal of Personality and Social Psychology*, 35, 351-363.
- Kennedy, J. E., Kanthamani, H., Palmer, J. (1994). Psychic and Spiritual Experiences, Health, Well-Being, and Meaning in Life. *The Journal of Parapsychology*, 58, 353-383.
- Lazarus, R. S. (2000). Toward better research on stress and coping. *American Psychologist*, 55 (6), 665-673.
- Lazarus, R. S. (1981). Little hassles can be hazardous to your health. *Psychology today*, 6, 58 – 62.
- Meier, P. (1992). *Sinnsuche und Sinnfindung im Umfeld eines kritischen Lebensereignisses. Die Krebserkrankung als Sinnkrise*. Regensburg: S. Roderer Verlag.
- O'Conner, K. & Chamberlain, K. (1996). Dimensions of life meaning: A qualitative investigation at mid-life. *British Journal of Psychology*, 87, 461-477.
- Park, C. L. & Folkman, S. (1997): Meaning in the context of stress and coping. *Review of General Psychology*, 1(2), 115-144.
- Richter, V. & Guthke, J. (1995). *Leipziger Ereignis- und Belastungsinventar (LEBI)*. Göttingen: Hogrefe.
- Schmitz, E. (2005). Sinnkrisen, Belastung, Lebenssinn – psychologische Perspektiven, Konzepte und Forschung. In H. G. Petzold & I. Orth (Eds., 2007), *Sinn, Sinnerfahrung, Lebenssinn in Psychologie und Psychotherapie* (Band I). (S. 123–156). Bielefeld und Locarno: Edition Sirius.
- Schmitz, E., & Hauke, G. (1999): Sinnerfahrung, innere Langeweile und Modi der Stressverarbeitung. *Integrative Therapie – Zeitschrift für vergleichende Psychotherapie und Methodenintegration* 25, 1, 42-63.
- Schmitz, E., Arnold M., Jahn R., Müller, J. (2000): Persönliche Sinnstrukturen und die Bewältigung kritischer Lebensereignisse. *Integrative Therapie – Zeitschrift für vergleichende Psychotherapie und Methodenintegration* 26(4), 451-470.
- Schumacher, J. (2002). *Perzipiertes elterliches Erziehungsverhalten. Konzeptualisierung, diagnostische Erfassung und psychologische Relevanz im Erwachsenenalter*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Schumacher, J., Eisemann, M., Brähler, E. (1999). Rückblick auf die Eltern: Der Fragebogen zum erinnerten elterlichen Erziehungsverhalten (FEE). *Diagnostika*, 45, 194-204.
- Silver, C. B., Wortman, R. C. (1989). The myths of coping with loss. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 57(3), 349-357.
- Taylor, S. E. (1983). Adjustment to threatening events. A theory of cognitive adaptation. *American Psychologist*, 38, 1161-1173.
- Taylor, S. E., Kemeny, M. E., Reed, G. M., Bower, J. E., Gruenewald, T. L. (2000). Psychological Resources, positive illusions, and health. *American Psychologist*, 55(1), 99-109.
- Thompson, S. C. (1991): Toward a general model of personal change. In Snyder, C.R., Forsyth, D. R. (Ed.), *Handbook of social and clinical psychology. The health perspective* (S. 607-623). Elmsford, NY: Pergamon Press.
- Wirtz, U. & Zöberli, J. (1995): *Hunger nach Sinn. Menschen in Grenzsituationen. Grenzen der Psychotherapie*. Stuttgart: Kreuz Verlag.
- Wong, T.P (1998). Implicit theories of meaningful life and the development of personal meaning profile. In T. P. Wong & P S. Fry (Eds.), *The human quest for meaning. A handbook of psychological research and clinical applications* (S. 111-139). Mahwah, N.J. Erlbaum.

Appendix

List of reported life events ($N = 227$)

Nr.	Life Event	n_1	Percent	Appraisal (BW)		p
				M	SD	
1.1	Geburt eines Kindes	65	28.1 %	9.3	1.3	.000
1.2	Geburt eines 2. Kindes	31	13.4%	9.6	0.7	.000
1.3	Geburt eines 3. Kindes	12	5.2 %	9.0	1.4	.002
1.4	Geburt eines 4. Kindes	3	1.3 %	7.3	3.1	-
1.5	Geburt eines 5. Kindes	2	0.9 %	8.5	0.7	-
1.6	Geburt von Enkelkindern	2	0.9 %	10.0	0.0	-
1.7	Geburt von Enkelkindern	1	0.4 %	10.0		-
1.8	Geburt von Neffe/Nichte	2	0.9 %	9.5	0.7	-
2	Tod des Lebensgefährten	3	1.3 %	3.0	1.7	-
3.1	Scheidung/Trennung von Partner (Konflikt)	107	46.3 %	5.8	2.1	.589
3.2	2. Scheidung/Trennung von Partner (Konflikt)	50	21.6 %	5.6	2.1	.951
3.3	3. Scheidung/Trennung	19	8.2 %	6.5	2.0	.679
3.4	4. Scheidung/Trennung von Partner (Konflikt)	13	5.6 %	5.6	1.9	.402
3.5	5. Scheidung/Trennung von Partner	7	3.6 %	4.4	1.3	-
4.1	Tod eines guten Freundes	64	27.7 %	4.0	1.6	.036
4.2	Tod eines 2. guten Freundes	13	5.6 %	4.1	1.1	.680
4.3	Tod eines 3. guten Freundes	6	2.6 %	4.2	1.1	-
4.4	Tod eines 4. guten Freundes	3	1.3 %	3.7	1.5	-
4.5	Tod eines 5. guten Freundes	1	0.4 %	4.0		-
5.1	Tod der Mutter	26	11.3 %	3.8	1.5	.029
5.2	Tod des Vaters	52	22.5 %	4.4	1.7	.040
5.3	Tod des Kindes	1	0.4 %	2.0		-
5.4	Tod des Bruders/ der Schwester	7	3.0 %	3.3	1.8	-
5.5	Tod der Großmutter	125	54.1 %	4.7	1.5	.777
5.6	Tod des Großvaters	116	50.2 %	4.8	1.5	.859
5.7	Tod eines anderen Familienmitgliedes	21	9.1 %	4.5	1.9	.393
6	Verurteilung zu einer Gefängnisstrafe	3	1.3 %	4.0	2.8	-
7	aktuelle Schwangerschaft	6	2.6 %	8.7	2.1	-
8	Scheidung der Eltern ¹	60	26.0 %	5.1	1.8	.314

Notes.

n_1 = sample size of the group who experienced the event

BW M - Scores range from: (2) very negative (5-6) neutral (10) very positive 2 – 10, SD = Standard deviation

p = Significance

¹ Event, which was taken from the study of Catlin und Epstein (1992).

Continuance: List of reported life events ($N = 227$)

Nr.	Life Event	n_1	Percent	Appraisal (BW)		p
				M	SD	
9.1	Ernste Krankheit/Verletzung des Partners	10	4.3 %	4.6	1.8	-
9.2	Ernste Krankheit/Verletzung der Mutter	50	21.6 %	4.1	1.7	.951
9.3	Ernste Krankheit/Verletzung des Vaters	49	21.2 %	3.8	1.5	.819
9.4	Ernste Krankheit/Verletzung Geschwister	18	7.8 %	4.1	1.5	.336
9.5	Ernste Krankheit/Verletzung der Großmutter	32	13.9 %	4.0	1.5	.550
9.6	Ernste Krankheit/Verletzung, Großvater	24	10.4 %	4.1	1.3	.334
9.7	Ernste Krankheit/Verletzung, Kind	7	3.0 %	3.3	1.4	-
9.8	Ernste Krankheit/Verletzung eines 2. Kindes	1	0.4 %	3.0		-
9.9	Krankheit/Verletzung, anderes Familienmitglied	8	3.5 %	3.0	1.1	-
10.1	Opfer eines schweren Verkehrsunfalls	23	10.0 %	4.5	1.4	.441
10.2	Opfer eines 2. schweren Verkehrsunfalls	1	0.4 %	3.0		-
11	Selbst einen schweren Verkehrsunfall verursacht	4	1.7 %	4.5	1.3	-
12.1	Psychische Erkrankung, selbst ²	74	32.0 %	4.1	1.8	.001
12.2	2. Psychische Erkrankung, selbst ²	13	5.6 %	4.0	1.8	.000
12.3	3. Psychische Erkrankung, selbst ²	2	0.9 %	4.0	1.4	-
13.1	Psychische Erkrankung, Nahestehender ²	95	41.1 %	3.6	1.3	.234
13.2	2. Psychische Erkrankung, Nahestehender ²	20	8.7 %	3.3	1.3	.013
13.3	3. Psychische Erkrankung, Nahestehender ²	2	0.9 %	4.0	2.8	-
14.1	Krankheit/Verletzung Freund	39	16.9 %	4.0	1.6	.199
14.2	2. Krankheit/Verletzung Freund	5	2.2 %	3.4	2.0	-
15.1	Schwere Krankheit/Verletzung, selbst	54	22.9 %	4.3	1.8	.050
15.2	2. schwere Krankheit/Verletzung, selbst	16	6.9 %	4.0	1.6	.710
15.3	3. Schwere Krankheit/Verletzung, selbst	3	1.3 %	3.3	1.2	-
16.1	Ärger mit dem Vorgesetzten	63	27.3 %	4.2	1.5	.316
16.2	2. Ärger mit dem Vorgesetzten	6	2.6 %	4.0	1.7	-
16.3	3. Ärger mit dem Vorgesetzten	2	0.9 %	3.0	1.4	-
17.1	Krise mit den Eltern	63	27.3 %	4.0	1.5	.146
17.2	2. Krise mit den Eltern	13	5.6 %	3.7	1.6	.261
17.3	Ernste Krise mit den Geschwistern	32	13.9 %	4.0	1.3	.804
17.4	Ernste Krise mit den Kindern	6	2.6 %	4.5	1.4	-
17.5	Ernste Krise mit dem Partner	46	19.9 %	3.9	1.4	.836

Notes.

n_1 = sample size of the group who experienced the event

BW M - Scores range from: (2) very negative (5-6) neutral (10) very positive 2 – 10, SD = Standard deviation

p = Significance

² Event is formulated by the Author.

Continuance: List of reported life events (N = 227)

Nr.	Life Event	n ₁	Prozent	Appraisal (BW)		p
				M	SD	
17.6	Ernste Krise mit den Großeltern	7	3.0 %	4.4	1.4	-
17.7	Ernste Krise mit anderen Familienmitgliedern	9	3.9 %	4.8	1.2	-
18	Wechseljahre	16	6.9 %	6.1	2.0	.064
19.1	Wechsel des Wohnortes/ -Landes	151	65.4 %	7.9	2.1	.874
19.2	2. Wechsel des Wohnortes/ -Landes	74	32.0 %	8.3	2.0	.514
19.3	3. Wechsel des Wohnortes/ -Landes	32	13.9 %	8.6	2.0	.671
19.4	4. Wechsel des Wohnortes/ -Landes	3	1.3 %	9.7	0.6	-
20.1	Arbeitsplatzverlust	32	13.9 %	5.9	1.9	.120
20.2	2. Arbeitsplatzverlust	5	2.2 %	6.4	1.5	-
20.3	3. Arbeitsplatzverlust	4	1.7 %	5.7	1.7	-
21.1	Große finanzielle Sorgen	62	26.8 %	4.5	1.7	.724
21.2	2. große finanzielle Sorgen	6	2.6 %	3.8	1.9	-
21.3	3. große finanzielle Sorgen	3	1.3 %	2.0	0.0	-
22.1	Schwangerschaftsabbruch	37	16.0 %	4.7	2.0	.477
22.2	2. Schwangerschaftsabbruch	8	3.5 %	5.2	2.1	-
23.1	Kontakt zu Freunden brechen ab	134	58.0 %	4.6	1.3	.103
23.2	Kontakte zu weiteren Freunden brechen ab	29	12.6 %	4.3	1.4	.086
23.3	Kontakt zu noch weiteren Freunden brechen ab	12	5.2 %	4.2	1.5	.838
24.1	Veränderung Arbeitsrhythmus des Partners	51	22.1 %	5.6	2.1	.178
24.2	2. Veränderung Arbeitsrhythmus, Partner	5	2.2 %	5.2	1.3	-
25	Berentung oder Frühinvalidisierung	4	1.7 %	5.7	3.1	-
26.1	Pflege eines erkrankten/alten Angehörigen	29	12.6 %	5.7	2.2	.812
26.2	2. Pflege eines erkrankten/alten Angehörigen	2	0.9 %	7.0	1.4	-
26.3	3. Pflege eines erkrankten/alten Angehörigen	1	0.4 %	9.0		-
27.1	Veränderung Lebensbedingungen der Familie	38	16.5 %	6.8	2.3	.218
27.2	2. Veränderung der Lebensbedingungen, Familie	4	1.7 %	8.0	1.8	-
28	Ungünstige Wohnbedingungen	42	18.2 %	4.6	1.7	.719
29.1	Sohn/Tochter verlässt das Haus	24	10.4 %	6.2	2.0	.003
29.2	2. Tochter/Sohn verlässt das Haus	10	4.3 %	7.5	1.8	-
29.3	3. Tochter/Sohn verlässt das Haus	2	0.9 %	8.0	0.0	-
30.1	Beendigung einer Ausbildung	151	65.4 %	8.6	1.9	.432

Notes. n₁ = sample size of the group who experienced the event
 BW M - Scores range from: (2) very negative (5-6) neutral (10) very positive 2 – 10, SD = Standard deviation
 p = Significance

Continuance: List of reported life events ($N = 227$)

Nr.	Life Event	n_1	Percent	Appraisal (BW)		p
				M	SD	
30.2	Beendigung einer 2. Ausbildung	40	17.3 %	9.3	1.3	.859
30.3	Beendigung einer 3. Ausbildung	9	3.9 %	8.9	1.6	-
30.4	Beendigung einer 4. Ausbildung	1	0.4 %	8.0		-
31.1	Längere/häufige Trennung vom Partner	65	28.1 %	5.5	2.0	.201
31.2	2. längere/häufige Trennung vom Partner	8	3.5 %	5.5	1.6	-
32.1	Stärkere Schwierigkeiten mit dem Kind	16	6.9 %	4.6	1.8	.015
32.2	2. stärkere Schwierigkeiten mit dem Kind	1	0.4 %	2.0		-
33.1	Belastung durch Hausarbeit/Landwirtschaft	12	5.2 %	5.3	2.2	.109
33.2	2. Belastung durch Hausarbeit/Landwirtschaft	3	1.3 %	5.0	3.0	-
34.1	Tod eines Lieblingstiers	87	37.7 %	4.0	1.2	.441
34.2	Tod eines 2. Lieblingstiers	19	8.2 %	3.6	1.4	.661
35	Einberufung zum Grundwehrdienst	50	21.6 %	5.2	2.0	.698
36.1	Aufnahme eines/r Studiums/Ausbildung	180	77.9 %	8.5	1.8	.757
36.2	2. Aufnahme eines/r Studiums/Ausbildung	38	16.5 %	9.2	1.1	.951
36.3	3. Aufnahme eines/r Studiums/Ausbildung	12	5.2 %	9.5	1.1	.873
37.1	Ärger/Streit mit Arbeitskollegen	44	19.0 %	4.4	1.5	.649
37.2	2. Ärger/Streit mit Arbeitskollegen	9	3.9 %	4.6	1.7	-
37.3	3. Ärger/Streit mit Arbeitskollegen	2	0.9 %	4.5	2.1	-
38.1	Heirat oder Verlobung ²	64	27.7 %	8.0	2.8	.000
38.2	2. Heirat oder Verlobung ²	12	5.2 %	8.3	2.1	.009
38.3	3. Heirat oder Verlobung ²	2	0.9 %	8.0	2.8	-
39.1	Romantische/bedeutende Liebesbeziehung ¹	182	79.7 %	8.3	1.7	.440
39.2	2. romantische/bedeutende Liebesbeziehung ¹	112	48.5 %	8.0	2.0	.337
39.3	3. romantische/bedeutende Liebesbeziehung ¹	51	22.1 %	7.9	2.3	.053
39.4	4. romantische/bedeutende Liebesbeziehung ¹	17	7.4 %	8.5	2.2	.520
40.1	Untreue des Partners	67	29.0 %	3.6	1.3	.430
40.2	2. Untreue des Partners	14	6.1 %	4.4	2.2	.880
40.3	3. Untreue des Partners	3	1.3 %	3.0	1.7	-
41.1	Einweisung in ein Krankenhaus	30	13.0 %	4.0	1.4	.246
41.2	2. Einweisung in ein Krankenhaus	9	3.9 %	3.9	1.9	-
42.1	Opfer eines Einbruchs	20	8.7 %	4.6	1.4	.313

Notes.

n_1 = sample size of the group who experienced the event

BW M - Scores range from: (2) very negative (5-6) neutral (10) very positive 2 – 10, SD = Standard deviation

p = Significance

¹ Event, which was taken from the study of Catlin und Epstein (1992).

² Event is formulated by the Author.

Continuance: List of reported life events (N = 227)

Nr.	Life Event	n ₁	Percent	Appraisal (BW)		p
				M	SD	
42.2	Opfer eines 2. Einbruchs	2	0.9 %	4.0	0.0	-
42.3	Opfer eines Überfalls	11	4.8 %	4.4	1.4	.938
42.4	Opfer einer Vergewaltigung	2	0.9 %	6.0	4.2	-
42.5	Sexueller Missbrauch	11	4.8 %	3.6	1.2	.880
42.6	Opfer einer Straftat, sonstiges	3	1.3 %	2.5	0.7	-
43.1	Selbstmord/-Versuch eines Nahestehenden	35	15.2 %	3.4	1.2	.182
43.2	2. Selbstmord/.Versuch eines Nahestehenden	1	0.4 %	5.0		-
44.1	Selbstmordversuch, selbst	7	3.0 %	4.6	1.5	-
44.2	2. Selbstmordversuch, selbst	1	0.4 %	6.0		-
45.1	Große Reise od. längerer Auslandsaufenthalt ²	127	55.0 %	9.3	1.3	.587
45.2	2. große Reise od. längerer Auslandsaufenthalt ²	44	19.0%	9.7	1.2	.241
45.3	3. große Reise od. längerer Auslandsaufenthalt ²	3	1.3 %	10.0	0.0	-
46.1	Sexuelle Schwierigkeiten	41	17.7 %	4.0	1.5	.117
46.2	2. sexuelle Schwierigkeiten	4	1.7 %	3.0	0.8	-
47.1	Größere Änderung der Situation am Arbeitsplatz	50	21.6 %	5.6	2.1	.315
47.2	2. große Änderung der Situation am Arbeitsplatz	12	5.2 %	8.0	2.3	.049
47.3	3. große Änderung der Situation am Arbeitsplatz	4	1.7 %	9.5	1.0	-
48.1	Wechsel der Arbeitsstelle	85	36.8 %	8.1	1.8	.129
48.2	2. Wechsel der Arbeitsstelle	37	16.0 %	8.2	2.0	.305
48.3	3. Wechsel der Arbeitsstelle	17	7.4 %	9.4	1.1	.042
49.1	Aufgabe in gesellschaftlichen Organisationen	37	10.0%	8.8	1.3	.495
49.2	2. Aufgabe in gesellschaftlicher Organisation	7	3.0 %	9.3	1.3	-
50.1	Großer persönlicher Erfolg ¹	118	51.1%	9.5	0.9	.311
50.2	2. großer persönlicher Erfolg ¹	45	19.5 %	9.3	1.0	.092
50.3	3. großer persönlicher Erfolg ¹	15	6.5 %	9.1	1.3	.184
51.1	Großer beruflicher Erfolg ¹	67	29.0 %	9.2	1.1	.001
51.2	2. großer beruflicher Erfolg ¹	14	6.1 %	8.8	1.5	.130
51.3	3. großer beruflicher Erfolg ¹	3	1.3 %	7.7	1.5	-
52.1	Rückkehr ins Berufsleben (nach Karenz/Krankh.)	22	9.5 %	7.9	2.2	.395
52.2	2. Rückkehr ins Berufsleben	2	0.9 %	10	0.0	-
53.1	Kriegserlebnis ²	6	2.6 %	5.3	2.9	-

Notes.

n₁ = sample size of the group who experienced the event

BW M - Scores range from: (2) very negative (5-6) neutral (10) very positive 2 – 10, SD = Standard deviation

p = Significance

¹ Event, which was taken from the study of Catlin und Epstein (1992).

² Event is formulated by the Author.

Continuance: List of reported life events (N = 227)

Nr.	Life Event	n ₁	Percent	Appraisal (BW)		p
				M	SD	
53.2	2. Kriegserlebnis ²	1	0.4 %	5.0		-
54.1	Naturkatastrophe ¹	11	4.8 %	3.9	2.4	.007
54.2	2. Naturkatastrophe ¹	1	0.4 %	2.0		-
55	Andere Katastrophe ²	6	2.6 %	3.0	1.3	-
56	Bewusst werden der eigenen Homosexualität ²	14	6.1 %	6.6	2.5	.475
57	Coming-out der eigenen Homosexualität ²	14	6.1 %	7.5	2.7	.369
58.1	Drogen- oder paranormale Erfahrung ³	2	0.9 %	3.5	0.7	-
58.2	Spirituelle Erfahrung oder Selbsterfahrungen ³	5	2.2 %	9.8	0.5	-
58.3	2. spirituelle Erfahrung oder Selbsterfahrung ³	1	0.4 %	10.0		-
58.4	3. spirituelle Erfahrung oder Selbsterfahrung ³	1	0.4 %	9.0		-
58.5	Persönlichkeits- oder Identitätskrise ³	1	0.4 %	3.0		-
58.6	Sinnkrise, Orientierungslosigkeit ³	2	0.9 %	3.0	0.0	-
58.7	Schwinden/Mangel des Lebens- Enthusiasmus ³	1	0.4 %	4.0		-
59.1	Führerschein ³	1	0.4 %	10.0		-
59.2	Menstruation ³	1	0.4 %	6.0		-
59.3	Einnahme von Psychopharmaka ³	1	0.4 %	6.0		-
60.1	Eifersucht auf Ex ³	1	0.4 %	3.0		-
60.2	Untreue, selbst ³	3	1.3 %	3.0	1.0	-
60.3	Trennung von Partner (ohne Konflikt) ³	1	0.4 %	4.0		-
60.4	2. Trennung von Partner (ohne Konflikt) ³	1	0.4 %	4.0		-
60.5	Auszug der Geschwister ³	1	0.4 %	4.0		-
60.6	Adoption ³	1	0.4 %	7.0		-
60.7	Von der Mutter verlassen ³	1	0.4 %	3.0		-
60.8	Von der Stiefmutter verlassen ³	1	0.4 %	3.0		-
60.9	Heirat der Schwester ³	1	0.4 %	3.0		-
60.14	Wohnungsbrand ³	1	0.4 %	4.0		-
60.15	Schulwechsel ³	1	0.4 %	10.0		-
61	Erwünschte Partnerbeziehung – nicht erfüllt	60	26.0 %	4.3	1.6	.005
62	Qualifikation/Beförderung nicht erreicht	28	12.1 %	4.3	1.6	.824
63	Unerfüllter Kinderwunsch	19	8.2 %	4.0	1.9	.001
64	Erwartete Prämien/Zuschläge nicht erhalten	16	6.9 %	3.3	1.2	.518
65	Ausbildungsabschluss, nicht geschafft ³	6	2.6 %	4.5	0.6	-
69	Verzögerung Studium. Berufl. Ziele nicht erreicht ³	7	3.6 %	4.5	0.6	-
70	Keine Geschwister ³	1	0.4 %	2.0		-
71	Ausbleiben der großen Erleuchtung ³	1	0.4 %	2.0		-

Notes.

n₁ = sample size of the group who experienced the event

BW M - Scores range from: (2) very negative (5-6) neutral (10) very positive 2 – 10, SD = Standard deviation

p = Significance

¹ Event, which was taken from the study of Catlin und Epstein (1992).

² Event is formulated by the Author.

³ Event, which was complemented to the list from the Participants.

Die Bedeutung der Erziehung und kritischer Lebensereignisse für den Sinn des Lebens

Barbara Kolarik

*Universität Wien, Österreich
Fakultät für Psychologie*

ABSTRACT. The main purpose of this study is to investigate the significance of critical life events and childhood relations with parents for the present perception of meaning in life. A number of 231 volunteers of different ages and professions were questioned. They had to complete the Purpose in Life Test (PIL) by Crumbaugh and Maholick (1964), the Questionnaire of recalled parental rearing behaviour (QRBRB) by Schumacher, Eismann and Brähler (1999), a list of life events newly developed from the "Leipziger Ereignis- und Belastungsinventar (LEBI)" by Richter and Guthke (1995) and the Brief COPE by Carver (1997). Additionally they had to answer demographic questions about themselves. In the present study specific demographic variables point to significant differences in the level of subjective meaning in life. According to the life events, significant correlations between the favorability of life events and the score of subjective meaning in life were found. There were also significant differences in the level of subjective meaning of life between those who had and those who had not experienced a certain life event. A general linear model demonstrated that the quality of recalled parental rearing behavior moderates the relation of composite favorability of events to the subjective meaningfulness of life. The results of the demographic variables, life events and the perceived parental rearing behavior were interpreted in the context of Frankl's theory of meaning and other previous surveys. The data of coping is interpreted in the context of the hierarchical control theory of acting. On the highest level of this hierarchy the meaning of life is designed.

Keywords: meaning in life, life events, coping, parental rearing behavior

ZUSAMMENFASSUNG. Das zentrale Anliegen der vorliegenden Arbeit ist es, die Bedeutung kritischer Lebensereignisse und die Bedeutung der erinnerten Erziehung für die aktuelle Wahrnehmung von Sinn im Leben zu untersuchen. Insgesamt konnten 231 der befragten Personen im Alter zwischen 18 und 64 Jahren in die Analyse einbezogen werden. Methodisch wurde dafür eine Fragebogenbatterie erstellt, die es ermöglichte die aktuelle Sinnerfüllung (Purpose in Life Test von Crumbaugh & Maholick, 1964), die retrospektiv erinnerte Erziehung (Fragebogen zum erinnerten elterlichen Erziehungsverhalten von Schumacher, Eismann & Brähler, 1999), die kritischen Lebensereignisse der gesamten Biographie (Leipziger Ereignis- und Belastungsinventar von Richter & Guthke, 1995), das dispositionelle Bewältigungsverhalten (Brief COPE von Carver, 1997), sowie einige demographische Variablen zu erheben. Sowohl die Ergebnisse zu den demographischen Variablen als auch die Analysen der einzelnen kritischen Lebensereignisse zeigten signifikante Unterschiede in der Ausprägung des aktuellen Lebenssinns. Auch die durchschnittliche Erwünschtheit kritischer Lebensereignisse steht in einem positiven Zusammenhang mit der aktuellen Wahrnehmung von Sinn im Leben. Weiters zeigten allgemeine lineare Modelle, dass die Qualität der erinnerten Erziehung einen moderierenden Effekt auf diesen Zusammenhang ausübt. Für die Interpretation der Ergebnisse zu den demographischen Variablen, den kritischen Lebensereignissen und der Erziehung wurden die Sinntheorie von Frankl und andere vorangegangene Studien herangezogen. Die Daten zum Bewältigungsverhalten wurden im Rahmen der Theorie der hierarchischen Kontrolle des Handelns gedeutet. Auf der höchsten Ebene dieser Hierarchie wird der Sinn des Lebens konstruiert.

Schlüsselwörter: Bewältigung, Erziehung, Lebenssinn, kritische Lebensereignisse

Einleitung

Das Sinnthema beschäftigt den Menschen als fühlendes, denkendes und handelndes Wesen schon seit jeher und ist ursprünglich gegeben durch sein Bewusstsein vom eigenen Ich und von der Welt. Eingang in die empirische Forschung hat die Frage nach dem Lebenssinn aber erst in jüngster Zeit gefunden, sie ist jedoch immer noch ein Randgebiet der wissenschaftlichen Psychologie. Mittlerweile floriert im angelsächsischen Raum die Erforschung spiritueller Themen (Bucher, 2009). Der Einfluss spiritueller und religiöser Praxis auf die Lebensführung, auf Krankheitsprävention und Heilungsprozesse bildet dabei einen Fokus neuerer, auch medizinischer Studien (Ostermann & Büssing, 2007).

Gründe für die lange Zurückhaltung der Psychologie sind zum einen die Schwierigkeit einer allgemein akzeptierten Konzeptualisierung und Operationalisierung des Begriffs und zum anderen die Zuordnung des Lebenssinns als Domäne der Philosophie oder Theologie.

Rein normative Fragen nach einem universalen Lebenssinn inhaltlich zu klären, kann letztendlich nicht Anliegen der um Wertfreiheit bemühten empirischen Psychologie sein. Mit strenger wissenschaftlicher Methodik, das heißt mit Methoden der Logik und/oder der Empirie können Fragen nach dem allgemeinen Sinn des Lebens auch nicht beantwortet werden, denn sie erfordern eine persönliche Entscheidung. Jeder Mensch hat – reflektiert oder unreflektiert, differenziert oder vereinfacht – seine Sinnfragen und Antworten darauf. Mit der subjektiven Seite der Sinnggebung jedoch kann die Psychologie arbeiten. Auf Basis eines inzwischen durch handlungstheoretische und humanistische Kernannahmen geprägten Menschenbildes, das den Menschen als schöpferisches und reflexives Subjekt begreift, fallen Fragen wie: Worin sehen Personen den Sinn des eigenen Lebens? Unter welchen Bedingungen und in welchem Ausmaß wird Sinn erlebt? Wie verändert sich die Sinnwahrnehmung über die Lebensspanne? Welche Auswirkungen haben kritische Lebensereignisse auf die individuelle Sinnggebung? immer mehr in den Interessensbereich der Psychologie (Schmitz, 2005).

Eine Strömung innerhalb der psychologischen Forschung ist der Ansatz der „positiven Psychologie“, bei dem zunehmend ein Fokus auf positive Eigenschaften und menschliche Stärken gerichtet wird. Die Wahrnehmung von Sinn im Leben ist eine solche positive Variable und dementsprechend ein guter Indikator für das subjektive Wohlbefinden des Einzelnen – außerdem wirkt sie vermittelnd in der Bewältigung von Stress.

Untrennbar mit dem Lebenssinn als Gegenstand der Psychologie verbunden ist der Name Viktor E. Frankl's (1905 - 1997), dem Begründer der Existenzanalyse und Logotherapie. Der Wiener Neurologe, Psychiater und Psychotherapeut wurde in seinem eigenen Leben mit der Frage nach dem Sinn auf das Brutalste konfrontiert. Er überlebte vier deutsche Konzentrationslager, wo er an sich selbst und anderen beobachtete, dass alles verloren war, wenn Menschen keinen Sinn in ihrem Leben mehr zu sehen vermögen. Frankl (2005) folgerte daraus, dass der Mensch in seinem Wesen einen „Willen zum Sinn“ besitzt, definiert als das Bedürfnis, das Leben sinngebend wahrzunehmen, zu spüren und zu verstehen. Als Gegenstück führen der Verlust des Lebenssinns, die Selbstentfremdung und Defizite in der Sinngenerierung zu innerer Leere, welche Frankl (1987) als die häufigste Ursache für die sogenannte „existentielle Frustration“ betrachtet.

Der Prozess der Sinnsuche, den Frankl als fundamentalen Teil des Menschen charakterisiert, ist für jedes Individuum einzigartig (Jim, 2004). Dem Menschen stehen dabei prinzipiell drei Kategorien von Werten zur Verfügung, Situationen als sinnvoll wahrzunehmen, beziehungsweise den Sinn darin zu finden (Frankl, 1982, S. 39): (1) Bei den *Erlebniswerten* nimmt der Mensch durch das Erleben von etwas Schönerem, Gutem, Gefälligen und Wahrem, Wertvolles aus der Welt in sich auf und realisiert dadurch Sinn. Das kann das Genießen von Musik bedeuten, Landschaft und Natur oder das Erleben zwischenmenschlicher Beziehungen. (2) Die *schöpferischen* Werte stehen für das Schaffen von etwas Wertvollem oder für eine Tat, wodurch der Mensch Werte in die Welt setzt und sich selbst dadurch als sinnvoll erlebt. Beispiele dafür sind die berufliche und private Arbeit, das Führen eines Haushaltes, aber auch das Einstehen für Überzeugungen. (3) Die *Einstellungswerte* kommen zum Tragen, wenn es gilt mit Schicksalsschlägen fertigzuwerden. Im Visavis von Leid und Krankheit kann es passieren, dass es dem Menschen unmöglich wird, etwas Sinnvolles zu tun oder zu erleben. Der letzte Wert der ihm bleibt ist das Aufrechterhalten oder Finden seiner Einstellung zum Leben. Letzteres deutet auf eine Konzeption von Lebens- und Krisenbewältigung hin, die einer aktiven Sinnkonstruktion eine zentrale Rolle zukommen lässt. In der Bewältigung kann ein Mensch nicht nur an Reife gewinnen, sondern auch Lebenssinn finden. Frankls Überzeugung nach sind die Einstellungswerte den schöpferischen und Erlebniswerten dimensional überlegen. Der „Sinn des Leidens“ ist der „höchstmögliche“ da er am tiefsten zum Ausdruck bringt, wie der Mensch zu seinem Leben steht (Frankl, 1987, S. 81). So entspricht der Lebenssinn der selbsttranszendenten Dimension des Menschen, denn der Mensch weist allemal über sich selbst hinaus, „auf etwas oder auf jemanden: auf einen Sinn, den zu erfüllen es gilt, oder auf anderes menschliches Sein, dem wir da liebend begegnen“ (Frankl, 1987, S.18).

Wie Frankl betrachten auch viele weitere Autoren den Lebenssinn als mehrdimensionales Konstrukt welches als bedeutend für die psychische Gesundheit des Menschen eingeschätzt werden kann (Antonovsky, 1984; Benesch, 1990; Chamberlain & Zika, 1988; Frankl, 1985; Grom & Schmidt, 1975; Janoff-Bulman & Wortman, 1977; Schmitz, 2000; Wirtz & Zöberli, 1995; Wong,

1998). Die Quellen aus denen Menschen Sinn schöpfen, variieren aber entsprechend der Unterschiedlichkeit des Einzelnen. Weiters verändern sie sich in ihrer Bedeutung über die Zeit (Brandstädter, 2003; Dittman-Kohli & Westerhof, 2005). Eine Untersuchung von Ebersole (1998) zeigt aber, dass die Teilnehmer unabhängig von Alter und Geschlecht, soziale Beziehungen wie Familie, Partner, Kinder oder Freunde, als die wichtigsten Sinnquellen wahrnehmen.

Die spezifischen Bereiche, Situationen oder Aktivitäten, welche den Menschen mit Sinn erfüllen, unterscheiden sich von jenem Sinn, der als global bezeichnet werden kann (Catlin & Epstein, 1992, Janoff-Bulman & Schwartzberg, 1991). Diese eher abstrakten und generalisierten Grundannahmen und Werte über das Selbst und die Welt dienen als Basis für Erkenntnis, Handlungsplanung und Verhalten (Janoff-Bulman & Schwartzberg, 1991). Die Konstruktion von Sinn ist demnach vom Bezugssystem abhängig und liegt entweder auf sehr konkreter Ebene und reicht bis hin zu ganz abstrakten Wert- und Glaubensvorstellungen.

Forschungsergebnisse haben gezeigt, dass negative Lebensereignisse den individuellen Glauben an ein sinnvolles, gerechtes und unverletzbares Selbst infrage stellen können (Janoff-Bulman & Schwartzberg, 1991). Zum Beispiel wenn Krebspatienten bei der Frage nach dem Sinn zu keinem zufriedenstellenden Ergebnis kommen und in eine Sinnkrise stürzen. Aber auch positive Veränderungen sind möglich (Park & Folkman, 1997). Menschen, die beispielsweise mit großen Verlusten oder Traumata konfrontiert waren beschreiben sich selber nicht selten als zwar trauriger, aber auch „weiser“. Vermutlich sind dabei konstruktive Grundannahmen durch entsprechende Erfahrungen gefördert worden (Meier, 1992; Park & Folkman, 1997).

Ganz allgemein geht die Entwicklungspsychologie von antezedenten Bedingungen aus, die zu spezifischen Personenmerkmalen wie dem dispositionellen Bewältigungsverhalten und bestimmten Glaubensvorstellungen führen (Phillip, 1995). Entsprechende vorangegangene Bedingungen sind laut Catlin und Epstein (1992) emotional signifikante Erfahrungen, wobei die Autoren zwei Arten von Erfahrungen unterschieden: Erstens tagtägliche Erfahrungen während der Kindheit, besonders jene mit den Eltern oder wichtigsten Bezugspersonen. Diese sind zwar in ihrer Ausprägung klein, können aber in Kumulation zu einem bedeutenden Einfluss führen. Zweitens spezifische, hoch signifikante kritische Lebensereignisse (Catlin und Epstein, 1992).

Die Fragestellung der vorliegenden Untersuchung ist inspiriert durch die Annahme von Catlin und Epstein (1992) und fokussiert die entwicklungspsychologische Perspektive der Entstehung und Veränderung von Lebenssinn. Dabei werden antezedente und dispositionale Variablen als wichtige Voraussetzungen angenommen für eine spätere Bewältigung kritischer Lebensereignisse und deren Adaption in das persönliche Sinnsystem.

Die Entwicklung des subjektiven Lebenssinns

Es gibt eine generelle Zustimmung dafür, dass der Lebenssinn durch eine Akkumulation verschiedener Lebensereignisse zustande kommt (Catlin & Epstein, 1992, Janoff-Bulman & Schwartzberg, 1991; Park & Folkman, 1987, Taylor, 1983). Eine genauere Beschreibung dieser Entwicklung geben Park und Folkman (1997): Ihnen zufolge findet die kindliche Sicht über das Selbst und die Welt ihren Ursprung in den frühen Kindheitsjahren, vor allem durch die Interaktion mit den Eltern oder ersten Bezugspersonen. Das Kind lernt Vertrauen, Wohlwollen, Werte, Selbstbewusstsein und ein Verstehen der Konsequenzen menschlichen Handelns. Mit der Zeit werden die Kindheitserfahrungen gespeichert und integriert in eine organisierte, subjektive Sicht der Welt und des eigenen Seins. Erfahrungen während der Kindheit und Adoleszenz bilden, raffinieren und bauen diese mentalen Strukturen dann weiter aus. Veränderungen dieser grundsätzlichen Glaubensvorstellungen werden von Park und Folkman (1997) im Erwachsenenalter als viel weniger wahrscheinlich angenommen als noch in den Kindheitsjahren.

Empirische Studien, welche die Entwicklung des persönlichen Lebenssinns fokussieren, sind rar.

Die Eltern-Kind-Beziehung und der Sinn des Lebens

Wie sich Kindheit und Erziehung auf grundlegende Glaubensvorstellungen auswirken, ist in der Literatur meist nur theoretisch beschrieben und bezieht sich vor allem auf die Entstehung unterschiedlicher psychischer Störungen und den Selbstwert. Die Ergebnisse empirischer Untersuchungen über die Beeinflussungen der Kindheit auf die verschiedenen grundlegenden Glaubensvorstellungen, wie Selbstwertgefühl, Selbstkonzept, Kompetenz und Vertrauen sind uneinheitlich. Einzig die Studie von Catlin und Epstein (1992) widmete sich dem Lebenssinn in Bezug auf die erinnerte Erziehung. Dabei zeigte sich ein positiver Zusammenhang der Erziehungsdimension *Akzeptanz* mit der Ausprägung des individuellen Lebenssinns.

Ein Ziel der aktuellen, vorliegenden Studie ist die Erfassung der Erziehungsdimensionen: (a) Emotionale Wärme (b) Kontrolle und Überbehütung (c) Ablehnung und Strafe. Diese sollen in Bezug auf die Sinndimension, als auch auf die Bewältigung kritischer Lebensereignisse untersucht werden.

Kritische Lebensereignisse und der Sinn des Lebens

Die schon erwähnte Studie von Catlin und Epstein (1992) untersuchte den Zusammenhang von aktuellen grundlegenden Glaubensvorstellungen über das Selbst und die Welt mit 13 emotional kritischen Lebensereignissen. Die Ergebnisse zeigen in Bezug auf die Erfahrungen Zurückweisung, sexuellen Missbrauch und Opfer von Gewaltverbrechen einen signifikanten Unterschied hinsichtlich verschiedener globaler Grundannahmen. Zum Beispiel haben Personen, die sexuell missbraucht wurden signifikant weniger Selbstwert und erleben sich selber auch als weniger liebenswert und sinnerfüllt, als Menschen, die entsprechende Erfahrungen nicht gemacht haben. Positive und negative kritische Lebensereignisse weisen auch einen kumulativen Effekt auf die grundlegenden Glaubensvorstellungen auf. Jene mit mehr positiven Erfahrungen haben dementsprechend höhere Werte auf den Skalen der verschiedenen Glaubensvorstellungen über das Selbst und die Welt (Catlin & Epstein, 1992). Ähnlich zeigte die Studie von Janoff-Bulman (1989, s. Catlin & Epstein, 1992), dass die Annahme einer sinnvollen und bedeutenden Welt sich signifikant unterscheidet zwischen Opfern und nicht-Opfern eines traumatischen Lebensereignisses, sogar noch nach Jahren.

Andere Studien untersuchten den aktuellen Bewältigungsprozess eines ganz konkreten Ereignisses, wie spezifische Krankheitsdiagnosen und deren Behandlung und den Einfluss auf das persönliche Sinnsystem. Beispielsweise analysierte Meier (1992) Krebspatienten und fand heraus, dass die Wahrnehmung von Sinn im Leben im Vergleich zum Status vor der Diagnose, signifikant gestiegen ist. Die Gruppe um Taylor (Bower, Kemeny, Taylor & Fahey 1998; Taylor, 1983; Taylor, Kemeny, Reed, Bower & Gruenewald, 2000) interviewte Frauen mit Brustkrebs und später Menschen die sich mit HIV infiziert hatten und beschreibt drei Kennzeichen, die eine positive Anpassung fördern: Die Sinnsuche und Sinnfindung, das Gefühl von Selbstwirksamkeit und die Erhaltung des Selbstvertrauens durch selbst-verbessernde Evaluation. Nach Taylor (1983) ist eine positive Einstellung zur Realität normal und erstrebenswert für ein optimales Funktionieren. Diese positiven Glaubenssätze beinhalten aber zum Teil auch Illusionen, die mit objektiven wissenschaftlichen Beweisen nicht konsistent sind (Taylor et. al, 2000). Mit „Illusionen“ bezeichnen die Autoren aber nicht unbedingt das Gegenteil von Faktenwissen, sondern vielmehr den veränderten Blickwinkel auf Lebensstatsachen. Erwähnenswert in diesem Zusammenhang ist noch die Studie von Ironson, Stuetzle und Fletcher (2006), die sich HIV infizierten Personen widmete. Die *Zunahme* der Religiosität oder Spiritualität *nach* der Diagnose, führte den Ergebnissen zufolge zu einem langsameren Krankheitsprogress der Betroffenen.

Im Einklang mit der entwicklungspsychologischen Perspektive auf den Sinn des Lebens, beabsichtigt die aktuelle Studie Daten kritischer Lebensereignisse über die gesamte Lebensspanne zu erheben, positive und negative, traumatische und weniger bedeutende. Sowohl der kumulative Effekt als auch der Einfluss einzelner kritischer Lebensereignisse soll dementsprechend untersucht werden.

Der Sinn des Lebens und Coping

Die Funktionen, Einflussfaktoren und Konsequenzen des Bewältigungsverhaltens und die spezifische Bedeutung des sinnbasierten Copings wurden von Folkman und Moskowitz im Jahre 2000 untersucht. Für sie ist Sinn bereits in der Bewertung von Stress impliziert und als Rekonstruktion des globalen Lebenssinns zu betrachten. Vor allem in Situationen, die sich durch einen Mangel an eigener Kontrolle und Einflussmöglichkeit auszeichnen, werden drei Copingstrategien als sinngenerierend genannt. Die Strategie der „positiven Neubewertung“, die „Orientierung auf positive und unterstützende Ereignisse“ und „problemorientierte Bewältigungsstrategien“, die durch eine neue Zielsetzung und Fokussierung ein Gefühl von Kontrolle vermitteln (Folkman & Moskowitz, 2000). Diese Strategien beziehen sich auf eine Längsschnittuntersuchung von Folkman (1997), die Copingstrategien bei an AIDS erkrankten Männern untersuchte. Hier wurde zusätzlich „die Suche und das Finden von positivem Sinn“ als vierte notwendige Strategie für die Lebenszufriedenheit und das Wohlbefinden assoziiert (Folkman, 1997). Es gibt dementsprechend eine Wechselwirkung zwischen der Bewertung und Sinngebung einer Situation und der globalen Wahrnehmung von Lebenssinn (Grom & Schmidt, 1972; Park & Folkman, 1997; Wirtz & Zöberli, 1995).

Der Frage nach der Bedeutung der generellen Sinnstruktur für den Bewältigungsprozess gingen Schmitz und Hauke im Jahre 1999 im Zusammenhang mit verschiedenen Stressmodi und im Jahre 2000 bezüglich der Bewältigung kritischer Lebensereignisse nach. In beiden Untersuchungen konnten sie zeigen, dass Menschen mit der Positivverfahren von Sinnerfüllung, wie Wohlbefinden, Glück und Zufriedenheit eher zu solchen Verarbeitungsstrategien neigen, die der Wiederaufnahme des Projektes dienen, also zu aktiven und problembezogenen Strategien. Die Strategien der Verleugnung, Flucht, Resignation und Abwehr dürften eher mit der Erfahrung von Un-Sinn oder Sinnleere korrespondieren (Schmitz & Hauke, 1999). Personen mit weniger guter Sinnwahrnehmung zeigen ihren Ergebnissen zufolge auch vermehrt emotionale Strategien (Schmitz & Hauke, 1999).

Laut Schmitz und Hauke (1999) formt das globale Sinnkonzept den Copingprozess und auch für Lazarus (1981) übt das Sinnsystem eine puffernde Funktion auf das Bewältigungsverhalten aus. Die meisten anderen Autoren aber sehen die beiden Prozesse: Sinnsuche und Bewältigung, als miteinander verwoben an (Emmons, Colby & Kaiser, 1998; Folkman & Moskowitz, 2000; Janoff-Bulman & Schwartzberg, 1991; Sommer & Baumeister, 1998; Thompson, 1991; Mehnert et al., 2007).

Der Sinn des Lebens und die Wechselwirkung von kritischen Lebensereignissen und der Eltern-Kind-Beziehung

Ein weiterer Punkt der aktuellen Studie ist die Interaktion des erinnerten Erziehungsverhaltens mit der Auswirkung der kritischen Lebensereignisse auf den subjektiven Sinn im Leben. Es ist eine Grundannahme der Psychoanalyse und anderer psychotherapeutischer Schulen, dass eine sichere Bindung zu den Eltern die Entwicklung der Ich-Stärke ermöglicht und zu einer positiven Wahrnehmung von Sinn im Leben führt (Frankl, 2005, 1985, 1982; Grom & Schmidt, 1975; Wirtz & Zöberli, 1995). Wenn diese Hypothese korrekt ist, sollte die Qualität der erinnerten Erziehung die Auswirkung kritischer Lebensereignisse auf den subjektiven Sinn des Lebens moderieren.

Die Studie von Catlin und Epstein (1992) ist unter anderem dieser Frage nachgegangen und die Ergebnisse zeigen auch tatsächlich eine Wechselwirkung zwischen der Erziehungsdimension „Akzeptanz versus Ablehnung“ und der Belastung durch kritische Lebensereignisse. Catlin und Epstein (1992) schreiben somit der in der Vergangenheit erfahrenen Eltern-Kind-Beziehung eine moderierende Funktion hinsichtlich des Einflusses kritischer Lebensereignisse auf das Sinnerleben zu (allerdings *nicht* wie theoretisch behauptet). Menschen, die über viel Akzeptanz von Seiten der Eltern in der Kindheit berichten, reagieren den Ergebnissen zufolge, bezogen auf die Sinnerfahrung, viel direkter auf kritische Lebensereignisse als Personen mit wenig erinnertes Zuneigung und Akzeptanz. Der persönliche Glaube an den Sinn des Lebens ist bei dieser Personengruppe niedrig oder hoch ausgeprägt, je nach Erwünschtheit des berichteten Ereignisses. Bei den anderen Personen aber, die von einer inkonsistenten Beziehung zu den Eltern berichten, mit wenig Akzeptanz und Liebe, zeigte sich kein Zusammenhang zwischen der Qualität der kritischen Lebensereignisse und der Sinnerfüllung. Catlin und Epstein (1992) gehen davon aus, dass bei wenig elterlicher Akzeptanz die Unberechenbarkeit der Ereignisse schon erwartet wird, und somit die Sinnstruktur dieser Personen nicht mehr so schnell von kritischen Lebensereignissen erschüttert beziehungsweise beeinflusst werden kann (wobei zu berücksichtigen ist, dass die durchschnittliche Sinnerfüllung bei dieser Personengruppe unabhängig von der Qualität des Ereignisses, relativ niedrig ist).

Das Ergebnis von Catlin und Epstein (1992) widerspricht der psychoanalytischen und allgemeinen therapeutischen Sichtweise, dass positive Beziehungen zu den Eltern während der Kindheit die Entwicklung der Ich-Stärke und des Lebenssinns festigen, was in weiterer Konsequenz zu einer besseren Bewältigung der Unbeständigkeiten des Lebens führt.

Aufgrund dieses gegenläufigen Ergebnisses soll hier die Interaktion der Eltern-Kind-Beziehung und der Erwünschtheit kritischer Lebensereignisse hinsichtlich der Wahrnehmung von Sinn im Leben abermals untersucht werden.

Hypothesen

Folgende Hypothesen wurden untersucht: (1) Die Ausprägung des subjektiven Lebenssinns ist verschieden im Hinblick auf die soziodemographischen Variablen Alter, Geschlecht, primäre Erziehungsperson(en), Familienstand, Kinder und Berufstätigkeit. (2) Unterschiedliche kritische Lebensereignisse sind mit dem subjektiven Sinn im Leben verschieden assoziiert. (3) Multiple Lebensereignisse haben einen kumulativen Effekt auf den subjektiven Sinn des Lebens. (4) Das in der Kindheit erlebte und erinnerte Erziehungsverhalten der Eltern hat Einfluss auf die persönliche Sinnkonstruktion. (5) Das in der Vergangenheit erlebte und erinnerte Erziehungsverhalten der Eltern hat einen moderierenden Effekt auf den Zusammenhang zwischen kritischen Lebensereignissen und grundlegender Sinnerfüllung. (6) Personen mit guter und weniger guter Sinnkonstruktion unterscheiden sich hinsichtlich des dispositionellen Bewältigungsverhaltens.

Methode

Stichprobe

Die Befragung der Untersuchungsteilnehmer fand von Juni bis November 2008 in Wien und Umgebung statt. Die Anwerbung der Teilnehmer erfolgte unspezifisch und weitgehend über mündliche Bekanntmachung der Studie. Übergeben wurden die Fragebögen entweder persönlich oder über Dritte. Von den 400 ausgegebenen Fragebögen konnten 231 zur statistischen Analyse herangezogen werden. Davon waren 35.5 % der Untersuchungsteilnehmer männlich und 64.5 % weiblich, im Alter von 18 bis 64 Jahren ($M = 33.55$, $MD = 30$, $SD = 10.77$). Betreffend den Familienstand gaben 74.9 % zum Zeitpunkt der Erhebung an ledig zu sein, 15.2 % verheiratet, 9.5 % geschieden und 0.4 % (1 Person) verwitwet. In einer Partnerschaft befanden sich mit 67.1 % trotzdem mehr als die Hälfte der befragten Personen, mit einer Länge von 0.20 bis 38 Jahren ($M = 7.28$, $SD = 8.01$). Der Frage nach Kindern stimmten 29.4 % zu, mit einer Anzahl von 1 bis 5 Kindern ($M = 1.79$, $SD = 0.96$). Hinsichtlich der höchsten abgeschlossenen Schulbildung hatten 2.2 % als höchsten Bildungsabschluss die Pflichtschule, 6.5 % eine Lehre, 24.7 % die Matura (Abitur), 26.8 % waren Studenten und die restlichen 39.8 % konnten auch diesen höchsten Bildungsabschluss bestätigen. Somit ist die Stichprobe stark in der gehobenen Bildungsschicht verankert. Im Zusammenhang mit den erinnerten

primären Bezugspersonen während der Kindheit gaben 79.7 % an bei Vater und Mutter aufgewachsen zu sein, 6.1 % wuchsen zumindest bis zu ihrem 10. Lebensjahr bei Mutter und Vater auf, 4.4 % nannten einen Elternteil und eine weitere Person, wie Stiefvater bzw. -Mutter, großer Bruder oder Großmutter und bei 9.5 % waren die Mutter oder der Vater Alleinerzieher.

Erhebungsinstrumente

Als Erhebungsinstrument wurde eine eigene Fragebogenbatterie entwickelt. Diese ist entsprechend der zu erhebenden Variablen aus verschiedenen Verfahren zusammengestellt:

Ein kurzer *demographischer Fragebogen* erhob die Variablen Alter, Geschlecht, den Familienstand, Partnerschaft, Kinder, Primäre Bezugs- und Erziehungspersonen, höchster Schulabschluss und Beruf.

Für den *Sinn des Lebens* wurde der Purpose in Life Test (PIL) von Crumbaugh und Maholick (1964) herangezogen, welcher theoretisch auf dem Sinnkonzept von Viktor E. Frankl (1985, 2005) basiert. Er besteht aus 20 Items, mit einer 7 – stufigen Antwortskala. Ein Beispielimitem: Normalerweise fühle ich mich (1) völlig gelangweilt (4) neutral (7) überschwänglich, enthusiastisch.

Hauptkomponentenanalysen weisen beim PIL meist auf eine Ein – Faktor – Lösung hin. Einige andere Analysen konnten aber auch Faktoren unterschiedlicher Anzahl extrahieren, wie zum Beispiel jene von Chamberlain und Zika (1988). Hier wurden vier Faktoren ausgewiesen die 49 % der Varianz erklären. Konsistente Hinweise auf die faktorielle Validität des PIL sind aber nicht auffindbar. Für die vorliegende Studie wurde die Ein – Faktor – Lösung, also die generelle Wahrnehmung von Lebenssinn herangezogen. Das Cronbach Alpha beträgt 0.846. Der maximal zu erreichende Wert liegt bei 140, der minimalste bei 20. Der Mittelwert der Stichprobe war 106.86 ($SD = 13.46$), was für eine ziemlich gute generelle Sinnwahrnehmung der Befragten spricht.

Die *Erziehung der Eltern* wurde mittels Fragebogen zum erinnerten elterlichen Erziehungsverhalten (FEE) von Schumacher et al. (2002; Schumacher, Eisemann & Brähler, 1999) erhoben. Er ist die deutschsprachige Kurzform des von Perris et al. (1980, zitiert nach Schumacher, 2002) in Schweden entwickelten EMBU - Eгна Minnen Befräffande Uppfostran (Meine Erinnerung an die Erziehung), welches ein international häufig eingesetztes Verfahren darstellt. Der Fragebogen umfasst 24 Items, die jeweils getrennt für den Vater und die Mutter auf einer vierstufigen Antwortskala, mit den Antwortkategorien: „Nein, niemals“ – „Ja, gelegentlich“ - „Ja, oft“ - „Ja, ständig“ zu beantworten sind. Der FEE umfasst drei Dimensionen der Erziehung: (a) emotionale Wärme (2) Kontrolle und Überbehütung (3) Ablehnung und Strafe. Jede Skala besteht aus 6 Items.

Die Reliabilitäten jeder Skala zeigen zufriedenstellende Cronbach Alphas (emotionale wärme: $\alpha = .932$; Kontrolle und Überbehütung: $\alpha = .835$; Ablehnung und Strafe: $\alpha = .842$). Die Gegenüberstellung der erinnerten Erziehung des Vaters mit jener der Mutter zeigt, dass sich die mittleren Lagewerte der einzelnen Skalen, sowie deren Streuung nur wenig voneinander unterscheiden. Deswegen kann von einem *gemeinsamen* Erziehungsverhalten beider Eltern ausgegangen werden. Das hat auch den Vorteil andere genannte Erziehungspersonen zu integrieren, was noch genereller formuliert *die erinnerte Erziehungserfahrung der primären Bezugspersonen* bedeutet. Der Mittelwert der Dimension emotionale Wärme liegt bei 42.92 ($SD = 10.3$), wobei die möglichen Werte jeder Skala von 16 bis 64 reichen können. Der Mittelwert der Dimension Kontrolle und Überbehütung beträgt 27.4 ($SD = 6.94$) und jener der Dimension Ablehnung und Strafe 22.2 ($SD = 5.76$). Hohe Werte stehen für eine hohe Zustimmung innerhalb einer Skala.

Die Liste der *kritischen Lebensereignisse* wurde neu entwickelt, basierend auf dem Leibziger Ereignis- und Belastungsinventar (LEBI) von Richter und Guthke (1996), der Studie von Catlin und Epstein (1992) und eigener Überlegungen. Die Befragung sollte die Erhebung aller erinnerten kritischen Lebensereignisse der gesamten Biographie ermöglichen. Die Liste bestand aus drei Tabellen: In der ersten wurden 57 spezifische Lebensereignisse vorgelegt, inklusive genügend Platz um mehrmaliges Eintreten gewisser Lebensereignisse einzutragen. Die zweite Tabelle dient der Eintragung weiterer bedeutender Ereignisse, die in der ersten nicht erwähnt wurden, aber stattgefunden haben. Für die Belastung durch das Nicht- Eintreten von Ereignissen stand die dritte Tabelle zur Verfügung.

Die gesamte Ereignisliste ist so aufgebaut, dass für jedes kritische Lebensereignis die Erhebung folgender Parameter ermöglicht wurde: a) *Alter* mit folgenden Alterskategorien: 0-5, 6-10, 11-15, 16-20, 21-30, 31-40, 41 oder mehr. b) der subjektive Ereignisparameter der *Erwünschtheit* konnte jeweils in eine 5-Punkte-Skala der Bewertung eingetragen werden, „damals“ und „heute“. Die Einschätzung erfolgte von „das Ereignis empfand/empfinde ich als sehr positiv (1)“ über einen neutralen Punkt (3), bis hin zu sehr negativer Einschätzung (5).

Innerhalb der vorliegenden Studie liegt die mittlere Anzahl der eingetragenen Lebensereignisse bei 21.26 ($SD = 11.01$), mit einem Maximum von 76 und einem Minimum von einem Ereignis ($N = 227$).

Die Liste aller eingetragenen kritischen Lebensereignisse kann im Anhang eingesehen werden, inklusive der deskriptiven Daten und Signifikanzen. Sie beinhaltet die Ereignisse des LEBI und weitere, dessen Quellen in den Anmerkungen angeführt sind.

Das *dispositionelle Bewältigungsverhalten* wurde mittels COPE- Brief von Carver (1997a, 1997b, 1997c) erhoben, welches die Kurzform der kompletten Version des COPE Inventars von Carver et al. (1989) darstellt. Von den 28 Items des COPE – Brief bilden jeweils zwei eine der insgesamt 14 Subskalen, die weitgehend mit der langen Version übereinstimmen. Die psychometrischen Eigenschaften stammen aus Befragungen der Überlebenden des Hurrikans Andrew, von Brustkrebspatienten und anderen Stichproben. Die Items werden auf vierstufigen Skalen beantwortet, die von „gar nicht“, „kaum“, „wahrscheinlich“ bis „sehr wahrscheinlich“ reichen. In Tabelle 1 sind die einzelnen Skalen, das dazugehörige Chronbach Alpha und der Mittelwert der vorliegenden Stichprobe aufgelistet. Die Werte jeder Skala können von 2 bis 8 reichen.

Tabelle 1. Reliabilitäten der Bewältigungsstrategien des COPE Brief und die Mittelwerte innerhalb der Stichprobe (N = 227)

Bewältigungsstrategien	Chronbach's Alpha:	Mittelwert:	Standardabweichung:
Ablenkung	.620	4.91	1.40
Aktive Bewältigung	.620	6.52	1.14
Verleugnung	.426	3.77	1.28
Substanzgebrauch	.908	3.14	1.55
Emotionale Unterstützung	.736	6.06	1.39
Instrumentelle Unterstützung	.728	5,75	1.39
Verhaltensrückzug	.613	3.40	1.15
Entladen/Auslassen von Emotionen	.641	5.48	1.38
Positive Umdeutung	.707	5.56	1.44
Planung	.655	6.56	1.15
Humor	.784	4.20	1.65
Akzeptanz	.566	6.17	1.18
Hinwendung zur Religion	.807	3.69	1.81
Selbstbeschuldigung	.722	5.26	1.45

Ergebnisse

Der Sinn des Lebens und demographische Variablen

Für den Zusammenhang der demographischen Variablen mit dem Lebenssinn wurden verschiedene statistische Analysen durchgeführt. Beim *Alter* konnte die einseitig getestete Produkt-Momentkorrelation nach Pearson einen positiven Zusammenhang des Alters mit dem subjektiven Sinn im Leben bestätigen ($p < .000$, $r = .252$). Signifikante Mittelwertunterschiede bezüglich der aktuellen Sinnerfüllung zeigen sich auch bei den demographischen Variablen *Familienstand*, *Partnerschaft* und ob jemand *Kinder* hat oder nicht. Zur Überprüfung des Familienstandes wurde eine einfaktorische Varianzanalyse (ANOVA) durchgeführt. Die differenzierte Darstellung des Scheffé - Post Hoc Tests weist auf eine signifikant höhere Wahrnehmung von Lebenssinn der verheiratete Teilnehmer hin ($p < .000$, $df = 225$, $F = 9.420$) im Vergleich zu Singles oder Geschiedenen. Der signifikante t-Test zur Erueierung eines Mittelwertunterschiedes hinsichtlich einer Partnerschaft, fiel zu Gunsten jener Personen aus, die sich zum Erhebungszeitpunkt in einer Partnerschaft befanden ($p < .024$, $df = 227$, $t = -2.236$). Des Weiteren zeigt die Rangkorrelation nach Spearman eine positive Korrelation des generellen Lebenssinns mit der Anzahl der Beziehungsjahre ($p < .006$, $r = .223$). Das signifikante Ergebnis bedeutet eine höhere Sinnwahrnehmung je länger die entsprechende Person in einer Beziehung ist. Den stärksten Effekt zeigt der t-Test zur Unterscheidung zwischen Personen mit und ohne Kinder ($p < .000$, $df = 225$, $t = 4.494$). Jene Teilnehmer, die ein Kind oder mehr in den Fragebogen eingetragen haben, zeigen höhere Werte auf der Sinnskala im Vergleich zu jenen ohne Kinder. Bei den demographischen Variablen *Geschlecht* ($p < .963$), *Bildung* ($p < .839$), *derzeitige Tätigkeit* ($p < .174$) und *primäre Erziehungspersonen* ($p < .443$) zeigen die Analysen keine signifikanten Unterschiede in der Ausprägung der subjektiven Wahrnehmung von Lebenssinn.

Der aktuelle Sinn im Leben und kritische Lebensereignisse

Um herauszufinden, ob das Auftreten einzelner spezifischer Lebensereignisse mit der aktuellen Sinnerfüllung assoziiert ist, wurde eine Serie von t-Tests durchgeführt. Die abhängige Variable ist zunächst der *generelle Lebenssinn* als Gesamtscore des PIL. Die unabhängige Variable ist die Bedingung, ob ein Ereignis eingetreten ist oder nicht. Die Tabelle 2 zeigt die kritischen

Lebensereignisse, welche einen signifikant positiven Mittelwertunterschied, zu Gunsten des Ereignisses, auf der generellen Sinndimension aufweisen.

Tabelle 2. Kritische Lebensereignisse mit signifikant positivem Mittelwertunterschied auf der generellen Sinndimension, zu Gunsten eines Ereignisses (t-Test für unabhängige Stichproben. N = 227)

Nr.	Ereignis	n ₁	p	t	Mittelwert- unterschied	Erwünschtheit	
						M*	SD
1.1	Geburt eines Kindes	65	.000	-4.81	9.2	9.3	1.3
1.2	Geburt eines 2. Kindes	31	.000	-4.18	10.6	9.6	0.7
1.3	Geburt eines 3. Kindes	12	.002	-3.09	12.1	9.0	1.4
4.1	Tod eines guten Freundes	64	.036	-2.15	4.2	4.0	1.6
5.1	Tod der Mutter	26	.029	-2.20	6.2	3.8	1.5
5.2	Tod des Vaters	52	.040	-2.06	4.4	4.4	1.7
29.1	Sohn/Tochter verlässt das Haus	24	.003	-2.93	8.5	6.2	2.0
32.1	Schwierigkeiten mit Kind	16	.015	-2.43	8.7	4.6	1.8
38.1	Heirat oder Verlobung	64	.000	-3.73	7.2	8.0	2.8
38.2	2. Heirat oder Verlobung	12	.009	-2.62	10.5	8.3	2.1
47.2	2. große Änderung Arbeitsplatz	12	.049	-1.98	8.2	8.0	2.3
48.3	3. Wechsel der Arbeitsstelle	17	.042	-2.05	7.1	9.4	1.1
51.1	Großer beruflicher Erfolg	67	.001	-3.35	6.4	9.5	0.9
54.1	Naturkatastrophe	11	.007	-2.74	11.2	3.9	2.4

Anmerkungen. n₁ Teilstichprobengröße jener Gruppe die das Ereignis eingetragen haben;* Werte gehen von: (2) sehr negativ, über (5-6) neutral, bis (10) sehr positiv.

In Tabelle 3 sind jene kritischen Lebensereignisse einzusehen, deren Einträge mit signifikant niedrigeren Werten auf der generellen Sinndimension assoziiert sind.

Tabelle 3. Kritische Lebensereignisse mit signifikant negativem Mittelwertunterschied auf der generellen Sinndimension, wenn das Ereignis eingetreten ist. (t-Test für unabhängige Stichproben. N = 227).

Nr.	Ereignis	n ₁	p	t	Mittelwert Unterschied	Erwünschtheit	
						M*	SD
12.1	Psychische Erkrankung, selbst	74	.001	3.27	6.1	4.1	1.8
12.2	2. Psychische Erkrankung, selbst	13	.000	3.74	14.6	4.0	1.8
13.2	2. Psych. Erkrankung, Nahesteh.	20	.013	2.52	7.8	3.3	1.3
15.1	Krankheit/Verletzung, selbst	54	.050	1.97	4.3	4.3	1.8
61	Partnerbeziehung – nicht erfüllt	60	.005	2.81	5.6	4.3	1.6
63	Unerfüllter Kinderwunsch	19	.001	3.39	10.7	4.0	1.9

Anmerkungen. n₁ Teilstichprobengröße jener Gruppe die das Ereignis eingetragen haben;* Werte gehen von: (2) sehr negativ, über (5-6) neutral, bis (10) sehr positiv.

Bei den restlichen kritischen Lebensereignissen wurden keine signifikanten Unterschiede auf der generellen Sinndimension festgestellt. Dabei muss aber erwähnt werden, dass einige Ereignisse aufgrund der zu geringen Teilstichprobengröße aus der Analyse ausgeschlossen wurden. Das betrifft vor allem spezielle traumatische Erfahrungen wie den Tod des eigenen Kindes oder eines Geschwisters, schwerwiegende Krankheiten oder Verletzungen - den Partner oder das eigene Kind betreffend - Unfälle, Vergewaltigung, Kriegserfahrungen, Selbstmordversuche und Opfer eines Gewaltverbrechens. Spezielle spirituelle oder paranormale Erfahrungen wurden ebenfalls zu selten genannt. Zur Analyse des kumulativen Effekts multipler Lebensereignisse wurden aber alle genannten kritischen Lebensereignisse herangezogen.

Multiple kritische Lebensereignisse und der aktuelle Sinn im Leben

Für die Analyse eines möglichen kumulativen Effekts multipler Lebensereignisse auf den subjektiven Lebenssinn wurde der Durchschnitt aller Belastungswerte (DBW) berechnet. Dafür sind alle Werte der selbsteingeschätzten Erwünschtheit bzw. Belastung durch kritische Lebensereignisse summiert worden und durch die Anzahl der Eintragungen dividiert. Dieser Wert drückt sozusagen aus, ob sich eine Person in Summe eher negativ, neutral oder positiv belastet fühlt, unabhängig davon wie viele kritische Lebensereignisse sie im Fragebogen eingetragen hat. Innerhalb der Stichprobe zeigen sich DBW zwischen 3.79 und 9, der allgemeine Mittelwert beträgt 6.23 ($SD = 0.96$). Um Vorhersagen der durchschnittlichen Belastung treffen zu können wurde eine lineare Regressionsanalyse gerechnet, mit dem generellen Lebenssinn als Kriterium. Die Analyse führte zu einem signifikanten Ergebnis ($p < .000$, $F = 44.646$, $R^2 = .163$, $B = 5.677$; $Beta = .408$). Je besser die durchschnittliche Erwünschtheit kritischer Lebensereignisse (DBW), desto günstiger die Ausprägung auf der generellen Sinndimension. Die durchschnittliche Belastung durch kritische Lebensereignisse erklärt 16 % der Varianz.

Ein ähnliches Ergebnis kommt zustande, wenn die Anzahl der positiven (Werte von 2 – 4), der neutralen (Werte von 5 – 7) und der negativen Lebensereignisse (Werte von 8 – 10) als Prädiktoren in eine schrittweise multiple Regressionsanalyse einbezogen werden. Es zeigte sich dabei ein signifikantes Modell in dem die Anzahl der positiven und negativen Lebensereignisse eine bedeutende Rolle spielen und gemeinsam 17 % der Varianz erklären ($p < .000$, $F = 22.614$). Folgende Reihenfolge liegt vor: 1. Anzahl der positive Ereignisse ($p < 0.00$, $B = 1.034$, $Beta = .386$) und 2. Anzahl der negativen Ereignisse ($p < .000$; $B = -.791$, $Beta = .305$). Der Zusammenhang ist so zu verstehen, dass mit Zunahme der positiven Lebensereignisse, die Werte auf der generellen Sinnskala signifikant steigen. Die Anzahl negativ bewerteter Ereignisse steht mit sinkenden Werten auf der generellen Sinnskala in Verbindung. Bei der Anzahl neutral bewerteter Ereignisse ist kein signifikanter Zusammenhang gegeben.

Eine weitere schrittweise multiple Regressionsanalyse wurde mit der Anzahl der kritischen Lebensereignisse innerhalb der sechs verschiedenen Lebensbereiche durchgeführt. Die Tabelle 4 veranschaulicht die deskriptiven Kennwerte der Verteilung innerhalb der einzelnen Bereiche.

Tabelle 4. Deskriptive Kennwerte der Häufigkeitsverteilung kritischer Lebensereignisse innerhalb der verschiedenen Lebensbereiche. ($N = 227$)

Bereich	N	Prozent	<i>M</i>	<i>SD</i>	Min.	Max.
Allgemein soziale Situationen	1031	21.4%	4.54	2.72	0	14
Berufliche Situationen	1090	22.6%	4.80	3.45	0	23
Partnersituationen	1007	20.9%	4.44	3.01	0	14
Familiensituationen	768	15.9%	3.38	2.61	0	15
Traumatische Situationen	912	18.9%	4.02	3.14	0	22
Spirituelle, paranormale und Selbsterfahrungen	13	0.3%	0.06	0.29	0	3
Gesamt	4821	100 %	20.9	11.26	1	76

Anmerkung. N = Summe der kritischen Lebensereignisse innerhalb eines Bereiches. Die Prozentangaben sind bezogen auf die Anzahl der gesamten kritischen Lebensereignisse. Min = minimalste Anzahl eingetragener Ereignisse in den jeweiligen Bereich, Max = maximalst Anzahl eingetragener Ereignisse in den jeweiligen Bereich

Die schrittweise multiple Regressionsanalyse zeigt ein signifikantes Modell, das den Familiensituationen einen positiven, und den traumatischen Ereignissen einen negativen Einfluss auf den generellen Lebenssinn zuschreibt ($p < .008$ $F = 5.000$). Die beiden Variablen erklären gemeinsam ca. 4 % der Varianz, was als sehr gering zu interpretieren ist. Die genaueren Ergebnisse entsprechen folgender Reihenfolge: 1. Anzahl der Familiensituationen ($p < 0.004$; $B = 1.097$; $Beta = .206$) und 2. Anzahl der traumatischen Lebensereignisse ($p < 0.025$; $B = -.681$; $Beta = -.160$). Das bedeutet: Je mehr kritische Lebensereignisse innerhalb der Familie erfahren wurden, desto günstiger die Wahrnehmung von Lebenssinn und je mehr traumatische Lebensereignisse erfahren wurden, desto ungünstiger die Ausprägung auf der Lebenssindimension. Dabei muss erwähnt werden, dass dieses Ergebnis nicht konsistent ist mit der deskriptiven durchschnittlichen Bewertung der Ereignisse (DBW). Wie in Tabelle 5 ersichtlich ist, werden die kritischen Lebensereignisse innerhalb der Familie als weniger erwünscht bewertet, im Vergleich zu jenen der anderen Lebensbereiche, mit Ausnahme der traumatischen Lebensereignisse. Die Kumulationen der allgemeinen sozialen Situationen, der Partnersituationen, der beruflichen Situationen und der spirituellen, paranormalen und sinnbezogenen Selbsterfahrungen zeigen sich dabei als nicht signifikante Indikatoren für den generellen Lebenssinn.

Tabelle 5. Durchschnittliche Bewertung (DBW) der Ereignisse innerhalb eines Lebensbereiches

Lebensbereich	<i>M</i>	<i>SD</i>	Varianz	<i>MD</i>	Min.	Max.
Allgemein soziale Situationen	7.49	1.37	1.87	7.6	2	10
Berufliche Situationen	7.43	1.69	2.85	7.5	2	10
Partnersituationen	6.50	1.73	3.00	6.4	2	10
Familiensituationen	5.09	1.42	2.01	5.0	2	10
Traumatische Situationen	4.10	1.26	1.59	4.0	2	10
Spirituelle, paranormale und Selbsterfahrungen	6.47	3.47	12.00	6.5	3	10
Gesamt	6.23	0.96	0.93	6.2	3.79	9

Anmerkungen. *M* = Mittelwert der Bewertung (2 = sehr negativ, 6 = neutral, 10 = sehr positiv), *SD* = Standardabweichung, *Min.* = minimalster Wert innerhalb der Stichprobe, *Max.* = Maximalster Wert innerhalb der Stichprobe

Der Einfluss der Erziehung auf den Zusammenhang kritischer Lebensereignisse mit dem subjektiven Sinn im Leben

Zur Überprüfung, ob die Erziehung, allein und als Moderatorvariable, in Bezug auf den Einfluss kritischer Lebensereignisse auf den subjektiven Lebenssinn, einen Effekt ausübt, wurde ein allgemeines lineares Modell (ALM) - Univariat berechnet. Hinsichtlich der Erziehungsdimensionen und der Belastungswerte (DBW) fand zunächst eine Gruppenteilung statt, um sie folglich als kategoriale Faktoren in die Analyse miteinbeziehen zu können. Für die Festlegung der entsprechenden Teilungskriterien standen sowohl inhaltliche Überlegungen über die Bedeutung eines bestimmten Wertes innerhalb der entsprechenden Skala im Vordergrund, als auch eine annähernde Gleichverteilung der Teilstichprobengrößen. Bei den Erziehungsskalen kam es jeweils zu zwei Gruppen und bei den DBW zu drei Gruppen. Die Tabelle 6 zeigt die Mittelwerte und Häufigkeitsverteilungen innerhalb der Bewertungsgruppen.

Tabelle 6. Häufigkeitsverteilung der Stichprobe innerhalb der drei durchschnittlichen Belastungsgruppen. (*N* = 227)

Kategorie	Mittelwerte	n	Prozent
Negative Bewertung	2.00 – 5.80	74	32.6 %
Neutrale Bewertung	5.81 – 6.80	92	40.5 %
Positive Bewertung	6.81 – 10.00	61	26.9 %
Gesamt		227	100.0 %

Anmerkung. n = Teilstichprobe

In das allgemeine lineare Modell (ALM) - Univariat gingen die drei Erziehungsdimensionen in kategorialer Form, und die Kategorien der Belastungsmittelwerte als feste Faktoren ein, um sie hinsichtlich ihres Einflusses auf die abhängige Variable *genereller Lebenssinn* zu überprüfen. Aufgrund der signifikant positiven Korrelation des Alters mit dem generellen Lebenssinn, wird das Alter als intervallskalierte Kontrollvariable in die Analyse integriert. Betrachtet man die dargestellten Ergebnisse in Tabelle 7, so lassen sich signifikante Haupteffekte bei der Erziehungsdimension *emotionale Wärme* und der durchschnittlichen Belastung durch kritische Lebensereignisse beobachten. Die Erziehungsdimension *emotionale Wärme* zeigt in weiterer Folge eine signifikante Wechselwirkung mit der Belastung durch kritische Lebensereignisse auf den generellen Lebenssinn. Die Überprüfung des Haupteffekts fällt bei den anderen Erziehungsdimensionen nicht signifikant aus. Drei – und mehrfache Wechselwirkungen zwischen den erklärenden Variablen sind nicht signifikant und deswegen tabellarisch auch nicht angeführt.

Tabelle 7. Ergebnisse des ALM – Univariat mit den kategorialen Faktoren DBW und Erziehung (*emotionale Wärme, Ablehnung und Strafe, Kontrolle und Überbehütung*), sowie der Kovariate *Alter* auf die unabhängige Variable *genereller Lebenssinn* (*N* = 205)

Unabhängige Variable	<i>df</i>	<i>F</i>	Signifikanz	η^2
Alter	1	15.456	.000	.079
DBW	2	15.757	.000	.148
Emotionale Wärme	1	7.119	.008	.038
Strafe und Ablehnung	1	0.000	.988	.000

Kontrolle und Überbehütung	1	0.133	.715	.001
DBW * emotionale Wärme	2	4.847	.003	.061
DBW * Ablehnung und Strafe	2	2.773	.065	.030
DBW * Kontrolle und Überbehütung	2	1.951	.145	.021
$R^2 = .364$ Korrigiertes $R^2 = .279$				

Die dargestellte Wechselwirkung in Abbildung 1 zeigt, dass es zwischen den Kategorien *viel emotionale Wärme* und *wenig* einen signifikanten Unterschied gibt, wenn die Personen der Gruppe mit negativer Belastung angehören. Hinsichtlich der neutralen und positiven Belastung ist der moderierende Einfluss der Erziehung aber nicht mehr signifikant. Zwar haben Personen mit neutraler Belastung signifikant niedrigere Werte auf der Sinnskala als positiv belastete. Der Unterschied ist aber rein auf den Haupteffekt der Belastung durch kritische Lebensereignisse zurückzuführen.

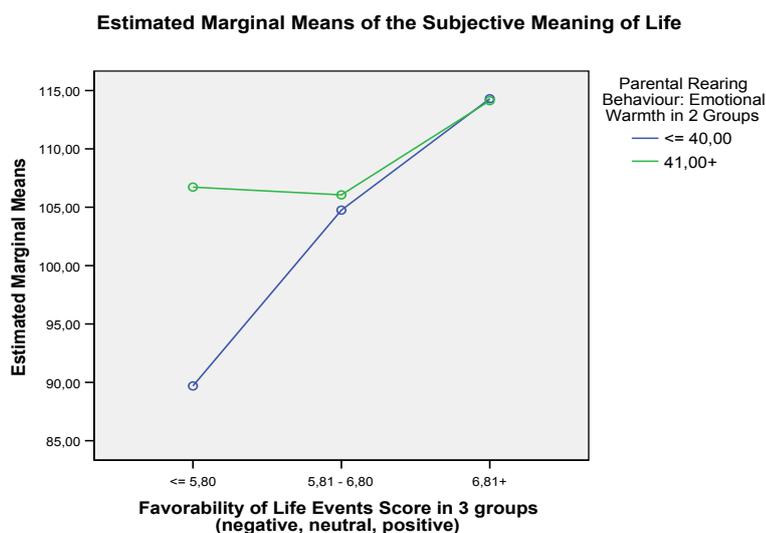


Abbildung 1. Signifikante Wechselwirkung der Belastungsmittelwerte mit der Erziehung emotionale Wärme auf den generellen Sinn des Lebens.

Sinnerfahrung und das dispositionelle Bewältigungsverhalten

Der Frage, ob es Unterschiede gibt in der Wahl dispositioneller Bewältigungsstrategien zwischen Personen mit guter und weniger guter Sinnkonstruktion, wurde mittels t-Tests für unabhängige Stichproben nachgegangen. Dafür war eine Dichotomisierung der generellen Lebenssinndimension (PIL Skala) notwendig. Als Trennkriterium wurde der Median ($MD = 108$) herangezogen. Bezüglich der 14 Subskalen konnten einige signifikante Ergebnisse gefunden werden. Diese zeigen, dass Personen mit sehr guter Sinnkonstruktion signifikant häufiger zu aktiven Bewältigungsformen ($p < .000$, $t = -5.11$), zur positiven Umdeutung ($p < .000$, $t = -4.04$) und zu planvollen Bewältigungsstrategien ($p < .000$, $t = -3.98$) neigen. Sie wenden sich im Unterschied zur Gruppe mit weniger guter Sinnkonstruktion auch signifikant häufiger der Religion zu ($p < .006$, $t = -2.76$). Jene Personen mit schlechterer Sinnkonstruktion reagieren signifikant häufiger mit Verhaltensrückzug ($p < .000$, $t = 4.66$) und Selbstbeschuldigung ($p < .001$, $t = 3.32$), aber auch mit Verleugnung ($p < .014$, $t = 2.49$) und Substanzgebrauch ($p < .042$, $t = 2.05$). Kein signifikanter Unterschied zeigt sich in der Strategie sich abzulenken ($p < .066$), nach emotionaler ($p < .732$) oder instrumenteller Unterstützung ($p < .422$) zu suchen und sich der eigenen Emotionen zu entladen oder sie herauszulassen ($p < .556$). In der humorvollen Begegnung ($p < .754$) und im Akzeptieren des Ereignisses ($p < .289$) sind die Unterschiede ebenfalls nicht signifikant.

Interpretation und Diskussion

Das zentrale Anliegen der vorliegenden Arbeit war, die Bedeutung kritischer Lebensereignisse wie auch die Bedeutung der Erziehung für den subjektiv wahrgenommenen Lebenssinn des Einzelnen zu untersuchen. Personenmerkmale als Determinanten für die Bewältigung kritischer Lebensereignisse, wie die individuelle Bewältigungsdisposition, und soziodemographische Variablen waren

dabei ebenfalls von Interesse. Die Ergebnisse sprechen zum Großteil für die Bestätigung der bereits getätigten Forschungsarbeiten. Es zeigen sich aber auch Differenzen.

Die *erste Hypothese* betrachtet die Effekte demographischer Variablen auf die aktuelle Wahrnehmung von Lebenssinn. Dabei decken vorangegangene Studien sehr gut den positiven Zusammenhang des Alters mit der Sinnwahrnehmung (DeWitz, 2004; Schmitz & Hauke, 1999). Theoretiker wie empirische Forscher haben beobachtet, dass im Angesicht von Gebrechlichkeit und Verlust im Alter, der Sinn im Leben immer wichtiger für die Lebenszufriedenheit und den persönlichen Wachstum wird (Wong, 1998). Qualitäten wie Weisheit, Spiritualität und Integrität finden gerade in der letzten Lebensphase besondere Bedeutung und stehen laut qualitativer Studien in Verbindung mit steigender Wahrnehmung von Sinn im Leben (Wong, 1998). Es kommt dabei zu einer kognitiven und affektiven Veränderung der persönlichen Einstellungswerte (Dittmann-Kohli & Westerhof, 2005).

Zur Erklärung der hoch signifikanten Unterschiede zwischen Menschen mit und ohne Kinder kann unter anderem der selbst-transzendente Aspekt der Sinndimension, wie ihn Frankl (1987) betont, herangezogen werden. Kinder stellen dementsprechend einen Sinn „über sich selbst hinaus“ dar. Ähnliches gilt für die signifikanten Ergebnisse zum Familienstand und zum Leben in einer Partnerschaft. Die Bedeutung der Liebe als das „an sich Sinnvolle“ (Grom & Schmidt, 1996), ermöglicht dem Menschen als Erlebniswert eine tiefgehende Sinnerfüllung. Nach Frankl (1985) ist sie einer der drei Wege, Sinn im Leben wahrzunehmen und zu finden. Die allgemeine Bedeutung zwischenmenschlicher Beziehungen, als konsistente Sinnquelle, findet auch in qualitativen Studien immer wieder Bestätigung (Ebersole, 1998; Debats & Hansen, 1995; O'Connor & Chamberlain, 1996).

Zusammenfassend steigt, in Bezug auf die erste Hypothese, der Lebenssinn mit zunehmendem Alter, in zwischenmenschlichen Beziehungen, bei Heirat und mit Kindern an. Unterschiede in Geschlecht, Bildung, Beruf und bezüglich primärer Erziehungspersonen sind keine signifikanten Indikatoren für mehr oder weniger Wahrnehmung von Sinn, was auch den bisherigen Forschungsergebnissen entspricht (De Witz, 2004).

Die *zweite Hypothese*, welche sich auf den Einfluss einzelner, spezifischer Lebensereignisse auf den Lebenssinn konzentriert, kann hinsichtlich 16 kritischer Lebensereignisse bestätigt werden. Das bedeutet, dass manche Erfahrungen für die Wahrnehmung von Sinn im Leben relevanter sind als andere. Die meisten Ergebnisse gehen auch in die erwartete Richtung, aber nicht alle. Negativ bewertete Erfahrungen wie psychische und physische Krankheiten, eine unerfüllte Liebesbeziehung oder der nicht in Erfüllung gegangene Traum eigener Kinder, korrelieren signifikant mit weniger Sinn im Leben. In der Forschungsliteratur wird immer wieder auf den Zusammenhang psychischer Störungsbilder mit einer geringeren Wahrnehmung von Lebenssinn hingewiesen (O'Connor & Chamberlain, 1996). Die Erfahrung positiv bewerteter Lebensereignisse, wie die Geburt von Kindern, Heirat oder Verlobung, Veränderungen in der Arbeit und die Erfahrung von persönlichem Erfolg stehen in einer signifikant günstigen Relation zum Lebenssinn. Diese Ergebnisse entsprechen auch der deskriptiven Bewertung im Sinne der Erwünschtheit der Ereignisse. Andere Erfahrungen, wie der Tod eines nahen Freundes, der Tod von Vater und Mutter, Schwierigkeiten mit den Kindern und Naturkatastrophen sind aber ebenfalls mit einem signifikant höheren Sinn im Leben assoziiert, obwohl sie im Durchschnitt sehr negativ bewertet wurden. Dieser Effekt scheint zunächst paradox, entspricht aber ganz dem Postulat von Frankl (1982) und anderer Forscher (Folkman, 1997, Park & Folkman, 1997), selbst in Situationen mit irreversiblen Verlusten den Sinn erhalten oder finden zu können. Die Auseinandersetzung mit dem Tod, als Grenze des Lebens, ist auch laut Wirtz und Zöberli (1975) ein grundlegender und konstruktiver Aspekt des Lebenssinns. Dementsprechend macht gerade die Sterblichkeit das Leben kostbar, einmalig und wertvoll. Wenn die Bewältigung positiv verläuft, kann sie als tiefgehende Erfahrung für den Lebenssinn von großer Bedeutung sein. Mehr Details zur Interpretation der einzelnen kritischen Lebensereignisse werden im Folgenden (zur Erläuterung multipler Erfahrung) gegeben.

Der Kumulation multipler Lebensereignisse ist die *dritte Hypothese* nachgegangen, welche bestätigt werden konnte. Bei jenen Personen, die mehr positive, weniger negative und/oder im Durchschnitt eher günstige Erfahrungen mit kritischen Lebensereignissen gemacht haben, ist auch die Wahrnehmung von Sinn im Leben besser. Dieser kumulative Effekt ist konsistent mit den Ergebnissen von Catlin und Epstein (1992). Die Kategorisierung nach subjektiven Parametern der Bewertung und Erwünschtheit von kritischen Lebensereignissen lassen dementsprechend aussagekräftige Schlüsse zu.

Entsprechend der signifikanten multiplen Regression stehen die Anzahl der familiären Lebensereignisse in einer positiven, und die Anzahl traumatischer Ereignisse in einer negativen Relation zur aktuellen Sinnwahrnehmung. Das überschneidet sich zum Teil mit den Ergebnissen von Janoff-Bulman (1989, s. Park & Folkman, 1997), wo traumatische Lebensereignisse einen negativen Effekt auf die grundlegenden Glaubensvorstellungen über das Selbst und die Welt haben. Traumatische Ereignisse können sich auf die Stabilität des Selbst- und/oder Weltbildes in der Weise zerstörerisch auswirken, dass die Betroffenen nicht mehr in der Lage sind positive Vorstellungen von ihrer Zukunft zu haben (Friedmann, 2004, Wirtz & Zöberli, 1995). Für den signifikant positiven Einfluss der Familiensituationen wiederum kann keine vorangegangene Studie herangezogen werden und er ist auch durch die affektive Komponente der Erwünschtheit weniger erklärbar. Die individuell eingeschätzte Valenz der Ereignisse ist in diesem Bereich sehr verschieden. Deskriptiv betrachtet sind die familiären kritischen Lebensereignisse sogar negativer bewertet, als jene der restlichen Bereiche: Partnerschaft, Beruf und allgemeine soziale Situationen, die sich kumulativ

aber nicht signifikant auf den Lebenssinn auswirken. Das ist ein bemerkenswertes Ergebnis. Trotz der durchschnittlich eher unerwünschten Bewertung der eingetragenen familiären Ereignisse scheinen sie im Durchschnitt zu mehr Sinn im Leben zu führen. Aufgrund des wissenschaftlich sehr gut fundierten positiven Einflusses sozialer Unterstützung auf die Bewältigung kritischer Lebensereignisse (Carver, Scheier & Brissette, 2002) liegt die Vermutung nahe, dass die Familie einen kontextuellen Schutzfaktor darstellt. Möglicherweise ist mehr Zusammenhalt und Unterstützung durch die Familienmitglieder gegeben, wenn der Familie etwas Unerwünschtes zustößt. Vielleicht haben deswegen kritische Lebensereignisse im familiären Bereich die ganz besondere Konsequenz der „Be-sinnung“ auf das, was einem wirklich wichtig ist im Leben (Frankl, 1987). In den familiären Bereich fällt aber auch das Ereignis der Geburt eines Kindes, welches allgemein als sehr positiv bewertet wurde und auch einzeln betrachtet signifikant positiv mit dem Lebenssinn assoziiert ist.

Als *vierte Hypothese* war der Einfluss der Erziehung auf den aktuellen Lebenssinn formuliert und in der *fünften*, dass dieser Effekt die Bewältigung kritischer Lebensereignisse moderiert. Wie erwartet, hat die Erziehung mit viel Zuwendung und Wärme, einen signifikant positiven Einfluss auf die aktuelle Wahrnehmung von Sinn. Genauer scheint der Erziehung eine puffernde Funktion hinsichtlich der Bewältigung kritischer Lebensereignisse innezuwohnen. Die entsprechende Interaktion, welche sich innerhalb der vorliegenden Studie zeigte, widerspricht aber jenem Ergebnis von Catlin und Epstein (1992). Ihnen zufolge haben kritische Lebensereignisse keinen Effekt auf die generelle Sinndimension, wenn die Personen von wenig elterlicher Liebe und Akzeptanz während der Kindheit berichten. Bei jenen Personen aber, die viel Akzeptanz und Wärme erfahren haben, wirken sich kritische Lebensereignisse entsprechend der subjektiven Valenz auf die Lebenssinndimension aus (Catlin & Epstein, 1992). Die Ergebnisse der aktuellen Studie widersprechen zwar diesem Resultat, gehen aber konform mit anderen Theorien und therapeutischen Grundannahmen. Die Kindheitsjahre und die Erziehung haben dementsprechend eine prägende Bedeutung für die spätere Bewältigung kritischer Lebensereignisse und die Entwicklung von Lebenssinn. Zuwendung und Liebe von Seiten der Eltern oder primärer Bezugspersonen, können so gesehen als Schutzfaktoren interpretiert werden, bei negativer Belastung den subjektiven Sinn im Leben nicht zu verlieren oder ihn sogar zu finden. Die Ergebnisse zeigen aber auch, dass der subjektive Sinn im Leben nicht endgültig auf die Erziehung zurückzuführen ist, sondern durch spätere erwünschte Erfahrungen verändert und gefunden werden kann. Bei negativer Belastung zeigen sich Menschen, die wenig Liebe in der Kindheit erfahren haben zwar vulnerabler hinsichtlich des Sinnerlebens; zu Sinnleere oder sonstigem Sinnmangel sind sie deswegen noch lange nicht verurteilt. Menschen können ein Leben lang an und mit ihren Erfahrungen wachsen. Das bestätigt der signifikante Haupteffekt der Erwünschtheit kritischer Lebensereignisse auf den Sinn des Lebens.

Die Untersuchungsergebnisse zur *sechsten Hypothese* zeigen, dass Menschen den persönlichen Sinn im Leben erfolgreicher durch positive Umdeutung, Religion und planvolle, aktive Bewältigungsstrategien erhalten oder finden. Strategien wie Vermeidung, Rückzug, Selbstbeschuldigung und Substanzmissbrauch hingegen, werden signifikant häufiger von weniger sinnerfüllten Personen herangezogen. Die meisten dieser Ergebnisse sind konsistent mit vorangegangenen Studien (Ardelt, 2003; Dufton & Perlman, 1986; Folkman & Moskowitz, 2000; Klinger, 1998; Schmitz & Hauke, 1999; Schmitz, et al. 2000; Taylor, 1983; 2000). Entgegen Schmitz et al. (2000) sind das emotionale Entladen und suchen nach instrumenteller Unterstützung in keinem signifikanten Zusammenhang mit der Sinndimension zu sehen. Zur Interpretation eignet sich das handlungstheoretische Forschungsverständnis von Sinn sehr gut, um die signifikanten Ergebnisse zu erklären und zu deuten (Schmitz, 2005; Schmitz & Hauke, 1992). Demensprechend ist Sinnerleben über die raum-zeitliche Kontinuität des Handelns vermittelt (Schmitz & Hauke, 1999). Kontinuität wird über das Verfolgen von Projekten, inklusive der Bewältigung von Belastungen und Krisen und über die Bestätigung der eigenen Selbstdefinition erreicht (Schmitz & Hauke, 1999). Der Handlungsbegriff ist dabei von dynamischer und hierarchischer Natur. Handlungen und das Bewältigungsverhalten während belastender Situationen reflektieren die grundsätzlichen Glaubenssätze und Sinnbezüge des Einzelnen wieder (Schmitz & Hauke, 1992; Janoff-Bulman & Schwartzberg, 1991). Die Verarbeitungsstrategien wie Abwehr, Vermeidung, Flucht und Rückzug der weniger sinnerfüllten Personen liegen darin begründet, dass sie im Rahmen der Konstruktion des Selbst nur unklare oder gar keine abstrakten bzw. ideellen Referenzwerte definiert haben. Sie definieren sich lediglich über das bloße Handeln auf der Programmebene der Kontrollhierarchie. Störungen oder Misserfolge auf dieser Ebene führen zu Dekonstruktion und Sinnverlust, weil der Selbstwert bereits auf Programmebene betroffen ist. Umgekehrt werden bei den Sinnerfüllten die Arbeit an Projekten und die Bewältigung von belastenden Ereignissen von Referenzwerten der Prinzipienebene, über die sie sich selbstreferentiell definieren, gesteuert. Diese übergeordnete Perspektive ermöglicht Flexibilität auf der Programmebene und führt dazu, Probleme aktiv anzugehen und zu bewältigen. Die Sinnwahrnehmung bleibt dabei ungestört (Schmitz & Hauke, 1999). Wenn jemand zum Beispiel den einzigen Sinn seines Lebens darin definiert, ein guter Basketballspieler zu sein und sich das Bein bricht, hat dieser ein höheres Potential den Lebenssinn zu verlieren, als jemand der ähnliche Bestrebungen hat, aber auch hierarchisch höher angesiedelte Werte, wie „i am a good person“ (Janoff-Bulman & Schwartzberg, 1991, p. 489).

Abschließende Bemerkungen

Zusammenfassend sind vor allem zwischenmenschliche Erfahrungen positiv mit dem Sinn im Leben assoziiert. Verantwortung, Kontrolle und die Wahrnehmung innerer Freiheit scheinen ebenfalls wichtig für die Lebenssinnerhaltung und Sinnfindung zu sein. Ist diese innere Kontroll- und Freiheitsüberzeugung beschränkt, wie im Fall der psychischen Erkrankung oder aufgrund „überflutender“ traumatischer Erfahrungen, kann es auf dieser Ebene zu einer Verminderung der Sinnwahrnehmung kommen. In manchen Fällen aber, speziell bei kritischen Lebensereignissen die Familie betreffend, gibt es auch ein Potential, gerade durch das Leiden einen Sinn zu finden.

Die Bedeutung der zwischenmenschlichen Beziehungen für eine gute Sinnkonstruktion setzt sich in den Ergebnissen zur erinnerten Erziehung fort. Viel Liebe, Zuwendung und Wärme in der Kindheit sind nicht nur förderlich für die individuelle Wahrnehmung von Lebenssinn, sondern können auch einen Schutzfaktor darstellen, den Sinn in belastenden Situationen zu erhalten oder zu finden. Hierbei ist anzunehmen, dass eine Erziehung, die sich durch viel emotionale Wärme auszeichnet, grundlegende Glaubensvorstellungen vermittelt, wie Vertrauen, Optimismus und Sinn. Solche grundlegenden Einstellungen ermöglichen in weiterer Folge eine erfolgreiche Bewältigung unerwünschter und belastender Ereignisse.

Einerseits bestätigen die verifizierten Ergebnisse die Annahme, dass der aktuelle Sinn im Leben signifikant von den positiven und negativen Erfahrungen im Laufe des Lebens abhängt. Andererseits wird Sinn auch in der aktiven Suche und Erreichung wichtiger Ziele gefunden (Carver, Scheier & Brissette 2002; Folkman, 1997). Dieser motivationale und flexible Aspekt von Sinn, ist ein starker Prädiktor für die Anpassung an laufende und akute Veränderungen (Wong, 1998). Menschen können ein Leben lang an und mit ihren Erfahrungen wachsen. Die für ein Individuum sinnvoll erscheinenden Ereignisse können aktiv aufgesucht, als auch innerpsychisch sinnvoll verarbeitet werden. Entsprechend der existentialistischen und humanistischen Tradition hat der Mensch die Fähigkeit und das Bedürfnis zu wachsen und Sinn zu finden, trotz ungünstiger Vorbedingungen. Die Resultate dieser Arbeit belegen diese Annahmen empirisch.

Wichtig in der allgemeinen Betrachtungsweise der Ergebnisse ist, dass eine unidirektionale Beeinflussung der signifikanten Lebensereignisse als Ursache nicht anzunehmen ist. Jedes Ereignis ist eingebettet in einen sozialen und kulturellen Kontext und in die ganz persönliche Biographie des Einzelnen. Innerhalb der Entwicklungspsychologie und auch von Vertretern des Interaktionismus im Rahmen persönlichkeitspsychologischer Modellvorstellungen wird die Beeinflussung von Person- und Situationsmerkmalen als gegen- und wechselseitig gesehen (Lazarus, 2000; Park & Folkman, 1997). Biographische Ereignisse beeinflussen demnach nicht nur die persönliche Entwicklung in spezifischer Weise, sondern sind auch selbst Ausdruck und Folge spezifischer individueller Merkmale und Dispositionen. Individuen sind demnach (Ko-) Produzenten ihrer eigenen Entwicklungsumgebung, indem sie bestimmte Umwelten gezielt aufsuchen. In manchen Fällen sind die Personen aktiv handelnde in anderen eher Opfer gewisser Bedingungen. Um Aussagen über individuelle und gruppenspezifische Verlaufsmuster der Bewältigung, sowie kausale Antworten über Determinanten der subjektiven Sinnerfüllung zu bekommen, müssten die Probanden über eine gewisse Zeitspanne hinweg mehrmals befragt werden. Dies wäre z.B. im Rahmen einer Längsschnitt – Untersuchung möglich.

Eine weitere Einschränkung der vorliegenden Studie ist die Repräsentativität der Stichprobe. Wie die deskriptiven Werte zeigen, waren die meisten Untersuchungsteilnehmer zum Zeitpunkt der Erhebung relativ „sinnerfüllt“. Ein Bedingungsfaktor dafür könnte der sogenannte Aufforderungsscharakter- Effekt sein, der sozial erwünschtes Antwortverhalten fördert. Eine weitere Ursache ist womöglich auf den eingeschränkten Feldzugang zurückzuführen. Aufgrund der Rückmeldungen ist zu schließen, dass für manche Befragten der Fragebogen zu konfrontativ war und sie ihn deswegen nicht beantwortet haben. In einem nicht therapeutischen Kontext ein so tiefgreifendes Thema zu untersuchen ist bezüglich bestimmter Personengruppen ethisch nicht vertretbar. Die kritischen Lebensereignisse, das Bewältigungsverhalten, die Variabilität an erfahrener Erziehung, aber auch die Sinnerfüllung, sind dadurch gewiss nicht erschöpfend erfasst. Das relativ hohe Bildungsniveau der Probanden ist ebenfalls ein Kritikpunkt des Forschungskontextes. Zwar haben auch vorangegangene Studien keinen signifikanten Zusammenhang zwischen Bildungslevel und der Ausprägung von Sinn im Leben zeigen können (De Witz, 2004). Dies lässt aber nicht den Schluss zu, dass hier kein Forschungsbedarf besteht. Menschen mit einem Alter über 64 Jahren sind ebenfalls nicht in der Stichprobe vertreten. Ganz allgemein sind die signifikanten Effekte der vorliegenden Untersuchung als gering bis mittelmäßig einzustufen. Möglicherweise würde ein Extremgruppenvergleich zu größeren Effekten führen. Es wäre also von Vorteil, dasselbe Untersuchungsinstrument auf andere Populationen anzuwenden, um die daraus resultierenden Daten mit den vorhandenen zu vergleichen.

Literaturverzeichnis

- Antonovsky, A. (1984). A call for a new question – salutogenesis – and a proposed answer – the sense of coherence. *Journal of Preventive Psychiatry*, 2, 1-13.
- Ardelt, M. (2003). Effects of religion and purpose in life on elders' subjective well-being and attitudes toward death. *Journal of Religious Gerontology*, 14 (4), 55-77.
- Auhagen, E. (2000). On the psychology of meaning of life. *Swiss Journal of Psychology*, 59 (1), 34-48.
- Benesch, H. (1990). *Warum Weltanschauung. Eine psychologische Bestandsaufnahme*. Frankfurt am Main: Fischer Verlag.
- Bower, J. E., Kemeny, M. E., Taylor, S. E., Fahey, J. L. (1998). Cognitive Processing, discovery of meaning, CD4 decline, and AIDS-related mortality among bereaved HIV-seropositive men. *Journal of Consulting and Clinical Psychology* Vol. 66 (6), 979-986.
- Brandstädter, J. (2003). Zeit, Handeln und Sinn: Veränderung der Zeit- und Zukunftsperspektive im Alter. In N. Groeben (Hrsg.), *Zur Programmatik einer sozialwissenschaftlichen Psychologie*, (Band II). (S. 241-254). Münster: Aschendorff.
- Bucher, A. (2009): Empirische Psychologie der Spiritualität: Möglichkeiten und Grenzen – ein Forschungsüberblick. In Reiter, A. & Bucher, A. (Hrsg.) *Psychologie – Spiritualität – interdisziplinär* (S. 11-27), Eschborn 2009: Verlag Dietmar Klotz.
- Carver, C. S. (1997a). You want to measure coping but your protocol's too long: Consider the Brief COPE. *International Journal of Behavioral Medicine*, 4, S. 92-100.
- Carver, C. S. (1997b). Brief COPE. Available at <http://www.psy.miami.edu/faculty/ccarver/sclBrCOPE.html> [Retrieved 02 March, 2008].
- Carver, Ch. S., Scheier, M. F., Brissette, I. (2002). The role of optimism in social network development, coping, and psychological adjustment during a life transition. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 82 (1), S. 102-111.
- Carver, C. S., Scheier, M. F., Weintraub, J. K. (1989). Assessing coping strategies: A theoretically based approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 56 (2), S. 267-283.
- Catlin, G., Epstein, S. (1992): Unforgettable experiences: the relation of life events to basic beliefs about self and world. *Social Cognition*, Vol 10, S. 189-209.
- Chamberlain, K. & Zika, S. (1988). Measuring meaning in life: an examination of three scales. *Personality and Individual Differences*, 9, S. 589-596.
- Crumbaugh, J. C. & Henrion, R. (1988). The PIL Test: Administration, interpretation, uses, theory, and critique. *The International Forum for Logotherapy*, 11, S. 76-88.
- Crumbaugh, J.C. & Maholick, L. (1964). An experimental study in existentialism: The psychometric approach to Frankl's concept of noogenic neurosis. *Journal of Clinical Psychology*, 20, S. 200-207.
- Dittmann – Kohli, F., Westerhof, G. (2005). Persönliche Sinngebung über die Lebensspanne. In H. G. Petzold & I. Orth (Eds.) *Sinn, Sinnesführung, Lebenssinn in Psychologie und Psychotherapie* (Band I). (S. 157–189). Bielefeld und Locarno: Edition Sirius.
- Debats, D. L., Drost, J., Hansen, P. (1995). Experiences of meaning in life. A combined qualitative and quantitative approach. *British Journal of Psychology*, 86, S. 359 – 375.
- De Witz, S. J. (2004). *Exploring the relationship between self-efficacy beliefs and purpose in life*. Dissertation, The Ohio State University.
- Dufton, B. D., Perlman, D. (1986). The Association between Religiousness and the Purpose-in-Life Test: Does it Reflect Purpose or Satisfaction? *Journal of Psychology and Theology*, 14, S. 42-48.
- Emmons, R. A., Colby, P. M., Kaiser, H. A. (1998). When losses lead to gains: Personal goals and the recovery of meaning. In Wong, T.P., Fry, P.S. (Hrsg.) *The human quest for meaning. A handbook of psychological research and clinical applications* (S. 163-178). Mahwah, N.J. Erlbaum.
- Ebersole, P. (1998). Types and depth of written life meanings. In Wong, T.P., Fry, P.S. (Hrsg.) *The human quest for meaning. A handbook of psychological research and clinical applications* (S. 179-191). Mahwah, N.J. Erlbaum.
- Fillip, S. H. (1995): *Kritische Lebensereignisse*. München: Weinheim Psychologie – Verl.-Union, Beltz.
- Folkman, S. (1997). Positive psychological states and coping with severe stress. *Soc. Sci. Med.*, 45(8), S. 1207-1221.
- Folkman, S., Moskowitz, J. T. (2000): Positive affect and the other side of coping. *American Psychologist*, 55 (6), S. 647-654.
- Frankl, V. (2005). *Der Wille zum Sinn*. Bern: Huber, Hogrefe AG.
- Frankl, V. (1987). *Das Leiden am sinnlosen Leben*. Freiburg: Herder.

- Frankl, V. (1985). *Der Mensch vor der Frage nach dem Sinn*. München: Piper.
- Frankl, V. (1982). *Ärztliche Seelensorge. Grundlage der Logotherapie und Existenzanalyse* (10. Auflage). Wien: Deuticke.
- Friedmann, A. (2004). Allgemeine Psychotraumatologie. In Friedmann, A., Hofmann, P., Lueger-Schuster, B., Steinbauer, M., Vyssoki, D. (Hrsg.) *Psychotrauma. Die Posttraumatische Belastungsstörung* (S. 5-34). Wien, New York: Springer.
- Grom, B. & Schmidt, J. (1975). *Auf der Suche nach dem Sinn des Lebens*. Freiburg: Herder.
- Ironson, G., Stuetzle, R., Fletcher, M. A. (2006): An Increase in Religiousness/Spirituality Occurs After HIV Diagnosis and Predicts Slower Disease Progression over 4 Years in People with HIV. *Journal of general internal Medicine*, 21 (5), 62-67
- Janoff-Bulman, R. & Schwartzberg, S. S. (1991): Toward a general model of personal change. In C.R. Snyder, D.R. Forsyth (Hrsg.) *Handbook of social and clinical psychology. The health perspective* (S. 488-505). Elmsford, NY, US. Pergamon Press.
- Janoff-Bulman, R., & Wortman, C. B. (1977). Attributions of blame and coping in the „real World“: Sever accident victims react to thair lot. *Journal of Personality and Social Psychology*, 35, S. 351-363
- Kennedy, J. E., Kanthamani, H., Palmer, J. (1994). Psychic and Spiritual Experiences, Health, Well- Being, and Meaning in Life. *The Journ. of Parapsychology*, 58, S. 353-383.
- Lazarus, R. S. (2000). Toward better research on stress and coping. *American Psychologist*, 55 (6), S. 665-673.
- Lazarus, R. S. (1981). Little hassles can be hazardous to your health. *Psychology today*, 6, S. 58-62.
- Meier, P. (1992). *Sinnsuche und Sinnfindung im Umfeld eines kritischen Lebensereignisses. Die Krebserkrankung als Sinnkrise*. Regensburg: S. Roderer Verlag.
- O'Conner, K. & Chamberlain, K. (1996). Dimensions of life meaning: A qualitative investigation at mid-life. *British Journal of Psychology*, 87, S. 461-477.
- Ostermann, T. & Büssing, A. (2007). Spiritualität und Gesundheit: Konzepte, Operationalisierung, Studienergebnisse. *Musiktherapeutische Umschau*, 28(3), 217-230.
- Park, C. L. & Folkman, S. (1997): Meaning in the context of stress and coping. *Review of General Psychology*, Vol. 1 (2), S. 115-144.
- Richter, V. & Guthke, J. (1995). *Leipziger Ereignis- und Belastungsinventar (LEBI)*. Göttingen: Hogrefe.
- Schmitz, E. (2005). Sinnkrisen, Belastung, Lebenssinn – psychologische Perspektiven, Konzepte und Forschung. In H. G. Petzold & I. Orth (Hrsg., 2007). *Sinn, Sinnerfahrung, Lebenssinn in Psychologie und Psychotherapie* (Band I). (S. 123–156). Bielefeld und Locarno: Edition Sirius.
- Schmitz, E., & Hauke, G. (1999). Sinnerfahrung, innere Langeweile und Modi der Stressverarbeitung. *Integrative Therapie – Zeitschrift für vergleichende Psychotherapie und Methodenintegration* 25, 1, S. 42-63.
- Schmitz, E., Arnold M., Jahn R., Müller, J. (2000). Persönliche Sinnstrukturen und die Bewältigung kritischer Lebensereignisse. *Integrative Therapie – Zeitschrift für vergleichende Psychotherapie und Methodenintegratio*, 26 (4), S. 451-470.
- Schumacher, J. (2002). *Perzipiertes elterliches Erziehungsverhalten. Konzeptualisierung, diagnostische Erfassung und psychologische Relevanz im Erwachsenenalter*. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.
- Schumacher, J., Eisemann, M., Brähler, E. (1999). Rückblick auf die Eltern: Der Fragebogen zum erinnerten elterlichen Erziehungsverhalten (FEE). *Diagnostika*, 45, S. 194-204.
- Silver, C. B., Wortman, R. C. (1989). The myths of coping with loss. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 57 (3), S. 349-357.
- Taylor, S. E. (1983). Adjustment to threatening events. A theory of cognitive adaptation. *American Psychologist*, Vol. 38, S. 1161-1173.
- Taylor, S. E., Kemeny, M. E., Reed, G. M., Bower, J. E., Gruenewald, T. L. (2000). Psychological Resources, positive illusions, and health. *American Psychologist*, 55 (1), S. 99-109.
- Thompson, S. C. (1991). Toward a general model of personal change. In Snyder, C.R., Forsyth, D. R. (Hrsg.) *Handbook of social and clinical psychology. The health perspective* (S. 607-623). Elmsford, NY, US. Pergamon Press.
- Wirtz, U. & Zöberli, J. (1995). *Hunger nach Sinn. Menschen in Grenzsituationen. Grenzen der Psychotherapie*. Stuttgart: Kreuz – Verlag.
- Wong, T.P (1998). Implicit theories of meaningful life and the development of personal meaning profile. In T.P. Wong, P.S. Fry (Hrsg.) *The human quest for meaning. A handbook of psychological research and clinical applications* (S. 111-139). Mahwah, N.J. Erlbaum.

Anhang

Liste der genannten Lebensereignisse ($N = 227$)

Nr.	Ereignis	n_1	Prozent	Bewertung (BW)		p
				M	SD	
1.1	Geburt eines Kindes	65	28.1 %	9.3	1.3	.000
1.2	Geburt eines 2. Kindes	31	13.4%	9.6	0.7	.000
1.3	Geburt eines 3. Kindes	12	5.2 %	9.0	1.4	.002
1.4	Geburt eines 4. Kindes	3	1.3 %	7.3	3.1	-
1.5	Geburt eines 5. Kindes	2	0.9 %	8.5	0.7	-
1.6	Geburt von Enkelkindern	2	0.9 %	10.0	0.0	-
1.7	Geburt von Enkelkindern	1	0.4 %	10.0		-
1.8	Geburt von Neffe/Nichte	2	0.9 %	9.5	0.7	-
2	Tod des Lebensgefährten	3	1.3 %	3.0	1.7	-
3.1	Scheidung/Trennung von Partner (Konflikt)	107	46.3 %	5.8	2.1	.589
3.2	2. Scheidung/Trennung von Partner (Konflikt)	50	21.6 %	5.6	2.1	.951
3.3	3. Scheidung/Trennung	19	8.2 %	6.5	2.0	.679
3.4	4. Scheidung/Trennung von Partner (Konflikt)	13	5.6 %	5.6	1.9	.402
3.5	5. Scheidung/Trennung von Partner	7	3.6 %	4.4	1.3	-
4.1	Tod eines guten Freundes	64	27.7 %	4.0	1.6	.036
4.2	Tod eines 2. guten Freundes	13	5.6 %	4.1	1.1	.680
4.3	Tod eines 3. guten Freundes	6	2.6 %	4.2	1.1	-
4.4	Tod eines 4. guten Freundes	3	1.3 %	3.7	1.5	-
4.5	Tod eines 5. guten Freundes	1	0.4 %	4.0		-
5.1	Tod der Mutter	26	11.3 %	3.8	1.5	.029
5.2	Tod des Vaters	52	22.5 %	4.4	1.7	.040
5.3	Tod des Kindes	1	0.4 %	2.0		-
5.4	Tod des Bruders/ der Schwester	7	3.0 %	3.3	1.8	-
5.5	Tod der Großmutter	125	54.1 %	4.7	1.5	.777
5.6	Tod des Großvaters	116	50.2 %	4.8	1.5	.859
5.7	Tod eines anderen Familienmitgliedes	21	9.1 %	4.5	1.9	.393
6	Verurteilung zu einer Gefängnisstrafe	3	1.3 %	4.0	2.8	-
7	aktuelle Schwangerschaft	6	2.6 %	8.7	2.1	-
8	Scheidung der Eltern ¹	60	26.0 %	5.1	1.8	.314

Anmerkung. n_1 = Anzahl der Teilstichprobe die das Ereignis eingetragen haben
 BW M - Werte : 2 – 10 (2 = sehr negativ, 6= neutral, 10 = sehr positiv), SD = Standardabweichung
 p = Signifikanzniveau
¹Ereignis der Studie von Catlin und Epstein (1992) entnommen

Fortsetzung: Liste der genannten Lebensereignisse (N = 227)

Nr.	Ereignis	n ₁	Prozent	Bewertung (BW)		p
				M	SD	
9.1	Ernste Krankheit/Verletzung des Partners	10	4.3 %	4.6	1.8	-
9.2	Ernste Krankheit/Verletzung der Mutter	50	21.6 %	4.1	1.7	.951
9.3	Ernste Krankheit/Verletzung des Vaters	49	21.2 %	3.8	1.5	.819
9.4	Ernste Krankheit/Verletzung Geschwister	18	7.8 %	4.1	1.5	.336
9.5	Ernste Krankheit/Verletzung der Großmutter	32	13.9 %	4.0	1.5	.550
9.6	Ernste Krankheit/Verletzung, Großvater	24	10.4 %	4.1	1.3	.334
9.7	Ernste Krankheit/Verletzung, Kind	7	3.0 %	3.3	1.4	-
9.8	Ernste Krankheit/Verletzung eines 2. Kindes	1	0.4 %	3.0		-
9.9	Krankheit/Verletzung, anderes Familienmitglied	8	3.5 %	3.0	1.1	-
10.1	Opfer eines schweren Verkehrsunfalls	23	10.0 %	4.5	1.4	.441
10.2	Opfer eines 2. schweren Verkehrsunfalls	1	0.4 %	3.0		-
11	Selbst einen schweren Verkehrsunfall verursacht	4	1.7 %	4.5	1.3	-
12.1	Psychische Erkrankung, selbst ²	74	32.0 %	4.1	1.8	.001
12.2	2. Psychische Erkrankung, selbst ²	13	5.6 %	4.0	1.8	.000
12.3	3. Psychische Erkrankung, selbst ²	2	0.9 %	4.0	1.4	-
13.1	Psychische Erkrankung, Nahestehender ²	95	41.1 %	3.6	1.3	.234
13.2	2. Psychische Erkrankung, Nahestehender ²	20	8.7 %	3.3	1.3	.013
13.3	3. Psychische Erkrankung, Nahestehender ²	2	0.9 %	4.0	2.8	-
14.1	Krankheit/Verletzung Freund	39	16.9 %	4.0	1.6	.199
14.2	2. Krankheit/Verletzung Freund	5	2.2 %	3.4	2.0	-
15.1	Schwere Krankheit/Verletzung, selbst	54	22.9 %	4.3	1.8	.050
15.2	2. schwere Krankheit/Verletzung, selbst	16	6.9 %	4.0	1.6	.710
15.3	3. Schwere Krankheit/Verletzung, selbst	3	1.3 %	3.3	1.2	-
16.1	Ärger mit dem Vorgesetzten	63	27.3 %	4.2	1.5	.316
16.2	2. Ärger mit dem Vorgesetzten	6	2.6 %	4.0	1.7	-
16.3	3. Ärger mit dem Vorgesetzten	2	0.9 %	3.0	1.4	-
17.1	Krise mit den Eltern	63	27.3 %	4.0	1.5	.146
17.2	2. Krise mit den Eltern	13	5.6 %	3.7	1.6	.261
17.3	Ernste Krise mit den Geschwistern	32	13.9 %	4.0	1.3	.804
17.4	Ernste Krise mit den Kindern	6	2.6 %	4.5	1.4	-
17.5	Ernste Krise mit dem Partner	46	19.9 %	3.9	1.4	.836

Anmerkung.

n₁ = Anzahl der Teilstichprobe die das Ereignis eingetragen haben

BW M - Werte : 2 – 10 (2 = sehr negativ, 6= neutral, 10 = sehr positiv), SD = Standardabweichung

p = Signifikanzniveau

¹Ereignis der Studie von Catlin und Epstein (1992) entnommen

² Ereignis entspringt der Überlegungen der Autorin

Fortsetzung: Liste der genannten Lebensereignisse (N = 227)

Nr.	Ereignis	n ₁	Prozent	Bewertung (BW)		p
				M	SD	
17.6	Ernste Krise mit den Großeltern	7	3.0 %	4.4	1.4	-
17.7	Ernste Krise mit anderen Familienmitgliedern	9	3.9 %	4.8	1.2	-
18	Wechseljahre	16	6.9 %	6.1	2.0	.064
19.1	Wechsel des Wohnortes/ -Landes	151	65.4 %	7.9	2.1	.874
19.2	2. Wechsel des Wohnortes/ -Landes	74	32.0 %	8.3	2.0	.514
19.3	3. Wechsel des Wohnortes/ -Landes	32	13.9 %	8.6	2.0	.671
19.4	4. Wechsel des Wohnortes/ -Landes	3	1.3 %	9.7	0.6	-
20.1	Arbeitsplatzverlust	32	13.9 %	5.9	1.9	.120
20.2	2. Arbeitsplatzverlust	5	2.2 %	6.4	1.5	-
20.3	3. Arbeitsplatzverlust	4	1.7 %	5.7	1.7	-
21.1	Große finanzielle Sorgen	62	26.8 %	4.5	1.7	.724
21.2	2. große finanzielle Sorgen	6	2.6 %	3.8	1.9	-
21.3	3. große finanzielle Sorgen	3	1.3 %	2.0	0.0	-
22.1	Schwangerschaftsabbruch	37	16.0 %	4.7	2.0	.477
22.2	2. Schwangerschaftsabbruch	8	3.5 %	5.2	2.1	-
23.1	Kontakt zu Freunden brechen ab	134	58.0 %	4.6	1.3	.103
23.2	Kontakte zu weiteren Freunden brechen ab	29	12.6 %	4.3	1.4	.086
23.3	Kontakt zu noch weiteren Freunden brechen ab	12	5.2 %	4.2	1.5	.838
24.1	Veränderung Arbeitsrhythmus des Partners	51	22.1 %	5.6	2.1	.178
24.2	2. Veränderung Arbeitsrhythmus, Partner	5	2.2 %	5.2	1.3	-
25	Berentung oder Frühinvalidisierung	4	1.7 %	5.7	3.1	-
26.1	Pflege eines erkrankten/alten Angehörigen	29	12.6 %	5.7	2.2	.812
26.2	2. Pflege eines erkrankten/alten Angehörigen	2	0.9 %	7.0	1.4	-
26.3	3. Pflege eines erkrankten/alten Angehörigen	1	0.4 %	9.0		-
27.1	Veränderung Lebensbedingungen der Familie	38	16.5 %	6.8	2.3	.218
27.2	2. Veränderung der Lebensbedingungen, Familie	4	1.7 %	8.0	1.8	-
28	Ungünstige Wohnbedingungen	42	18.2 %	4.6	1.7	.719
29.1	Sohn/Tochter verlässt das Haus	24	10.4 %	6.2	2.0	.003
29.2	2. Tochter/Sohn verlässt das Haus	10	4.3 %	7.5	1.8	-
29.3	3. Tochter/Sohn verlässt das Haus	2	0.9 %	8.0	0.0	-
30.1	Beendigung einer Ausbildung	151	65.4 %	8.6	1.9	.432

Anmerkung. n₁ = Anzahl der Teilstichprobe die das Ereignis eingetragen haben
 BW M - Werte : 2 – 10 (2 = sehr negativ, 6= neutral, 10 = sehr positiv), SD = Standardabweichung
 p = Signifikanzniveau

Fortsetzung: Liste der genannten Lebensereignisse (N = 227)

Nr.	Ereignis	n ₁	Prozent	Bewertung (BW)		p
				M	SD	
30.2	Beendigung einer 2. Ausbildung	40	17.3 %	9.3	1.3	.859
30.3	Beendigung einer 3. Ausbildung	9	3.9 %	8.9	1.6	-
30.4	Beendigung einer 4. Ausbildung	1	0.4 %	8.0		-
31.1	Längere/häufige Trennung vom Partner	65	28.1 %	5.5	2.0	.201
31.2	2. längere/häufige Trennung vom Partner	8	3.5 %	5.5	1.6	-
32.1	Stärkere Schwierigkeiten mit dem Kind	16	6.9 %	4.6	1.8	.015
32.2	2. stärkere Schwierigkeiten mit dem Kind	1	0.4 %	2.0		-
33.1	Belastung durch Hausarbeit/Landwirtschaft	12	5.2 %	5.3	2.2	.109
33.2	2. Belastung durch Hausarbeit/Landwirtschaft	3	1.3 %	5.0	3.0	-
34.1	Tod eines Lieblingstiers	87	37.7 %	4.0	1.2	.441
34.2	Tod eines 2. Lieblingstiers	19	8.2 %	3.6	1.4	.661
35	Einberufung zum Grundwehrdienst	50	21.6 %	5.2	2.0	.698
36.1	Aufnahme eines/r Studiums/Ausbildung	180	77.9 %	8.5	1.8	.757
36.2	2. Aufnahme eines/r Studiums/Ausbildung	38	16.5 %	9.2	1.1	.951
36.3	3. Aufnahme eines/r Studiums/Ausbildung	12	5.2 %	9.5	1.1	.873
37.1	Ärger/Streit mit Arbeitskollegen	44	19.0 %	4.4	1.5	.649
37.2	2. Ärger/Streit mit Arbeitskollegen	9	3.9 %	4.6	1.7	-
37.3	3. Ärger/Streit mit Arbeitskollegen	2	0.9 %	4.5	2.1	-
38.1	Heirat oder Verlobung ²	64	27.7 %	8.0	2.8	.000
38.2	2. Heirat oder Verlobung ²	12	5.2 %	8.3	2.1	.009
38.3	3. Heirat oder Verlobung ²	2	0.9 %	8.0	2.8	-
39.1	Romantische/bedeutende Liebesbeziehung ¹	182	79.7 %	8.3	1.7	.440
39.2	2. romantische/bedeutende Liebesbeziehung ¹	112	48.5 %	8.0	2.0	.337
39.3	3. romantische/bedeutende Liebesbeziehung ¹	51	22.1 %	7.9	2.3	.053
39.4	4. romantische/bedeutende Liebesbeziehung ¹	17	7.4 %	8.5	2.2	.520
40.1	Untreue des Partners	67	29.0 %	3.6	1.3	.430
40.2	2. Untreue des Partners	14	6.1 %	4.4	2.2	.880
40.3	3. Untreue des Partners	3	1.3 %	3.0	1.7	-
41.1	Einweisung in ein Krankenhaus	30	13.0 %	4.0	1.4	.246
41.2	2. Einweisung in ein Krankenhaus	9	3.9 %	3.9	1.9	-
42.1	Opfer eines Einbruchs	20	8.7 %	4.6	1.4	.313

Anmerkung.

n₁ = Anzahl der Teilstichprobe die das Ereignis eingetragen haben

BW M - Werte : 2 – 10 (2 = sehr negativ, 6= neutral, 10 = sehr positiv), SD = Standardabweichung

p = Signifikanzniveau

¹ Ereignis der Studie von Catlin und Epstein (1992) entnommen

² Ereignis entspringt der Überlegungen der Autorin

Fortsetzung: Liste der genannten Lebensereignisse (N = 227)

Nr.	Ereignis	n ₁	Prozent	Bewertung (BW)		p
				M	SD	
42.2	Opfer eines 2. Einbruchs	2	0.9 %	4.0	0.0	-
42.3	Opfer eines Überfalls	11	4.8 %	4.4	1.4	.938
42.4	Opfer einer Vergewaltigung	2	0.9 %	6.0	4.2	-
42.5	Sexueller Missbrauch	11	4.8 %	3.6	1.2	.880
42.6	Opfer einer Straftat, sonstiges	3	1.3 %	2.5	0.7	-
43.1	Selbstmord/-Versuch eines Nahestehenden	35	15.2 %	3.4	1.2	.182
43.2	2. Selbstmord/.Versuch eines Nahestehenden	1	0.4 %	5.0		-
44.1	Selbstmordversuch, selbst	7	3.0 %	4.6	1.5	-
44.2	2. Selbstmordversuch, selbst	1	0.4 %	6.0		-
45.1	Große Reise od. längerer Auslandsaufenthalt ²	127	55.0 %	9.3	1.3	.587
45.2	2. große Reise od. längerer Auslandsaufenthalt ²	44	19.0%	9.7	1.2	.241
45.3	3. große Reise od. längerer Auslandsaufenthalt ²	3	1.3 %	10.0	0.0	-
46.1	Sexuelle Schwierigkeiten	41	17.7 %	4.0	1.5	.117
46.2	2. sexuelle Schwierigkeiten	4	1.7 %	3.0	0.8	-
47.1	Größere Änderung der Situation am Arbeitsplatz	50	21.6 %	5.6	2.1	.315
47.2	2. große Änderung der Situation am Arbeitsplatz	12	5.2 %	8.0	2.3	.049
47.3	3. große Änderung der Situation am Arbeitsplatz	4	1.7 %	9.5	1.0	-
48.1	Wechsel der Arbeitsstelle	85	36.8 %	8.1	1.8	.129
48.2	2. Wechsel der Arbeitsstelle	37	16.0 %	8.2	2.0	.305
48.3	3. Wechsel der Arbeitsstelle	17	7.4 %	9.4	1.1	.042
49.1	Aufgabe in gesellschaftlichen Organisationen	37	10.0%	8.8	1.3	.495
49.2	2. Aufgabe in gesellschaftlicher Organisation	7	3.0 %	9.3	1.3	-
50.1	Großer persönlicher Erfolg ¹	118	51.1%	9.5	0.9	.311
50.2	2. großer persönlicher Erfolg ¹	45	19.5 %	9.3	1.0	.092
50.3	3. großer persönlicher Erfolg ¹	15	6.5 %	9.1	1.3	.184
51.1	Großer beruflicher Erfolg ¹	67	29.0 %	9.2	1.1	.001
51.2	2. großer beruflicher Erfolg ¹	14	6.1 %	8.8	1.5	.130
51.3	3. großer beruflicher Erfolg ¹	3	1.3 %	7.7	1.5	-
52.1	Rückkehr ins Berufsleben (nach Karenz/Krankh.)	22	9.5 %	7.9	2.2	.395
52.2	2. Rückkehr ins Berufsleben	2	0.9 %	10	0.0	-
53.1	Kriegserlebnis ²	6	2.6 %	5.3	2.9	-

Anmerkung. n₁ = Anzahl der Teilstichprobe die das Ereignis eingetragen haben
 BW M- Werte : 2 – 10 (2 = sehr negativ, 6= neutral, 10 = sehr positiv), SD = Standardabweichung
 p = Signifikanzniveau
¹ Ereignis der Studie von Catlin und Epstein (1992) entnommen
² Ereignis entspringt der Überlegungen der Autorin

Fortsetzung: Liste der genannten Lebensereignisse (N = 227)

Nr.	Ereignis	n ₁	Prozent	Bewertung (BW)		p
				M	SD	
53.2	2. Kriegserlebnis ²	1	0.4 %	5.0		-
54.1	Naturkatastrophe ¹	11	4.8 %	3.9	2.4	.007
54.2	2. Naturkatastrophe ¹	1	0.4 %	2.0		-
55	Andere Katastrophe ²	6	2.6 %	3.0	1.3	-
56	Bewusst werden der eigenen Homosexualität ²	14	6.1 %	6.6	2.5	.475
57	Coming-out der eigenen Homosexualität ²	14	6.1 %	7.5	2.7	.369
58.1	Drogen- oder paranormale Erfahrung ³	2	0.9 %	3.5	0.7	-
58.2	Spirituelle Erfahrung oder Selbsterfahrungen ³	5	2.2 %	9.8	0.5	-
58.3	2. spirituelle Erfahrung oder Selbsterfahrung ³	1	0.4 %	10.0		-
58.4	3. spirituelle Erfahrung oder Selbsterfahrung ³	1	0.4 %	9.0		-
58.5	Persönlichkeits- oder Identitätskrise ³	1	0.4 %	3.0		-
58.6	Sinnkrise, Orientierungslosigkeit ³	2	0.9 %	3.0	0.0	-
58.7	Schwinden/Mangel des Lebens- Enthusiasmus ³	1	0.4 %	4.0		-
59.1	Führerschein ³	1	0.4 %	10.0		-
59.2	Menstruation ³	1	0.4 %	6.0		-
59.3	Einnahme von Psychopharmaka ³	1	0.4 %	6.0		-
60.1	Eifersucht auf Ex ³	1	0.4 %	3.0		-
60.2	Untreue, selbst ³	3	1.3 %	3.0	1.0	-
60.3	Trennung von Partner (ohne Konflikt) ³	1	0.4 %	4.0		-
60.4	2. Trennung von Partner (ohne Konflikt) ³	1	0.4 %	4.0		-
60.5	Auszug der Geschwister ³	1	0.4 %	4.0		-
60.6	Adoption ³	1	0.4 %	7.0		-
60.7	Von der Mutter verlassen ³	1	0.4 %	3.0		-
60.8	Von der Stiefmutter verlassen ³	1	0.4 %	3.0		-
60.9	Heirat der Schwester ³	1	0.4 %	3.0		-
60.14	Wohnungsbrand ³	1	0.4 %	4.0		-
60.15	Schulwechsel ³	1	0.4 %	10.0		-
61	Erwünschte Partnerbeziehung – nicht erfüllt	60	26.0 %	4.3	1.6	.005
62	Qualifikation/Beförderung nicht erreicht	28	12.1 %	4.3	1.6	.824
63	Unerfüllter Kinderwunsch	19	8.2 %	4.0	1.9	.001
64	Erwartete Prämien/Zuschläge nicht erhalten	16	6.9 %	3.3	1.2	.518
65	Ausbildungsabschluss, nicht geschafft ³	6	2.6 %	4.5	0.6	-
69	Verzögerung Studium. Berufl. Ziele nicht erreicht ³	7	3.6 %	4.5	0.6	-
70	Keine Geschwister ³	1	0.4 %	2.0		-
71	Ausbleiben der großen Erleuchtung ³	1	0.4 %	2.0		-

Anmerkung. n₁ = Anzahl der Teilstichprobe die das Ereignis eingetragen haben
 BW M - Werte : 2 – 10 (2 = sehr negativ, 6= neutral, 10 = sehr positiv), SD = Standardabweichung
 p = Signifikanzniveau

¹ Ereignis der Studie von Catlin und Epstein (1992) entnommen

² Ereignis entspringt der Überlegungen der Autorin

³ Ereignisse, die von einzelnen Teilnehmern als bedeutend zur vorgelegten Liste ergänzt wurden

³ Ereignisse, die von einzelnen Teilnehmern als bedeutend zur vorgelegten Liste ergänzt wurden

Holistic Education and Visions of Rehumanized Futures¹

Jennifer M. Gidley

RMIT University, Melbourne, Australia

ABSTRACT. This paper reports the findings of qualitative research which investigated the views and visions of their futures of Steiner-educated senior secondary students in Australia. The students' visions of their "positive preferred futures" were strongly focused on social futures in contrast to the wider youth futures research, which demonstrated a stronger focus on techno-fix solutions. In exploring the human qualities the students thought they should develop to contribute to their ideal world in 2020, they identified such factors as more activism, more awareness, attitude and values changes, more spirituality and future care. The findings also showed that the students valued social equality, diversity, tolerance and community as important contributions to a peaceful, communicative world. Many of the students' preferred futures also paid attention to the needs of the environment, reflecting not just sustainable development but views that were closer to the eco-philosophers who argue for a re-enchantment of the world. In conclusion, there is an exploration of theoretical and practical links between the findings and recent speculations of educational futurists in regard to educating young people for the 21st century.

Keywords: Youth futures, holistic education, social futures, Steiner education, preferred futures

Introduction

The 21st century raises serious questions about the adequacy of contemporary mainstream educational theory and processes to equip youth to construct and face their futures positively. Key educational futurists have engaged in critical speculation about alternative forms of education which might better prepare youth for a rapidly changing and uncertain future, while also considering the needs of future generations. Several researchers recommend more holistic, integrated teaching methods using imagination, visualization, pro-social skills and specific futures methodologies (Beare & Slaughter, 1993; Bjerstedt, 1982; Galtung, 1982; Gidley, 2004, 2005; Gidley & Hampson, 2005; Francis Hutchinson, 1996). Intriguingly, many of these are crucial aspects of Steiner education.

Steiner education – an innovative alternative approach

Steiner education provides an integrated, holistic balance of intellectual/cognitive, artistic/imaginative and practical/life skills education. The possibility that such holistic, imaginative styles of education might facilitate more confident, proactive and hopeful outlooks towards the future provided the key focus for the research with Steiner-educated students discussed below.

Developed initially in Germany in 1919 by Rudolf Steiner (1861-1925), Steiner education has developed over the past 90 years as a large non-denominational international schooling system of approximately 1,000 schools, underpinned by a holistic, spiritually based philosophy. This approach can be historically contextualised in the post-positivist movement of the late 19th century, which was a response to the positivist scientific view of the world, which excluded notions of choice, freedom, moral responsibility and individuality. Rudolf Steiner (1861- 1925) called for science to be reunited with art and metaphysics through *spiritual science* (Steiner, 1928/1972). Steiner was a scientist, philosopher and artist who contributed significantly to the fields of

1. This article is a slightly adapted reprint of an earlier article published as: Gidley, J. (2002), *Holistic Education and Visions of Rehumanized Futures*, in Gidley, J. and Inayatullah, S. (Eds.) (2002). *Youth Futures: Comparative Research and Transformative Visions*, Praeger, Westport, Connecticut. Some more current references have also been added. Copyright is held by the author. Email: j.gidley@planetaryfutures.com.au

education, agriculture (bio-dynamics), architecture, medicine and the arts. A futurist and grand theorist he had a macrocosmic perspective on time in relation to what he called the evolution of human consciousness and with great foresight he initiated the educational approach discussed here.

Underpinning theories

Underlying this approach is a holistic paradigm for viewing the world. The epistemological basis of the aesthetic, imaginative and holistic features of Steiner pedagogy is supported by art education theory. While this theory extends historically back to Plato (from a western perspective) it has been more recently grounded in contemporary art education theory which draws on developments in the cognitive sciences springing primarily from Gestalt psychology (Anderson, 1985; Arnheim, 1989; Broudy, 1987; Eisner, 1985; Read, 1943). The theoretical marriage of art education with Gestalt psychology has endorsed the value of the holistic, left brain/right brain patterning processes that enhance memory and learning through higher order meaning-making.

Speaking in 1922 of the qualities needed in education to prepare young people for the trials of the future, Steiner stressed the moral aspects of pedagogy:

Pedagogy . . . is not merely a technical art. Pedagogics is essentially a special chapter in the moral sphere . . . only those who find education within the realm of morality, within the sphere of ethics, discovers it in the right way. (Steiner, 1967)

By contrast, the contemporary crises of youth have been referred to by Eckersley as reflecting “a profound and growing failure of western culture . . . to provide a sense of meaning, belonging, and purpose in our lives, as well as a framework of values” (Eckersley, 1993).

While the deconstruction of the metanarratives of modernity by postmodernism has left a values vacuum for our youth (Gidley, 2005), Steiner education provides an approach which fosters a reinvention of human values to reincorporate the sacred. This approach is aligned to Thomas Berry’s *post-critical naiveté*, Morris Berman’s *participatory consciousness* and David Tacey’s call for a *postmodern spirituality*, the impact of which will be evident in the students’ visions (Berman, 1981; Berry, 1988; Tacey, 1995).

In addition, Steiner education, underpinned as it is by a holistic cosmology, and spiritually based ontology, regards recognition of the interconnectedness of all things as a way of knowing. This aligns it also with many non-western epistemologies (Nandy, 2000), which do not subscribe to the fragmented nature of learning underpinned by instrumental rationality. This recognition of the interconnectedness of all the discrete subjects is fundamental to the integral manner of planning of the Steiner curriculum (Gidley, 2007; Steiner, 1981).

Conceptual approach to the cultivation of imagination and will

The conceptual approach of Steiner education is an integrated approach to the development of the child as a whole. In particular, the cultivation of the students’ imagination is considered to be a factor in helping them to envision prospective futures, which are different from the present (Nielsen, 2004). The foremost tool for the cultivation of the imagination in Steiner schools is the use of the story as a pre-eminent medium of teaching. Also the creative arts are widely used in Steiner schools to give deeper meaning to every subject and promote intrinsic motivation and positive self-esteem. The value of this approach to cognitive development, in particular the development of an allusionary base for finding meaning in life is supported by contemporary art educationists and psychologists (Anderson, 1985; Arnheim, 1989; Broudy, 1987; Eisner, 1985; Read, 1943). Steiner himself linked the artistic education of the child with the development of initiative:

If, through an artistic approach, which appeals to the whole human being, we gradually unfold in our teaching what has become purely intellectual in the world, our pupils will grow into complete and integrated personalities, capable of developing real initiative. (Steiner, 1981)

Envisioning positive futures – social futures as paramount

Because of my interest and involvement in both Steiner education and youth futures research I decided to test speculations of educational futurists by researching the views and visions of young people educated in the Steiner system which, to my knowledge, was closest to the futures researchers ideal model. In this study, 128 senior secondary students participated, from the three largest Steiner schools in Australia (Sydney, Melbourne and Adelaide). This article reports the Steiner students’ visions of their futures, drawing on a combination of data sources and represents a qualitative analysis of their preferred or desirable futures across various themes. It was found that the Steiner students were just as inclined as other students and young people, as suggested in the wider research, to have grave concerns in terms of their expectations about the future of the environment, social justice and conflict. Paradoxically, in spite of this, as reported elsewhere, it was shown that unlike many mainstream educated youth, they were not

disempowered by those negative future expectations, but rather, demonstrated a strong sense of activism to create more positive futures (Gidley, 1998).

In addition, this article shows that the Steiner educated students have produced many very richly imaginative positive visions of their preferred futures within the general thematic areas covered by the research. In addition to the themes provided to them (the environment, social issues, and war and peace), the students' qualitative responses and visions demonstrated that they see the quality and character of humanness itself as a major factor in the challenges we face and also the futures they hope for [Note: students' real names are not used]. The preferable world they do imagine is one where human development, responsibility and action are at the forefront.

Human development as a basis for positive future images

When the students were asked to imagine living in the year 2020 when many of their hopes for the world have been realized, the positive changes they envisaged strongly centered on the importance of human development, with 75% of students citing some aspect of human development as being important. As the human development factor appears to be fairly unique to this research, a more in depth picture of the qualities the students described (activism, values changes, spirituality, and education for 'future care') will be presented below, through direct quotations from the oral and/or written responses of the students.

Activism

A rather impassioned plea for activism came from Katrina, an articulate, fully Steiner educated Year 10 student with German parents:

Obviously most people hope that the world will improve by the year 2020, but whether this is realistic or not is up to us. Everyone is able to do something in thousands of ways but people don't seem to see that. They think that the problems are too great for them to deal with by themselves and so there isn't even any point in trying. I believe that we can do something and that it is in our hands to change the future of the world. I am personally involved with the third world organization called world vision and I have seen the difference that single people can make... So by educating children in schools about what they can and SHOULD do, more young people may take the initiative to act.

Katrina's comments are not only in sharp contrast to the youth disempowerment referred to in many of the other studies, but indeed give us insights into, and point to possible resolutions for, this crisis of confidence among many of our youth.

Changes in values

A similar depth of insight into the problems experienced by some of our youth today has been further demonstrated by two other girls. Cathy expresses her views about the benefits of Steiner education, in the following discussion of values:

We need to start thinking on a global level, at the moment people are too tied up in materialistic values, which only lead to unhappiness. People are just starting to realize this, I think Steiner schools will prevail over the state system in the future. State schools are breeding unhappy work orientated materialistic machines.

The other year-12 student Jana, of Dutch parents, has attended the same Steiner school for over 7 years. Her visions for positive changes that would bring about her ideal future world show clearly how she sees that a change in values can precipitate actual solutions to the global problems:

There is more overall acceptance and tolerance for people of colour, this has come about by realizing the importance of all cultures. There is less pollution as people are concerned with the environment, together we have made an effort to be less selfish and more aware.

Many of the responses categorized as being in the values area refer to changing attitudes. In a rather poignant statement of the seriousness of the issues involved and the urgency of the need for the attitude/values changes referred to here Joshua, a Year 12 student, reveals his anxiety about the very future viability of earth: 'The future of the earth depends on the attitude of the community (both local and global)...The question is whether this point will be too late or not?'

The ability of some of these students to see clearly that the fearful prospects for the future of the earth that they, like other young people, are able to see, can only be overcome by an urgent and vital need for us as humans to change our values to less materialistic ones, is a striking echo of much of the eco-theological and contemporary futures studies literature, and of course the spiritual scientific thinking of Rudolf Steiner himself.

Spirituality

The general category termed here spirituality may be particularly distinguished by terms such as 'be more aware', 'be conscious', and 'be awake'. Several other subcategories have been included under this general term.

Consciousness development. The category of consciousness development represents the students' recognition that there is a mental or spiritual aspect that underpins their actions. The mention of the need for an increase in awareness was a frequent response in this and other responses. That this is a central or driving factor as a basis for education and action, is suggested by David, a fully Steiner educated year 11 student:

I think it is very important to become aware and sufficiently educated in these topics, from there one can choose to tackle more active action.

Personal empowerment is a factor here, which indicates the students' awareness of the value of the contribution of each individual human being. It is well exemplified by Sarah, quoted earlier, who seems completely undaunted by the immensity of the global problems that have been identified by the students elsewhere:

I can do everything in my own power to resolve my own conflicts peacefully and constructively and hopefully it will spread further. I can do good, be generous, do volunteer work for community health/charities and conscientiously make an effort to reduce my own and my families pollution and waste. I'd like to also go to a 3rd world nation and do all I can there.

On the other hand a number of students also suggest the idea that the whole is greater than the sum of its parts so the individual empowerment is tempered with **community empowerment** issues rather than individual egotism or power-seeking. The need for a community effort is highlighted by Year 10 student James, who attended a religious primary school and Steiner secondary school:

If everyone decided to do something about it then we could, but at the moment most people think it won't affect them. I think there are enough resources in the world to make everyone happy.

It is in the area of **interconnectedness** and respect for the sacredness of the earth (Gaia) that values begin most strongly to merge with the term spirituality. Sarah who spoke earlier on the need to start with oneself sees the environmental crisis as a springboard for spiritual development:

Because of the environmental crisis, the world's people realized that we have to work together to maintain our livelihood and we all have much more love and less greed.

Other students also refer to a link between environmental crisis or even catastrophe and a resultant regeneration or development of spirituality. These intuitions of the students are intriguingly consistent with the literature on spiritual emergencies where individual spiritual initiation is often preceded by a crisis (Grof & Grof, 1989). Joseph, a fully Steiner educated Year 11 student, comes straight to the point, suggesting we need to "seek our meaning of existence to a greater level than now and search for true identity with the spirit." A similar scenario is envisioned by Kathryn, a Year 12 student who has been Steiner educated since Year 7 and wants to be a teacher or healer:

I tend to think that some huge catastrophe is going to occur either natural or man-instigated (world war), which will shake everyone up. After that there will be a kind of golden age. I don't think regeneration (of spirit and land) is possible without some kind of stirring/shocking event.

The extent to which this vision of environmental regeneration is holistically linked with some sort of spiritual integration within human beings is articulated by Yolanda, quoted earlier. She is in her 12th year of Steiner education. Her vision of the positive changes needed for her ideal future world ensures that:

Humans use their abilities to their full potential balancing out the way we 'think' with our minds with the 'thoughts' we receive from our hearts.

Education for future care is another emerging issue in the human development arena. It seems that one of the things that thinking about the future has induced for these students is the realization that 'the future' is something that needs to be addressed in schools. Alex, a Year 12 student who had a Steiner secondary and State primary education was quite emphatic in his view of future improvements in education, whereby "People are taught that as individuals they control the future."

Another fully Steiner educated Year 12 student Damien, became a little cynical in thinking about the importance of listening to young people's views about the future:

The only thing that I can suggest is that people actually listen to what is being said by the young people of the day. After all we are the ones who have to put up with all the crap that older generations dump on us by not thinking of the future.

Social equality, diversity, tolerance and community

Almost two-thirds of the students (61%) regarded changes to the many social issues they cited as problems as being vital to the creation of what they saw as socially equitable futures. Among the changes the students envisaged as necessary if their ideal futures were to be implemented were:

- Less/no homelessness, 3rd world countries, hunger/thirst, poverty;
- no divisions according to race, class, gender, culture;
- political freedom for all and land rights for indigenous peoples;
- a reduction in health problems and social pressures.

Jana saw the need for a deeper analysis of the issues involved in order to create the more equitable future she envisaged:

There is less homelessness as we are coming to understand the real reason why kids for example run away from home. We are coming to the root of problems and working on building stronger foundation as a way of prevention, rather than solving problems on a superficial level as they arise... I believe that at the moment we are at a peak of self-centredness and everyone is fighting their own battle of survival. As this is a peak there must also be a decline, where people realize that it is time to work together, towards a whole.

This concern for looking more deeply and broadly at issues was shared by Paul who has attended Steiner schools all his life. His future vision requires: "a 'system' that encourages people to think who they are and why they are here (stop thinking so narrow and short term)". A Year 11 student, Shana, who has had a mixture of religious and Steiner education, decided to present her future visions in terms of two scenarios which describe how she sees issues such as homelessness and racism being resolved in the future.

Scenario 1: No homelessness: Many people didn't even have homes. By opening many homes run by caring people, which offered free healthy food and comfortable beds, financed by money which otherwise would have been used on ridiculously unnecessary things like road work that isn't needed, nearly ALL homeless people, young and old, have places to live.

Scenario 2: No racism: Classes were developed in every school that focused purely on racial difference and the problem of racism. Students were allowed to discuss opinions openly and were taught by intelligent knowledgeable teachers. Seeing as every child from a very young age grew up without purely prejudiced narrow-minded racist views, all great problems of racism faded away. Children with problems passed down from parents or developed due to a bad experience were counselled and given ways to deal with their feelings.

A peaceful, communicative world

Somewhat less confidence is demonstrated in terms of creating visions of futures without war and conflict. Little more than a third (37%) of the students were able to envision a peaceful future world. However, those who could envision it saw this capacity beginning with themselves. The importance of listening to the other person's point of view in resolving conflicts was particularly stressed in one of the Year 12 group dialogue sessions, where considerable discussion about the importance of relationships and dialogue in conflict resolution was encapsulated in the following comment by fully Steiner-educated Jake:

I think 'just relations' is the building block to everything - like communication and how you deal with people.

A more richly elaborated scenario depicting how peaceful futures might be fostered on a global scale is here developed by Shana, whose socially just scenarios were presented above. This 17-year old girl's vision, described below, of a peaceful world where global decisions are made collaboratively and in consultation demonstrates a wisdom that many political leaders could learn from.

Scenario 3: After much careful planning and deliberation, all world leaders and influential people met. A complete truce was called upon for this meeting even between warring countries. There were translators present and the leaders were made to listen to children and adults who had been decided upon before for having the best opinions and ideas, and an enormous agreement was made that all problems would be solved peacefully and without war. They realized how shocking and terrible and unnecessary it was for babies and innocent people to be killed brutally because of different religions or fights over land rights. Finally peace reigned and a few arrogant, blind, narrow-minded people didn't continue to destroy innocent lives.

Re-sacralising of nature and humanity

A unique and important finding was that none of the Steiner-educated students saw technology as being the savior in the future, as in Hutchinson's and other research where the way out of global crises into preferred futures for some students was into the 'passive hope of techno-fix' solutions or 'technocratic dreaming' (Eckersley, 1996; Frank Hutchinson, 1992). In addition, the Steiner-educated students are somewhat cynical about technology with some considering that technology needs to be "slowed down and people go back to basic living."

Images of sacred nature as contemporary (ancient) wisdom

The fairly typical 'clean, green and safe' images of future environmental health and cleanliness are found to a degree in some of the other research where young people's preferred futures are investigated (Eckersley, 1996; Hicks, 2002; Frank Hutchinson, 1992). The Steiner-educated students saw this as being related to "overcoming corporate greed" and "putting the environment in front of money." In addition, a small number of the students began to identify and describe, if somewhat tentatively, future images, which echoed a spiritual dimension only barely hinted at in the other research. Going beyond reductionist and materialistic terminology, the following statements indicate a deeper reverence for the earth, which is at least reflective of a Gaia image if not a sacred image of the planet.

- People have realized their connection to the world around them.
- We have to live for principles that are in harmony and respectful of the earth's existence.
- We have learned to live more in harmony with the earth.

The esoteric underpinnings of Steiner education, which incorporate an appreciation of epistemological interconnectedness, begin to emerge more strongly in the comments of Christina, a Year 10 student who has attended religious and Steiner schools. What she hopes for in the future is that "there is a greater respect for the four elements earth, air, fire and water and that they are seen as sacred."

Many of the students' visions of their preferred futures in relation to the environment parallel the recommendations of the growing body of eco-literature on the vital importance of reversing the destructive environmental trend in favor of sustainable development. Particularly interesting (in that they have not emerged from other research) are the students' visions, albeit a small number, which reflect images of "sacred nature." This somewhat romantic, idealist, even animistic view of the living environment is supported by an emerging body of literature which decries the environmental destruction which has resulted from three centuries of scientific reductionism and calls for a "re-enchantment of the world" (Mander, 1991; Roszak, Gomes, & Kanner, 1995). It should be noted also that some of this literature is remarkably consistent with the image of nature as inherently artistic, mysteriously alive and imbued with spirit, a view held by many indigenous epistemologies, artists and poets, and also reflected in the writings of such philosophers as Goethe, Schiller and Steiner (Steiner, 1968, 1983).

Utopian dreams and lessons

It might be cautioned that many of the visions presented above are utopian dreams divorced from reality or any hope of implementation. In fact one fully Steiner-educated Year 12 student, Melina, critiqued herself and balanced her own utopian vision in the following way:

My imagined utopia, in which everything is perfect in everyone's eyes, would not have time to develop by the year 2020. Anyway I don't believe that it could ever be real because one can't live without some worries to balance one's life. However I believe that the situation in the world will improve and the problems that are now will be addressed.

A Year 11 student, Julia, who has also attended Steiner schools all her life also counter-balanced views of utopian possibilities:

This earth will never become a place free of problems. That is not its destiny. This is a place where people come to learn and without problems we cannot do this. As the saying goes: Too much sunshine makes desert.

Human development for social futures

In addition to the somewhat ubiquitous positive environmental images that the students created, more uniquely, they invested considerable imagery in re-inventing human values. Three-quarters of the Steiner-educated students produced some kind of positive imagery in relation to how human beings need to change in order for their preferred future worlds to be created. This capacity to richly envision aspects of human development as part of futures visioning has not been demonstrated in other research with young people to my knowledge. Furthermore, it has been stated by Hicks (1996) that even in research of adult views and visions of the future the emphasis has been on technological rather than on social futures. He quotes Johan Galtung on the general gap in the futures research on anything pertaining to social futures:

The future is seen in technical terms, not in terms of culture, human enrichment, social equality, social justice, or in terms of international affairs... People may think of social future but regard it as unchangeable. But it seems more probable that they have only been trained to think technologically and have no other type of thoughts as a response to the stimulus 'future'... [T]his will then become self-reinforcing since no one will be stimulated to think about social futures. (Hicks, 2002)

The extent to which the Steiner-educated students' visions also depicted socially just futures of equality and diversity, tolerance and community, further indicates that their capacity to envision social futures is quite strong. In addition, when they came to envisioning futures without war, the content of their visions primarily related to improvements in human relationships and communication, through dialogue and conflict resolution, rather than a passive peace image. Further suggesting a sophistication of social awareness rather than protected innocence, even their utopian dreams were full of dialectic struggle, as are those of futurist, Ashis Nandy, rather than a naive return to paradise (Nandy, 1992).

In summary, it is intriguing to compare the sense of responsibility that has emerged in these students' visions of their futures with what Slaughter refers to as "responsibilities of young people for the 21st century." He lists such qualities as:

- Looking beyond one's own personal needs
- Participating in the global community
- Acting as caring stewards of the environment and other species
- Acknowledging the rights of future generations
- Conserving and reinventing cultures
- Subordinating technical concerns to human ones (Slaughter, 1994).

In many respects the Steiner students demonstrate what could be called futures thinking or foresight, although they have not been formally introduced to futures studies education.

This research provides strong support for the speculation of educational futurists that an education that is more integrated, imaginative and proactive will better prepare young people for the future. The Steiner educational approach appears to foster in young people the ability to imagine positive social futures and the idealism and commitment to work for their creation.

References

- Anderson, J. (1985). *Cognitive Psychology and its Implications*. New York: W.H. Freeman and Co.
- Arnheim, R. (1989). *Thoughts on Art Education*. Los Angeles, Calif.: Getty Centre for Education in The Arts.
- Bear, H., & Slaughter, R. (1993). *Education for the Twenty-first Century*. London: Routledge.
- Berman, M. (1981). *The Reenchantment of the World*: Cornell University Press.
- Berry, T. (1988). *The Dream of the Earth*. San Francisco: Sierra Club Books.
- Bjerstedt, A. (1982). *Future Consciousness and the School* (Vol. 62). Malmö: School of Education, University of Lund, Sweden.
- Broudy, H. S. (1987). *The Role of Imagery in Learning*. Los Angeles: The Getty Centre for Education in the Arts.
- Eckersley, R. (1993). The West's deepening cultural crisis. *The Futurist*, 8-20.
- Eckersley, R. (1996). *Having our Say about the Future: Young People's Dreams and Expectations for Australia in 2010 and the Role of Science and Technology*: Australian Science and Technology Council.
- Eisner, E. (1985). *The Educational Imagination: On the Design and Evaluation of School Programs* (2nd ed.). New York: Macmillan.
- Galtung, J. (1982). *Schooling, Education and the Future* (Vol. 61). Malmö, Sweden: Department of Education and Psychology Research, Lund University.
- Gidley, J. (1998). Prospective Youth Visions through Imaginative Education. *Futures: The journal of policy, planning and futures studies*, 30(5), 395-408.
- Gidley, J. (2004). Futures/Foresight in Education at Primary and Secondary Levels: A Literature Review and Research Task Analysis. *Futures in Education: Principles, Practice and Potential. AFI Monograph Series 2004: No 5*. (pp. 5-72). Melbourne: Australian Foresight Institute.
- Gidley, J. (2005). Giving Hope back to our Young People: Creating a New Spiritual Mythology for Western Culture. *Journal of Futures Studies: Epistemology, Methods, Applied and Alternative Futures*, 9(3), 17-30.
- Gidley, J. (2007). Educational Imperatives of the Evolution of Consciousness: The Integral Visions of Rudolf Steiner and Ken Wilber. *International Journal of Children's Spirituality*, 12(2), 117-135.
- Gidley, J., & Hampson, G. (2005). The Evolution of Futures in School Education. *Futures: The journal of policy, planning and futures studies*, 37(4), 255-271.
- Grof, S., & Grof, C. (1989). *Spiritual Emergency, When Personal Transformation Becomes a Crisis*. New York: Tarcher/Putnam.
- Hicks, D. (2002). *Lessons for the Future*. London: Routledge.
- Hutchinson, F. (1992). *Futures consciousness and the school: Explorations of broad and narrow literacies for the twenty-first century with particular reference to Australian young people*. Unpublished PhD, University of New England, Armidale NSW.
- Hutchinson, F. (1996). *Educating beyond violent futures*. London: Routledge.
- Mander, J. (1991). *In the Absence of the Sacred*. San Francisco: Sierra Club Books.
- Nandy, A. (1992). *Traditions, Tyranny and Utopias: Essays in the Politics of Awareness*. Delhi: Oxford University Press.
- Nandy, A. (2000). Recovery of Indigenous Knowledge and Dissenting Futures of Universities. In S. Inayatullah & J. Gidley (Eds.), *The University in Transformation: Global Perspectives on the Futures of the University* (pp. 270). Westport, Connecticut: Bergin and Garvey.
- Nielsen, T. W. (2004). *Rudolf Steiner's Pedagogy of Imagination*: Peter Lang.
- Read, H. (1943). *Education through Art*. London: Faber and Faber.
- Roszak, T., Gomes, M., & Kanner, A. (1995). *Ecopsychology: Restoring the Earth; Healing the Mind*. San Francisco: Sierra Books.
- Slaughter, R. (1994). From Fatalism to Foresight - Educating for the Early 21st Century: A framework for considering young people's needs and responsibilities over the next 20 years. (pp. 50). Melbourne: Australian Council for Educational Administration.
- Steiner, R. (1972). *A Modern Art of Education* (GA 307) (3rd ed.) (J. Darrell & G. Adams, Trans.) [14 Lectures, Ilkley, Yorkshire, Aug 5 to 17, 1923] (Original work published 1928). London: Rudolf Steiner Press.
- Steiner, R. (1967). *The Younger Generation: Education and Spiritual Impulses in the 20th Century* (GA 217) (R. M. Querido,

- Trans.) [13 Lectures Stuttgart, October 3 to 15, 1922]. New York: Anthroposophic Press.
- Steiner, R. (1968). *Microcosm and Macrocosm*. London: Rudolf Steiner Press.
- Steiner, R. (1981). *The Renewal of Education through the Science of the Spirit: Lectures, 1920*. Sussex: Kolisko Archive.
- Steiner, R. (1983). *The Boundaries of Natural Science*. New York: Anthroposophic Press.
- Tacey, D. (1995). *Edge of the Sacred: Transformation in Australia*. Melbourne: Harper Collins.

Self-centeredness in Adolescents: An empirical study of students of Steiner schools, Christian academic high schools, and public schools

Axel Föllner-Mancini,^{1,2} Peter Heusser,¹ Arndt Büssing^{1,3}

¹ *Chair of Theory in Medicine, Integrative and Anthroposophical Medicine, Faculty of Health, University of Witten/Herdecke, Germany*

² *Alanus University of Arts and Social Sciences, Department of Education, Germany*

³ *Professorship of Quality of Life, Spirituality and Coping, Faculty of Health, University of Witten/Herdecke, Germany*

ABSTRACT. We intended to further analyze the attitudes of 17 year old high school students associated with more self-centered positions on the one hand and altruistic tendencies on the other hand. Previous findings indicated that 'self-centeredness' is particularly valued by boys while less so by girls. In a sample of 521 German high school students (mean age 16.6 ± 0.70 years) recruited from Christian schools (38%), Waldorf schools (36%), and public (state-funded) schools (27%), we investigated influencing factors such as schooling, individual ideals / ethics, and spirituality. We confirmed that 'self-centeredness' was expressed significantly lower in female than in male students; yet there were no significant differences which could be ascribed to the different school types. Regression analyses indicated that this self-centered position can be predicted best ($R^2 = .211$) by an attitude focussing on one's own well-being ('eudemonism') and the conviction that pity for others prevents them from taking the initiative themselves; these predictors are negatively modulated by satisfaction with the school situation, a spiritual *Quest orientation*, and the ideal of helping others. Although the school type by itself is not a significant predictor of the respective attitudes, the associations between self-centeredness and ethical ideals nevertheless differed between students of the different schools types. It might be that families with specific attitudes or convictions choose those schools that are best suited to their ideology. The school nevertheless will have a significant impact on the ethical commitment of students and can contribute to the process of adolescents' development to future adults as relational and moral beings.

Key words: high school students, self-centered attitudes, altruistic tendencies, Christian schools, Steiner (Waldorf) schools, public schools, spirituality, individualization, shift in mentality, religious orientation.

Introduction: Conditions of value orientation of young persons today

Both psychology and sociology generally regard adolescence as an intermediate stage linking the age of childhood with that of the autonomous adult. 'Adolescence' may therefore be defined by developmental tasks which must be fulfilled if this transformation is to succeed. The educational researcher Hurrelmann considers four areas of tasks as key competences to be achieved for later adulthood: a) A differentiated intellectuality with social skills; b) The formation of an independent gender role and social bonding; c) The ability to handle money and other financial matters; and d) The development of value orientation and participation in political discussion (Hurrelmann, 2010). This ideal-typical profile is currently undergoing a change. Especially in western society, a 'status inconsistency' can be observed. Under the influence of changed social conditions, adolescence establishes new forms of social relationships and of self-centeredness. E.g. the early handling of money strengthens young people's status as confident consumers, while many 'no longer regard marriage and having children as an integral part of living together' (Hurrelmann 2010, p. 38). Based on such research, a moving away from the concept of 'adolescence as a transition stage' can be observed. Brinkhoff & Ferchhoff (1990, p. 111) even view adolescence as a phase of life in its own right, with qualities that will not recur in later life. At the same time, society's view on adolescence changed also, crediting young people with a profile of independence that goes

beyond a mere waiting for adulthood. The dynamic of this individualization retroacts on adolescents and highlights two related aspects: An increase in early independence also means a greater call on adolescents to take responsibility for themselves. Only when combined, these qualities offer an 'opportunity to plan and, if necessary, implement one's own development and personal biography free from any social constraints and independent of one's social roots but according to one's individual interests and demands, needs and objectives'. (Mansel, 1995, p. 18).

But by which factors are adolescents influenced with regard to their attitudes and associated value orientations?

In light of the present state of discussion, this remains an important and, thus far, unanswered question. The American sociologist Inglehart (1989) established a theory based on empirical data. He observed that, in western societies in the period between 1960 and 1990, a shift took place away from material values, e.g. economic security, pursuit of wealth, toward the 'post-materialistic' values of self-development, self-fulfillment but also social participation and an interest in ecology. In contrast, Hurrelmann stated a statistically significant 'shift in mentality' at the dawn of the 21st century, with the 'primacy of ecological behavior' changing to one of economic behavior (Hurrelmann, 2010, p. 147). 'Performance, power and conformity-related value orientation is on the increase while values based on active involvement, e.g. ecological, social and political, are in decline.' (ibid.). Supported by the 2002 *Shell Youth Study*, these findings point to the inner constitution of adolescents and their readiness to tackle their own personal problems rather than participate in a process of social reform (Hurrelmann, ibid.). This stocktaking does not merely reflect the current situation in Germany but applies also to other countries and cultures, e.g. Japan and Russia (Stevenson & Zusho, 2002; Stetsenko, 2002). Jennifer M. Gidley (2010) identified "new ways of thinking within several disciplines such as science, philosophy, religion and education". Also Gangadean (2010) stated a shift in several dimensions of cultural life and in human conditions. But the direction is more or less unclear. Gangadean (2010) suggested that "our future sustainability now turns on bringing forth this mindshift from egomental patterns to more mature holistic, integral and dialogical patterns of being human through our dilated global lens". But is this really a trend – or just a matter of hope?

Self-centeredness, values, aspects of spirituality, and school forms: The study design

Recently we investigated aspects of spirituality in 17-year old adolescents and found that the non-formal aspects of spirituality in terms of relational consciousness (particularly secular humanism, e.g. conscious interaction, compassion/generosity) were of outstanding relevance (Büssing et al., 2010b). Moreover, conscious interaction and also transcendence conviction were negatively associated with 'self-centeredness', which was, however, particularly valued by boys (52%) while less so by girls (35%).

The question arises whether this trend toward self-centeredness among (male) adolescents is influenced by factors such as culture, schooling, ideology or religion. What attitudes are associated with more self-centered positions, and under what conditions can perhaps more altruistic tendencies be observed, going against the general trend. We thus intended to further analyse these attitudes of self-centeredness in the context of compassion and eudemonism on the one hand, and the perceived sense of responsibility for the moral development of society on the other hand, and also their associations with aspects of spirituality, and the influence of different school types.

The design of our current study made it necessary to give the above-outlined trend toward adolescent self-centeredness more transparency, which was achieved as part of a comparative analysis within the schooling environment. The creation of an orientation of values and standards in students is not only a result of knowledge transfer but an intended side-effect of the socialization authority that is schooling (Fend, 1976; Rolff, 1997). Also, the choice of educational establishment already reflects preferences and values of the student and their family (Gensicke, 2007, p. 123, using the example of Waldorf schools). For that reason, school environments with different school cultures are particularly suitable for comparative analyses of adolescent attitudes.

In order to identify suitable school environments, the students' spirituality as an expression of their individualized search for meaning was again of relevance, as was their intrinsic religiousness. In Europe, there appears to be a markedly increased interest in this group of subjects. The significance of religious and spiritual needs and their impact on coping with life and the prevention of sickness is at the heart of much of the relevant research (Seyringer et al. 2007; Büssing et al. 2008, 2009, 2010). Earlier assumptions, stipulating that modernization would necessarily result in secularization and thus the vanishing of religion, were not borne out. Religious communication and a spiritual search for meaning can survive independently of social and political contexts. Their impact on the way people conduct their lives.

In order to study the conditions and correlation of the instance of self-centered attitudes among adolescents, we chose three different school types based on distinguishable educational theories: a) Christian academic high schools (grammar schools), b)

Steiner Waldorf education, and c) conventional public schools. The educational theories of both Christian and Waldorf schools emphasize a claim to a comprehensive self-development and a non-materialistic cultural view of their students. Arguably, both school types enjoy a large proportion of educationally interested and involved parents. Waldorf and Christian schools are part of the so-called third school sector, i.e. they are privately funded. They meet a demand that, according to a 1994 survey, 1 in 5 families in western Germany feel passionately about, namely for their children to attend a private school (Weiß & Preuschoff, 2004, p. 116). Public schools, by contrast, emphasize their educational foundations not in the context of specific philosophical, cultural or religious traditions, but as cultural neutral institutions, by promoting a cultural pluralism that claims to be unbiased. The parents of these schools must be regarded as socially more heterogeneous.

Materials and methods

Participants

In this anonymous survey, we enrolled 521 adolescents from eight different high schools located in the same area of western Germany (Dortmund, Hagen, Haltern, Olfen, Essen and Schwerte) and two from Switzerland (Basel and Bern). The survey was conducted among 11th grade academic high school (or grammar school) students. Standardised questionnaires were distributed by the respective teachers of the participating school classes. The students (and their teachers) were assured of confidentiality, gave informed consent to participate, and completed the questionnaire, which was entirely anonymous. We had neither inclusion nor exclusion criteria (with the exception of the respondents' willingness to participate).

School types

To I: For *Christian academic high schools*, Christian values form the framework for the structuring of both social interaction and learning. The *quality criteria for Catholic schools* formulated by the Deutsche Bischofskonferenz (German conference of bishops) focus on three guidelines of their educational offering: 1.) 'The basic conviction of the personal dignity of the child and the adolescent based on the firm belief that God created man in his own image.' [Die deutschen Bischöfe, 2009, p. 10]; 2.) 'The endeavor to achieve an interpenetration of belief, culture and life.' (ibid.); 3.) 'The general principle of the educational community, a principle that can be conceived as the consequence of the understanding of education and the aspiration to let the organization of school life be guided by the basic convictions of the church's belief.' [Die deutschen Bischöfe, 2009, p. 13]. In addition to knowledge transfer, teaching has the clear mission to let the students' development of their personality and formation of values be guided by Christian ideals.

For this study we had only schools with a Catholic background. Nevertheless both Catholic and Protestant schools find common ground in a *self-concept of being providers of social welfare work* which emphasizes the importance of the community of students, teachers and parents. 'Both Protestant and Catholic church schools endeavor to provide social education that follows the work of Christ' (Standfest et al., 2004, p. 361). A further profile of church schools is their acceptance of the future challenge of globalization in the sense of fair development. (Standfest et al., ibid.) With respect to school climate (satisfaction, teacher-student ratio), church schools showed more favorable results compared to state schools. Slightly, but not significantly, more favorable differences were evident with regard to inter-student relationships (Standfest et al., 2004, p. 372). However, the ongoing popularity of church academic high schools in recent years cannot be explained by an interest in the educational concept they aim to implement.¹ This increase might be also due to a parental claim to exclusivity: The decisive factor is not always the superior learning setting but a perceived conservative value orientation, both in the classroom and the family environments (Rösner² based on Hock, 2010).

To II: For over ninety years, *Steiner Waldorf schools* have established themselves as an educational alternative to state and private schools alike. With 219 locations in Germany, including 36 in North-Rhine Westphalia, and approximately 1,000 schools worldwide, the *Steiner Waldorf schools* model is beginning to attract worldwide research interest (Woods et al., 2005; Gidley, 2007; Dahlin, 2010). Structurally, it is a comprehensive school with a special educational character and a stand-alone educational program based on differentiated general and subject-specific didactics (Ullrich 2007, Schieren 2010). In the school's approach to education, the child is an individual spiritual being that can be inspired into developing. Pedagogy and education seek to support the potential to a stage where independence and emancipation become valuable experiences for the students. According to the unique point of view of education, the spiritual dimension is not expressed in the learning contents but rather in the way they are

1. In the area of general education, private schools currently make up approximately 5% of schools in the state of North-Rhine Westphalia. This does not include Waldorf schools. There are 119 Catholic and 42 Protestant schools. With regard to church high schools, there are 79 Catholic and 18 Protestant high schools (based on Beyer, H.F., 2006, p. 184)

2. Ernst Rösner is principal of the Institut für Schulentwicklungsforschung (institute for research into school development) at the Technische Universität Dortmund (University of Technology).

taught. Waldorf teaching employs methods that address physical, artistic and emotive aspects of the children and encourage their intuition in order to achieve as broad as possible a basis for their self-development (Schieren, 2010).

According to the graduate study by Barz & Randoll (2007), parents of Steiner Waldorf school students must be educationally interested and socially well-off (Randoll, 2010, p. 129). When answering the open question as to why they chose to send their children to a Steiner Waldorf school, parents' top three reasons were: 1) Unique education (46.3%); 2) Dissatisfaction with the state school system (19.3%); and 3) Anthroposophical background (11.3%). Particularly this last fraction of parents has a firm interest in the unique philosophical background of Steiner Waldorf education. With reference to the question as to which attitudes and values are to be found among Steiner Waldorf educated students, a comparative study by Randoll (1999) and a retrospective graduate study by Barz & Randoll (2007) found that instead of self-centeredness, the respondents indicated openness, tolerance, and social responsibility, while ambition and assertiveness were less prominently ranked. According to a study by the Criminological Research Institute of Lower Saxony, KFN (Baier 2008), Waldorf students showed the lowest levels of xenophobia and intolerance of people of dissenting views when compared to their peers from other schools, 'which should also be seen against the backdrop of student body composition and the students' social origins' (Randoll, 2010, p. 140).

However, these findings do not admit the conclusion that they are an immediate outcome of the applied education but rather suggest they may also be influenced by the students' 'cultural capital'. Bourdieu (1983) defines cultural capital as any cultural asset or resource passed down the generations and contributing to a system's attitudes, normative orientations and qualifications necessary for the maintenance of that system. Cultural resources also include thought and value patterns that have been internalized in the course of socialization. Bonhoeffer & Brater (2007, p. 59) show in their graduate study that the career preferences of the responding former Waldorf students represent an above-average socio-economic status (ISEI), as did those of their parents.

To III: Public (state-funded) schools in Germany may follow different pedagogical philosophies and teaching methods. Although several of these schools seem to be more or less socially exclusive, it is a fact that they are becoming more multicultural, and thus, in contrast to the above mentioned school forms, in state-funded schools there is no explicit philosophical or religious commission. Nevertheless, it was reported that students attending a Gymnasium were more likely to be respectful and considerate of other peoples' feelings than those attending a comprehensive school (Baumert & Köller, 1998). Whether this is true or not is a matter of discussion.

Measures

The assessment of the respondents' degree of self-centeredness was based on the item 'Consideration for others is all very well. What matters ultimately though is that I get ahead in school and in my career', as previously tested in a pilot study (Büssing, 2010). Aware of the fact that mutual consideration is deemed socially desirable and thus, when asked directly, students would most likely respond (cognitively) positively, we phrased the item indirectly. The item was scored on a 3-point scale, i.e. 0 - disagree, 1 - neutral, 2 - agree.

We used single items to address the cognitive moral imperative to work on the development of society (M1 'I feel responsible for the moral development of society'), an altruistic attitude of helping (T4 'Even if others may smile at me, I cling to the ideal of helping others wherever possible') and the concrete engagement in helping others (S25 'I volunteer to help others'). These items were scored on a 5-point scale from disagreement to agreement, i.e. 0 - disagree strongly; 1 - disagree; 2 - neutral; 3 - agree somewhat; 4 - agree strongly.

Eudemonism was operationalized by the statement U3 'Everything in life boils down to the well-being of yourself', and pity/compassion (*Mitleid*) by the two negative statements T1 'The ideal of pity/compassion does not fit into modern society' and T2 'Pity/compassion prevents others from actively looking after their own needs', both related in Nietzsche's philosophy of the rejection of Schopenhauer's compassion or empathy.

In order to measure a wide variety of important aspects of spirituality beyond conventional conceptual boundaries, we developed the ASP ("Aspects of Spirituality") questionnaire (Büssing et al., 2007). For the present analysis, we used the 25 item ASP 2.1, tested in a study enrolling adolescents from religious education at high schools (Büssing et al., 2010b): This instrument differentiates (1) *Religious orientation: Prayer/Trust in God* (religious views; Cronbach's alpha = .93) (2) *Search for insight/wisdom* (philosophical/existentialist views; alpha = .88), (3) *Conscious interactions* (humanistic views; alpha = .83) and (4) *Transcendence conviction* (esoteric views; alpha = .85). However, when applied to students (Büssing et al., 2010b): The *Conscious interaction* items s21, s22 and 23 (alpha = .75) would diverge from *Compassion/Generosity* items s28 and s26 (alpha = .63); also the scale *Search for Insight / Wisdom* would diverge in two sub-constructs with items s10, s11, s12, s13 on the one hand (*Aspiring Beauty / Insight*, alpha = .76), and items s14, s15, s16 on the other hand (*Quest orientation*; alpha = .76). For this analysis we used the more differentiated structure of the instrument (ASP-students).

The term *God* was used only once. The marker items s32 'I identify myself with ethical norms' and s25 'I volunteer my time to work for others' were taken from the primary version of the instrument. All items were scored on a 5-point scale from disagreement to agreement, i.e. 0 - disagree strongly; 1 - disagree; 2 - neutral; 3 = agree somewhat; 4 - agree strongly. The scores refer to a 100% level, where 4 - agree strongly = 100%.

Life satisfaction was measured using the *Brief Multidimensional Life Satisfaction Scale* (BMLSS) (Büssing et al., 2009) which refers to Huebner's 'Brief Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale' (Huebner et al., 2004; Zullig et al., 2005). The eight items of the BMLSS address intrinsic dimensions (*Myself, Life in general*), social dimensions (*Friendships, Family life*), external dimensions (*School situation, Where I live*), and prospective dimensions (*Financial situation, Future prospects*). The internal consistency of the instrument was good (Cronbach's alpha = .87) (Büssing et al., 2009). Each item was introduced by the phrase 'I would describe my level of satisfaction as ...', and scored on a 7-point scale from dissatisfaction to satisfaction (0 - terrible; 1 - unhappy; 2 - mostly dissatisfied; 3 - mixed (about equally satisfied and dissatisfied); 4 - mostly satisfied; 5 - pleased; 6 - delighted). The BMLSS sum score refers to a 100% level ('delighted').

Statistical analyses

Cross-tabulation (Chi²), descriptive, variance (ANOVA), correlation, and stepwise regression analyses were performed with SPSS 17.0 for Windows (SPSS GmbH Software, Munich). We considered a level of $p < 0.05$ as statistically significant. With respect to the correlation analyses (Spearman rho), we chose a significance level of 0.01, and regarded correlations $r > 0.5$ as strong, r between 0.3 and 0.5 as moderate, and r between 0.2 and 0.3 as small, while an $r < 0.1$ was regarded as irrelevant.

Results

Demographic results

Among the 521 adolescents, 53% were female and 47% male; their mean age was 16.6 ± 0.70 years. Most students belonged to a Christian denomination (53% Catholics, 29% Protestants), 6% other denominations, and 12% stated none. Most were living with both parents (64%), 20% with their mother, 3% with their father, 2% with others, and 11% did not specify.

The adolescents were recruited from three public schools ($n=139$), two Christian schools ($n=196$), and five Waldorf schools ($n=186$). However, religious denomination differed significantly ($p < 0.001$, Chi²) between these three school forms, e.g. in Waldorf schools, there was a predominance of Protestants (38%) and students without a religious denomination (29%), while in Christian schools, Catholics (72%) and Protestants (26%) made up the majority; similarly in Public schools, where Catholics represented 64% and Protestants 24% of the students.

Aspects of spirituality and life satisfaction

Religious orientation (Prayer/Trust in God) was significantly higher in Christian schools, while in Waldorf schools, both the *Quest orientation* and the *Transcendence conviction* were significantly higher as compared to the other schools (Table 1). With respect to *Aspiring Beauty / Insight*, *Conscious interactions*, *Compassion / Generosity*, and also *Life satisfaction*, there were no significant differences between the three school types.

Self-centeredness, ideals of helpfulness and responsibility for society

Self-centeredness was expressed significantly lower in female than in male students (Table 2): 49% of girls rejected the respective statement, 17% were undecided, and 33% agreed, while 36% of boys rejected, 14% were undecided, and 50% agreed ($p=0.001$, Chi²). With respect to self-centeredness, there were no significant differences which could be ascribed to the different school types (Table 2), and just a trend to the family status (lowest scores in students living with both parents) or religious denomination (highest scores in students belonging to a Christian denomination) (data not shown).

The cognitive statement to *cling to the ideal to help others wherever possible* (T4) was expressed by 51% of the students, rejected by 17%, with the remaining 32% undecided. Here, girls had significantly higher scores as compared to boys (Table 2), while there were no significant differences between different school types, family status or religious denomination (data not shown). With regard to concrete (*voluntary*) *engagement for others* (S25) 43% stated to be engaged, 42% were not, and 15% were undecided. In line with this trend, the lowest scores were found in boys (Table 2), students without any religious denomination (data not shown), while neither the school type nor the family status had a significant impact (data not shown).

The cognitive statement of *feeling responsible for the moral development of society* (M1) was expressed by 29% of the students, rejected by 33%, and 38% were undecided. There were no significant differences between girls and boys, family status or religious denomination (data not shown). However, students from Waldorf schools had significantly higher scores (Table 2).

As shown in Table 3, variance analyses (GLM univariate, between subject effects) revealed complex interactions of the independent covariates sex, religious affiliation, family status and school type on self-centeredness, the feeling of responsibility for the moral development of society, and clinging to the ideal of helping others.

Correlation analyses between self-centeredness, ethical ideals, aspects of spirituality, and life satisfaction

Self centeredness correlated moderately ($r < 0.4$) with eudemonism (operationalized as U3 'everything in life boils down to the well-being of yourself'), weakly ($r < 0.3$) positive with the negative statements regarding pity (T1 and T2), and weakly negative regarding the ideal of helping others (T4), and the concrete voluntary work for others (S25) (Table 4). Moreover, self-centeredness correlated weakly negatively with aspects of spirituality, particularly *Compassion/Generosity* and the *Quest orientation*, but not with life satisfaction.

Perceived *responsibility for the moral development of society* (M1) was moderately associated with *Aspiring beauty/Insight*, weakly associated with several other aspects of spirituality, and the altruistic ideal of helping others (T4) and its concrete implementation (S25), but not with pity, eudemonism and life satisfaction (Table 4).

Clinging to the *ideal of helping others* (T4) was correlated moderately with *Compassion/Generosity*, and correlated weakly with several other aspects of spirituality, volunteering to help others (S25), and eudemonism (U3), but did not correlate with pity or life satisfaction (Table 4).

Stepwise regression analyses confirmed complex predictors of the respective attitudes:

As shown in Table 5, regression model 5 explained 21% of variance (R^2) associated with self-centeredness, with eudemonism (U3, 'everything in life boils down to the well-being of yourself') as the strongest predictor, negatively modulated by satisfaction with the school situation, *Quest orientation*, the ideal of helping others (T4), and positively by the statement that pity for others prevents those from taking the initiative themselves (T2).

Clinging to the ideal of helping others (T4) in turn can be explained best by *Compassion/Generosity*, the conviction of being responsible for the moral development of society (M1), volunteering to help others (S25), and by the *Quest orientation* (Table 5).

Volunteering to work for others (S25) can be predicted best ($R^2 = 0.22$) by *Compassion/Generosity*, which is positively modulated by the religious orientation (*Prayer/Trust in God*), the satisfaction with the school situation, and the ideal of helping others (T4).

Similarly, the conviction of being responsible for the moral development of society (M1) can be explained best by *Compassion/Generosity*, the ideal of helping others (T4), and the *Quest orientation* (Table 5).

Correlation analyses between self-centeredness, ethical ideals, aspects of spirituality, and life satisfaction with regard to school type

Although the school type by itself is not a significant predictor of the respective attitudes, the associations between self-centeredness and relevant ethical ideals nevertheless differed between students of the various schools types (Table 6). Self-centeredness was negatively associated with volunteering to work for others, *Compassion/Generosity*, and *Transcendence convictions* in students from Waldorf schools, but not in students from other school types. In all students, self-centeredness was associated with eudemonism, most markedly in students from Waldorf schools (Table 6).

Discussion

In a previous investigation, we noticed that the attitude of 'self-centeredness' was rejected by most of the girls but accepted by most of the boys (Büssing et al., 2010b). The intention of this explorative work was to further analyze the underlying attitudes associated with self-centeredness in the context of compassion and eudemonism, their associations with aspects of spirituality, and the influence of different school types.

The findings of this study confirmed that both 'self-centeredness' and the ideal of helping others were of higher relevance in girls than in boys. However, the school type had no significant impact on these attitudes. Stepwise regression analyses indicated that the attitude of 'self-centeredness' can be predicted best by eudemonism and by the conviction that pity for others prevents

those from taking the initiative themselves. These associations are sound from a conceptual point of view. However, satisfaction with the school situation was a strong negative modulator of the eudemonism predictor, while the school type itself had no significant impact. This means that it is the individual experiences of the adolescents and their response to the ethical implications encouraged by their respective schools that are key rather than the educational system by itself, e.g. Waldorf, public or Christian school.

Looking at the positive ideals, e.g. helping others, volunteering to work for others, and the conviction of being responsible for society, it became evident that *Compassion/Generosity* was the best predictor, modulated by several other variables. Again, the unique school types were not among the significant influencing variables. However, this does not argue against the fact that the educational system is nourishing important attitudes during the development of the adolescents. In fact, the underlying attitudes of the adolescents are important, not the school types by themselves, albeit they may encourage clear-cut ethical positions. Students from Waldorf schools seem to be decided in their statements because all correlations were significantly stronger than in students from public schools and even Christian schools. These effects cannot be explained by significant differences with respect to self-centeredness, Life satisfaction, *Conscious interactions* or *Compassion/Generosity*, because those did not differ (Tables 1 and 2). At least we can state that *Quest orientation* and *Transcendence conviction* were expressed significantly higher in students from Waldorf schools, even though they are not among the significant predictors.

To draw a preliminary conclusion, one may argue that adolescents value positive ideals. School type, family status and religious affiliation are important modulating variables, in particular *Compassion/Generosity*. Schopenhauer (1986) argued that pity/compassion (*Mitleid*; in terms of *caritas*) is the greatest virtue and the sole basis of genuine morality, because it should be able to overcome selfish inclinations and to encourage acting for the well-being of others. Whether this attitude is actively fostered by the different school types or within the adolescents' private life (family, friends, etc.) remains to be shown. In the present analysis, this spiritual attitude did not differ between students of the different school types.

Moreover, certain aspects of spirituality are associated with positive ideals, while self-centeredness is only weakly influenced by spiritual attitudes; here, the satisfaction with the school situation was of higher relevance. This could mean that students behave differently according to their educational satisfaction, which may imply their grades, teachers, classmates, future perspectives, etc.

Of particular interest is the fact that conventional religiosity is of importance only to students volunteering to work for others, while secular humanism had a more general influence. In fact, conventional religiosity was the least relevant factor for all students. This is underscored by Anton Bucher (2009a) citing findings of Ziebertz (2008):

'A widespread notion about youths and young adults persists claiming that, in this phase of their lives, their attachment to religious communities becomes looser, their agreement with religious beliefs more tentative, and religiosity overall less relevant to their lives.' 'Nearly every era has joined in an elegy lamenting the rising generation's failure to sufficiently internalize the corpus of handed-down religious convictions, resulting in the abandonment of religious traditions and the spread of secularisation [...]' (Bucher, 2009a, p. 607)

This concurs with the findings of the 15th *Shell Youth Study*, i.e., 'Church-affiliated religiosity tends to *overstate* the normal value profile of today's youth with regard to a special adolescent subgroup by virtue of their stronger orientation toward family, social norms, health and social engagement.' (Gensicke, 2006). However, the author stresses that this is easily explained by the religious contents or their implications. This points to the case-specific impact³ of the cultural environment and its inherent contents on the selection of values.

Our findings confirm that ecclesiastic aspects of religiosity are less important, while the connective aspects of spirituality (*Conscious interactions*, *Compassion/Generosity*) were of high relevance. Bucher offers a similar interpretation. Having examined relevant qualitative studies of religious-spiritual traditions, he sees a recurring basic motive, i.e. that of *affinity* (Bucher, 2009, p. 15ff.). This value appears to be an empirical datum of spiritual life and intrinsic religiosity and applies independently of cultural background or geographic situation of the spiritually active respondent. In a differentiated view of this concept, two possible dimensions of *affiliation* appear: 'One extending vertically toward God, transcendence, a higher being, the other one horizontally, toward fellow man, nature, and even the entire cosmos.' (Bucher, *ibid.*). These orientations of affinity need not be imagined as mutually exclusive but rather as complementing each other and thus forming a unified whole. 'Center of action' of spiritual affinity is the human consciousness, with 'self-transcendence' representing a key feature. Letting go of one's own subjectivity is an inner necessity if spiritual experience of affinity is to take place on the different levels of being.

3. The term *case-specific* was chosen to highlight the fact that it applies to the environment of a social subgroup and cannot necessarily be generalized.

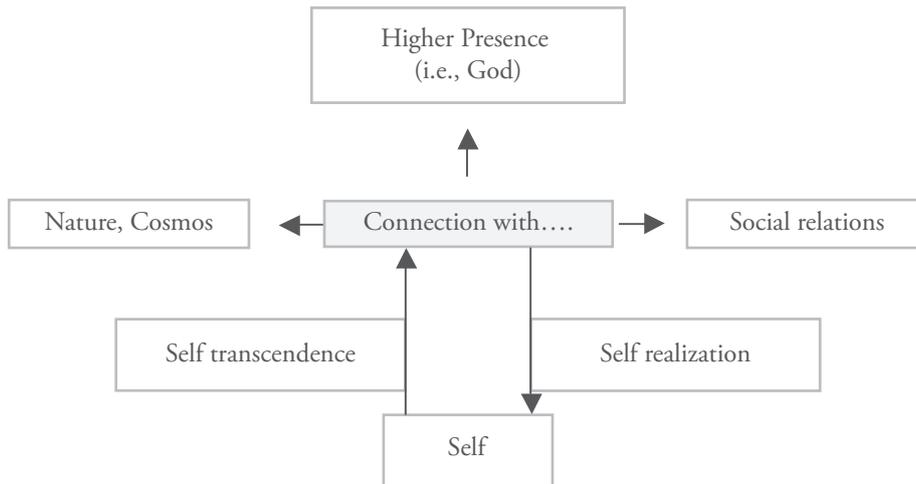


Figure 1: *Model of spirituality, modified according to Bucher, 2009, p. 16*

It is certainly possible to integrate religiosity or an active religious life into this model. In research literature, however, spirituality tends to be granted a greater degree of independence from institutionalized forms of spiritual activity, emphasizing the 'primacy of one's own transcendence experience and meditation' (Zwingmann, 2009).

Conclusion

In conclusion, we were able to further analyse the underlying adolescents' attitudes associated with more self-centered positions on the one hand and altruistic tendencies on the other hand - with respect to influencing factors such as schooling, individual ideals / ethics, and spirituality. Although we do not claim that the results are representative, we have no strong hints that the investigated school forms have an impact by themselves. Rather, we found that individuals (or their parents, respectively) with specific attitudes or convictions choose those school types best suiting their ideology (ideological, social, and economic selection). Nevertheless, distinct aspects of spirituality were identified as significant predictors of altruistic tendencies, while the more self-centered positions can be predicted by an attitude of eudemonism, which is negatively modulated by satisfaction with the school situation. This indicates that the school itself may have a significant impact on the ethical commitment of students and can contribute to the process of adolescents' development to future adults as relational and moral beings - with a responsibility towards environment, economy, and society. Whether and how this process of 'becoming' could be fostered and encouraged requires further research.

A limitation of this approach is that the cognitive statements of the students might not necessarily reflect their real behaviour. Moreover, this study does not claim to give a representative picture of Germany's school system. It was not the intention of this study to argue for or against a specific school form, but to refer to the specific (religious or philosophical) backgrounds of different school forms which may have an impact on distinct attitudes and values of adolescents. In fact, further studies enrolling more diverse conventional school forms are currently underway.

Competing interests

The authors disclose any funding received for this work from any organization. The authors were free to interpret the data according to a strict scientific rationale.

Authors' contributions

AB initiated the project, analysed and interpreted the data, and has written the manuscript. AFM has written significant parts of the manuscript, and contributed to the interpretation of the data. PH contributed to interpretation and the writing of the paper. All authors have read and approved the final manuscript.

References

- Baier, D. (2008). *Research report 'KFN-Forschungsbericht Nr. 104' Entwicklung der Jugenddelinquenz und ausgewählter Bedingungsfaktoren seit 1998 in den Städten Hannover, München, Stuttgart und Schwäbisch Gmünd*. Hanover: Kriminologisches Forschungsinstitut Niedersachsen (Criminological Research Institute of Lower Saxony).
- Barz, H. & Randoll, D. (2007) (Eds.). *Absolventen von Waldorfschulen. Eine empirische Studie zu Bildung und Lebensgestaltung*.
- Baumert, J., Köller, O., Schnabel, K. (1999). *Schulformen als differentielle Entwicklungsmilieus – eine ungehörige Fragestellung? Erwidern auf die Expertise „Zur Messung sozialer Motivation in der BIJU-Studie“ von Georg Lind*. <http://www.mpib-berlin.mpg.de/en/institut/dok/full/Baumert/schulfor/lind.pdf> (Accessed in September 2010).
- Baumert, J., & Köller, O. (1998). Nationale und internationale Schulleistungsstudien: Was können sie leisten, wo sind ihre Grenzen? *Pädagogik*, 50, 12-18.
- Brinkhoff, K.-P. & Ferchoff W. (1990). Jugend und Sport. Zur Karriere einer offenen Zweierbeziehung. In: Heitmeyer, W. & Olk, T. (Eds.), *Individualisierung von Jugend: Gesellschaftliche Prozesse, subjektive Verarbeitungsformen, jugendpolitische Konsequenzen*. Weinheim and Munich: Juventa Verlag: pp. 99-129.
- Beyer, H.F. (2006). Religion unterrichten in NRW. *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik* 5, H. 2, 179-187.
- Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, R. (Ed.), *Soziale Ungleichheiten*. Göttingen: Schwartz (Reihe *Soziale Welt*, Sonderband II), pp. 183-198.
- Bucher, A. (2007). *Psychologie der Spiritualität. Ein Handbuch*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Bucher, A. (2009a). Religiosity and Spirituality among Young Adults. In: Bertelsmann Stiftung (Ed.), *What the World Believes? Analyses and Commentary on the Religion Monitor 2008*, Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung, (pp. 607-627).
- Bucher, A. (2009b). Empirische Psychologie der Spiritualität: Möglichkeiten und Grenzen – ein Forschungsüberblick. In: Reiter, A. & Bucher, A. (Eds.). *Psychologie – Spiritualität – interdisziplinär* -. Eschborn: Dietmar Klotz.
- Büssing, A. (2010). Aspects of spirituality, God images, and the 'self-centeredness' in 17-year old adolescents attending religious education at high schools. *RoSE - Research on Steiner Education*, 1, 75-84.
- Büssing, A. (2006). „Spiritualität“ - Worüber reden wir?“ In: A. Büssing, T. Ostermann, M. Glöckler, P.F. Matthiessen, *Spiritualität, Krankheit und Heilung – Bedeutung und Ausdrucksformen der Spiritualität in der Medizin*. Frankfurt: VAS - Verlag für Akademische Schriften (pp. 11-24).
- Büssing, A., Ostermann T., Matthiessen P.F. (2007). Distinct expressions of vital spirituality. The ASP questionnaire as an explorative research tool. *Journal of Religion and Health*, 46: 267-286.
- Büssing, A., Fischer, J., Ostermann, T., Matthiessen, P.F. Reliance on God's help, depression and fatigue in female cancer patients. *The International Journal of Psychiatry in Medicine* 2008; 38 (3): 357-372.
- Büssing, A., Michalsen, A., Balzat, H.J., Grünther, R.A., Ostermann, T., Neugebauer, E.A.M., Matthiessen, P.F. (2009). Are spirituality and religiosity resources for patients with chronic pain conditions? *Pain Medicine* 10 (2): 327-339.
- Büssing, A., Balzat, H.J., Heusser, P. (2010a). Spiritual needs of patients with chronic pain diseases and cancer - validation of the spiritual needs questionnaire. *European Journal of Medical Research* 2010, 15(6): 266-273.
- Büssing, A., Föller-Mancini, A., Gidley, J., Heusser, P. (2010b). Aspects of spirituality in adolescents. *International Journal of Children's Spirituality* 2010; 15(1): 25-44.
- Dahlin, B. (2010). A state-independent education for citizenship? Comparing beliefs and values related to civic and moral issues among students in Swedish mainstream and Steiner Waldorf schools. *Journal of Beliefs & Values* 31(2), 165-180.
- Die deutschen Bischöfe (2009) (Eds.). *Qualitätskriterien für Katholische Schulen. Ein Orientierungsrahmen*. Bonn: Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz. Nr. 90.
- Eder, K. (2002). Europäische Säkularisierung. Ein Sonderweg in die postsäkulare Gesellschaft? Eine theoretische Anmerkung. *Berliner Journal für Soziologie*, 12: 331-344.
- Eisenberg, N. (1986). *Altruistic Emotion, Cognition and Behavior*. New York: Academic Press.
- Eisenberg, N. (1982) (Ed.). *The Development of Social Behavior*. New York: Academic Press.
- Fend, H. (1976). *Sozialisierungseffekte der Schule. Soziologie der Schule* Vol. II. Weinheim and Basel: Beltz.
- Gangadeana, A. (2010). Integral consciousness through the global lens: The great shift in the presiding technology of

- consciousness. *Futures* 42 (19): 1049-1055.
- Gensicke, T. (2007). Lebensorientierungen. In: Barz, R. & Randoll, D. (Eds.), *Absolventen von Waldorfschulen. Eine empirische Studie zu Bildung und Lebensgestaltung*. Wiesbaden: pp. 101-131.
- Gensicke, T. (2006). Jugend und Religiosität. In: Hurrelmann, K., Albert, M. (Eds.): *15. Shell-Jugendstudie*. Frankfurt/M.: Fischer Verlag, pp. 203-239.
- Georg, W. (1997). Individualisierung der Jugendphase in den 80er Jahren? Ein Vergleich zweier Jugendkohorten von 1981 und 1992. *Zeitschrift für Soziologie*, 26 (6): 427-437.
- Gidley, J. (2007). Educational Imperatives of the Evolution of Consciousness: The Integral Visions of Rudolf Steiner and Ken Wilber. *International Journal of Children's Spirituality*, 12(2), 117-135.
- Gidley, J.M. (2010). Globally scanning for "Megatrends of the Mind": Potential futures of futures thinking. *Futures* 42 (19), 1040-1048.
- Göppel, R. (2007): *Aufwachsen heute. Veränderungen der Kindheit – Probleme des Jugendalters*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Gruber, K. H (2009). „Echte“ und Pseudo-Gesamtschulen. Eine Skizze der in den vergangenen vierzig Jahren europaweit durchgeführten Reformen der Sekundarstufe I samt einigen Anmerkungen zum deutschsprachigen Reformdiskurs. *Die Deutsche Schule*, H.1, 60-71.
- Heimbach-Steins, M. (2008). *Das Menschenrecht auf Bildung: Ein Maßstab für den sozialen Bildungsauftrag katholischer Schulen*. A lecture, published by Deutsche Bischofskonferenz (28 Nov 2008).
- Heitmeyer, W., Collmann, B., Conrads, J., Matuschek, I., Kraul, D., Kühnel, W., Möller, R., Ulbrich-Hermann, M., (1995) (Eds.). *Gewalt. Schattenseiten der Individualisierung bei Jugendlichen aus unterschiedlichen Milieus*. Weinheim and Munich: Juventa.
- Helsper, W. (2007). Zum Wandel des Aufwachsens in Modernisierungsprozessen. Konsequenzen für die Lehrer-Schüler-Beziehung und die pädagogische Autorität. In: Helsper, W., Ullrich, H., Stelmaszyk, B., Höblich, D., Graßhoff, G., Jung, D.: *Autorität und Schule. Die empirische Rekonstruktion der Klassenlehrer- Schüler-Beziehung an Waldorfschulen*. Wiesbaden: VS Verlag; pp. 13-78.
- Hoock, S. (2010, January 2). Der Trend geht zum Privat-Gymnasium. *Der Westen*, p. 1
- Huebner, E.S., Suldo, S., Valois, R.F., Drane, J.W., Zullig, K. (2004). Brief Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale: Sex, race, and grade effects for a high school sample. *Psychol Rep*, 94: 351-356.
- Hurrelmann, K. (2010). *Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozial-wissenschaftliche Jugendforschung*. Weinheim, Munich: Juventa.
- Inglehart, R. (1998). *Modernisierung und Postmodernisierung. Kultureller, wirtschaftlicher und politischer Wandel in 43 Gesellschaften*. Frankfurt/M., New York: Campus.
- Inglehart, R. (1998). Kultureller Umbruch. Wertwandel in der westlichen Welt. Frankfurt/M., New York: Campus.
- Köller, O. & Trautwein, U. (2003) (Eds.). *Schulqualität und Schülerleistung. Evaluation über innovative Schulentwicklung an fünf bayerischen Gesamtschulen*. Weinheim, Munich: Juventa.
- Köller, O. (1996). Die Entwicklung der Schulleistungen und psychosozialer Merkmale während der Sekundarstufe. In: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, *Bildungsverläufe und psychosoziale Entwicklung im Jugendalter (BIJU)*. 2. Bericht für die Schulen. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Mansel, J. (1995). *Sozialisation in der Risikogesellschaft. Eine Untersuchung zu psychosozialen Belastungen Jugendlicher als Folge ihrer Bewertung gesellschaftlicher Bedrohungspotentiale*. Neuwied: Luchterhand.
- Merkelbach, V. (2009). Erfolgreiche Gesamtschulen vor dem Aus? Publiziert auf: <http://user.uni-frankfurt.de/~merkelba/gesamtsschule2.htm> (Accessed in September 2010).
- Ostermann, T.& Büssing, A. (2007). Spiritualität und Gesundheit: Konzepte, Operationalisierung, Studienergebnisse. *Musiktherapeutische Umschau*, 28/3: 217-230.
- Randoll, D. (2010). Empirische Forschung und Waldorfpädagogik. In: H. Paschen (Ed.), *Erziehungswissenschaftliche Zugänge zur Waldorfpädagogik*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften (pp. 127-156).
- Rolff, H. (1997). *Sozialisation und Auslese durch die Schule*. Weinheim and Munich: Juventa.
- Schieren, J. (2010). Die Veranlagung von intuitiven Fähigkeiten in der Pädagogik. *RoSE - Research on Steiner Education*, 1: 7-18
- Schopenhauer, A (1986). Preisschrift über die Grundlage der Moral. In: Wolfgang Frhr. von Löhneysen (Ed.), *Sämtliche Werke*.

- Frankfurt: Suhrkamp. Bd. III., pp. 740-744
- Seyringer, M.-E., Friedrich, F., Stompe, T., Frottier, P., Schrank, B., Frühwald, S. (2007). Die „Gretchenfrage“ für die Psychiatrie. Der Stellenwert von Religion und Spiritualität in der Behandlung psychisch Kranker. *Neuropsychiatrie*, 21/4: 239–247.
- Stefanek, M., Mc Donald, P. & Hess, S.A. 2004. Religion, Spirituality and Cancer: Current status and methodical challenges. *Psycho-Oncology*, 14: 450-463.
- Stetsenko, A. (2002). Adolescents in Russia: Trends and developments. In: B. Bradford Brown & R. Larsson (Eds.), *The World of Adolescence: Changing paths to adulthood around the globe*. New York, etc.: Cambridge University Press.
- Stevenson, H.W. & Zusho, A. (2002). Adolescence in China and Japan: Adapting to a changing environment. In: B.B. Brown, R.W. Larson & T.S. Sarawathi (Eds.), *The World's Youth: Adolescence in eight regions of the globe*. Cambridge, MA: Cambridge University Press: (141-170).
- Silbereisen, R.K., Boehnke, K. & Reykowski, J. (1986). Prosocial Motives from 12 to 18: A comparison of adolescents from Berlin (West) and Warsaw. In: R.K. Silbereisen, K. Eyferth & G. Rudinger, *Development as Action in Context*. Berlin: Springer Verlag (137-164).
- Ullrich, H. (2007). Vorwort. In: H. Barz & D. Randoll, *Absolventen von Waldorfschulen. Eine empirische Studie zu Bildung und Lebensgestaltung*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wasner, M. (2007). *Bedeutung von Spiritualität und Religiosität in der Palliativmedizin*. (Dissertation): Ludwig-Maximilians-Universität Munich.
- Weiß, M. & Preuschoff, C. (2004). PISA zu Schulen im Dritten Sektor. In: Witt, D., Purtschert, R. & Schauer, R. (Eds.), *Funktionen und Leistungen von Nonprofit-Organisationen*. Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag (115-128).
- Wilhelms, G. (2009). Armut und Bildungsgerechtigkeit. *Schulinformationen Paderborn*, 39, 1, 3-10.
- Zinnecker, J. (2000). Selbstsozialisation – Essay über ein aktuelles Konzept. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 20: 272-290.
- Tacey, D. (2004). *The Spiritual Revolution: The Emergence of Contemporary Spirituality*. Hove, New York: Brunner-Routledge.
- Woods, P. A., Ashley, M., & Woods, G. (2005). *Steiner Schools in England*. Bristol: Department for Education and Skills. Research Report RR645 (available online at: <http://image.guardian.co.uk/sys-files/Education/documents/2005/06/30/Steiner.pdf>)
- Zajonc, A. (2003). Spirituality in Higher Education: Overcoming the divide. *Liberal Education*, p. 50-58.
- Ziebertz, H.-G. (2007). Gibt es einen Tradierungsbruch? Befunde zur Religiosität der jungen Generation. In: Bertelsmann Stiftung (Ed.), *Religionsmonitor 2008*, Gütersloh: Bertelsmann Verlag, 44-53.
- Zulehner, P. (2004) (Ed.): *Spiritualität – mehr als ein Megatrend*. Ostfildern: Schwabenverlag.
- Zullig, K.J., Huebner, E.S., Gilman, R., Patton, J.M., Murray, K.A. (2005). Validation of the Brief Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale Among College Students. *American Journal of Health Behavior*, 29: 206-214.
- Zwingmann, Ch. (2009). *Spiritualität/Religiosität als Ressource zur Bewältigung einer chronischen Erkrankung? Perspektiven für Rehabilitation und Psychotherapie*. Lecture: www.akademieips.de (Accessed in August 2010).

Table 1: Aspects of spirituality in students of different school types

		Prayer/ Trust in God	Quest orientation	Aspiring beauty/ Insight	Conscious interactions	Compassion/ Generosity	Transcendence conviction	Life satisfaction
All schools	Mean	36.43	51.96	64.22	73.81	67.85	53.31	78.49
	SD	22.79	23.82	19.39	18.48	21.38	23.50	12.44
Waldorf schools	Mean	31.79	58.25	65.75	74.00	66.75	59.92	78.22
	SD	20.94	23.48	19.62	20.72	24.83	24.51	13.68
Christian schools	Mean	43.85	51.91	65.40	73.26	69.10	54.47	79.22
	SD	22.82	22.67	17.42	18.34	20.00	20.67	11.80
Public schools	Mean	32.07	45.96	61.35	74.29	67.42	45.57	77.89
	SD	22.27	24.04	21.13	16.34	19.31	23.60	11.95
F value		17.8	11.2	2.7	0.2	0.6	16.4	0.6
P value		<0.0001	<0.0001	0.069	n.s.	n.s.	<0.0001	n.s.

Table 2: Self-centeredness, ideals of helpfulness and responsibility for society

		Self-centeredness [score 0-2]	Feeling responsible for moral development of society [score 0-4]	Cling to the ideal of helping others [score 0-4]	Volunteering to work for others [score 0-4]
All	Mean	0.98	1.90	2.42	2.01
	SD	0.92	1.15	1.08	1.39
Sex					
Female	Mean	0.84	1.86	2.54	2.14
	SD	0.90	1.15	1.03	1.37
Male	Mean	1.14	1.94	2.29	1.87
	SD	0.92	1.16	1.12	1.41
F value		13.9	0.8	6.9	3.5
P value		<0.0001	n.s.	0.015	0.061
School types					
Waldorf schools	Mean	0.87	2.09	2.44	1.86
	SD	0.93	1.17	1.09	1.33
Christian schools	Mean	1.00	1.82	2.49	2.08
	SD	0.92	1.11	1.05	1.39
Public schools	Mean	1.06	1.78	2.30	2.06
	SD	0.91	1.19	1.11	1.48
F value		1.7	3.2	1.1	0.9
P value		n.s.	0.044	n.s.	n.s.

Table 3: Covariates and interactions (GLM univariate, between subject effects)

Dependent variables	Independent variables	F value	P value
Self-centeredness	Sex	5.197	0.023 ¹
	Religious affiliation	2.309	0.076
	Family status	1.724	n.s.
	School	1.803	n.s.
	<i>Significant interactions:</i> Sex * Religious affiliation	2.135	0.095
Feeling responsible for moral development of society	Sex	0.156	n.s.
	Religious affiliation	0.707	n.s.
	Family status	0.491	n.s.
	School	0.151	n.s.
	<i>Significant interactions:</i> School * Religious affiliation * Sex	3.494	0.008
	Family status * Religious affiliation * Sex	2.522	0.041
	Sex * Religious affiliation	2.352	0.072
School * Religious affiliation * Family status	1.943	0.086	
Clinging to the ideal of helping others	Sex	0.470	n.s.
	Religious affiliation	1.636	n.s.
	Family status	1.346	n.s.
	School	0.465	n.s.
	<i>Significant interactions:</i> School * Religious affiliation * Family status	3.507	0.004
	Religious affiliation * School	2.632	0.016
	Gender * Religious affiliation * School * Family status	3.653	0.013

¹ Levene's test for equality of variances was significant and thus the level of significance should be $p < 0.01$.

Table 4: Correlation analyses

	Self-centeredness	Responsible for moral development of society	Clinging to the ideal of helping others	Volunteering to work for others
Self-centeredness	1.000			
M1 Responsible for moral development of society	-.123**	1.000		
T4 Clinging to the ideal of helping others	-.207**	.279**	1.000	
S25 Volunteering to work for others	-.163**	.195**	.256**	1.000
T1 Pity does not fit into modern society	.124**	.031	.013	-.071
T2 Pity prevents others from taking the initiative themselves	.261**	-.041	-.035	-.107
U3 Everything in life boils down to the well-being of yourself (eudemonism)	.384**	-.087	-.129**	-.112
Aspects of spirituality				
Prayer/Trust in God	-.038	.178**	.192**	.300**
Quest orientation	-.213**	.296**	.279**	.213**
Aspiring beauty/Insight	-.111	.319**	.209**	.165**
Conscious interactions	-.160**	.131**	.228**	.262**
Compassion/Generosity	-.248**	.272**	.304**	.328**
Transcendence conviction	-.184**	.205**	.279**	.179**
Life satisfaction	-.086	-.015	-.034	.193**
Sum scores				

** p<0.01 (Spearman rho, 2-tailed)

Table 5: Predictor analysis (stepwise regression model)

Dependent variable	Predictors *	R ²	Beta	T	Sign.
Self-centeredness	(Constant)	.211		5.772	.000
	U3 Eudemonism		.288	5.870	.000
	Satisfaction with school situation		-.161	-3.490	.001
	Compassion/Generosity		-.099	-1.947	.052
	T2 Pity prevents others from taking the initiative themselves		.128	2.680	.008
	Quest orientation		-.111	-2.163	.031
Clinging to the ideal of helping others	(Constant)	.195		6.037	.000
	Compassion/Generosity		.176	3.286	.001
	M1 Responsible for moral development of society		.191	3.827	.000
	S25 Volunteering to work for others		.144	2.934	.004
	Quest orientation		.125	2.426	.016
Responsible for moral development of society	(Constant)	.180		1.054	.292
	Compassion/Generosity		.197	3.755	.000
	T4 Ideal of helping others		.204	4.068	.000
	Quest orientation		.165	3.204	.001
Volunteering to work for others	(Constant)	.218		-2.644	.009
	Compassion/Generosity		.220	4.508	.000
	Religious orientation		.230	4.930	.000
	Satisfaction with school situation		.167	3.660	.000
	T4 Ideal of helping others		.148	3.052	.002

* Only the strongest prediction model was presented (excluded variables: school types, sex).

Table 6: Correlation between self-centeredness and other variables with respect to school type

Self-centeredness	Waldorf schools	Christian schools	Public schools
M1 Responsible for moral development of society	-.032	-.181	-.123
T4 Clinging to the ideal of helping others	-.249**	-.144	-.116
S25 Volunteering to work for others	-.333**	-.169	-.090
T1 Pity does not fit into modern society	.143	.141	.087
T2 Pity prevents others from taking the initiative themselves	.330**	.259**	.192
U3 Everything in life boils down to the well-being of yourself (eudemonism)	.520**	.329**	.251**
Aspects of spirituality			
Prayer/Trust in God	.004	-.047	-.137
Quest orientation	-.275**	-.187**	-.159
Aspiring beauty/Insight	-.137	-.149	-.033
Conscious interactions	-.260**	-.051	-.177
Compassion/Generosity	-.378**	-.180	-.179
Transcendence conviction	-.328**	-.079	-.112
Life satisfaction			
Sum scores	-.087	-.053	-.123

** p<0.01 (Spearman rho, 2-tailed)

Empirische Forschungen an Waldorfschulen im deutschsprachigen Raum

Eine themenorientierte Übersicht mit Kurzbeschreibungen

Teil I

Petra Böhle & Jürgen Peters

Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft, Alfter

Institut für empirische Sozialforschung

ZUSAMMENFASSUNG. In dieser Übersicht werden alle empirischen Studien tabellarisch dargestellt, die nach 1980 an deutschsprachigen Waldorfschulen durchgeführt wurden. Dabei geht es in diesem ersten Teil um die Themenbereiche der Organisationsstrukturen an Waldorfschulen, der Thematik Lernen und Leistung von Schülern und die Frage der Unterrichtsgestaltung mit dem Fokus auf den Lehrenden. Für jede einzelne Studie liegen Beschreibungen des theoretischen Hintergrundes, des ausgewählten Samples, sowie eine Darstellung der Datenerfassung und der Datenanalyse vor. Ziel ist dabei nicht die Rezension der vorliegenden Studien, sondern eine Handreichung für Forscher und Interessierte, die sich näher mit diesem Forschungsfeld beschäftigen wollen.

Schlüsselbegriffe: Waldorfpädagogik, Umweltbildung, Qualitätsentwicklung, Quereinsteiger, Selbstverwaltung, Schüler-Kompetenzen, Lehrer-Schüler-Beziehungen, Autorität

ABSTRACT. In this survey of literature all empirical studies dealing with Waldorf education in Germany since 1980 have been collected. The main topics of this first part of the publication are the structural aspects of Waldorf Schools, the student's learning capacities and the teachers classroom methods. Each study is presented with respect to the following aspects: the theoretical background of the study, the sample taken and the methods chosen in the case of data collection and data analysis. The main intention was not to give a complete review of each study but to present a helping hand for researchers and interested people in order to find an overview.

Keywords: Waldorf Education, environmental education, quality development, lateral entrants, self-administration, student's competencies, student-teacher relationships, authority

Einleitung

Die dieser Übersicht zu Grunde liegende Recherche wurde im Sommer 2009 am Institut für empirische Sozialforschung unter der Leitung von Prof. Charlotte Heinritz und Prof. Dirk Randoll durchgeführt. Ziel der Recherche war es, alle empirischen Studien zu sichten, die nach 1980 an deutschsprachigen Waldorfschulen durchgeführt wurden und für jede einzelne Studie eine Kurzbeschreibung anzufertigen, die mehr Informationen bieten sollte als ein Abstract. Die Kurzbeschreibungen sollten dabei nicht nur aus einer Ergebniszusammenfassung bestehen, sondern auch Aufschluss geben über den theoretischen Hintergrund der Studie, das Sample, die verwendeten Analyseverfahren und schließlich auch über die Relevanz der Studie. Dazu wurde von Charlotte Heinritz ein Leitfaden entwickelt, der bei den folgenden Kurzbeschreibungen verwendet wurde und der sich an

einen Entwurf von David Aldridge¹ orientiert. Ursprünglich als Leitfaden zur Erstellung von Rezensionen empirischer Studien entworfen, wird er hier als Orientierungshilfe über die vorgestellten Studien verwendet ohne jedoch den Anspruch einer Rezension zu erheben. Daher wurde in allen Beschreibungen auch bewusst auf die Darstellung der Ergebnisse verzichtet, da dies in dem vorliegenden Umfang nicht mit der nötigen Werkreue leistbar wäre.

Die Suche nach den einschlägigen Studien wurde einerseits über eine Internetrecherche (z.B. die Datenbanken des DIPF und des Zentralkatalogs Karlsruhe sowie der Datenbank BASE) und andererseits über die Veröffentlichungen einzelner Verlage vorgenommen. Auch die Literaturverzeichnisse der einzelnen Publikationen und Fachzeitschriften wurden auf weitere Darstellungen von Studien durchsucht.

Diese Zusammenstellung der Studien im deutschsprachigen Raum stellt einen ersten Schritt der Recherche dar; eine internationale Recherche ist bereits in Vorbereitung. Die Studien wurden insgesamt in sieben thematische Gruppen eingeteilt, von denen die ersten drei Themengruppen im hier vorliegenden Teil der Veröffentlichung präsentiert werden. Inhaltlich umfasst der vorliegende Teil empirische Forschungen zu den folgenden Themengebieten:

- Strukturelle Aspekte der Waldorfschule
- Lernen und Leistungen der Schüler
- Lehrer und Unterricht

In dem zweiten Teil der Veröffentlichung werden dann die folgenden Themenschwerpunkte behandelt: Soziale und personale Kompetenzen, Gesundheit, Berufsbiografien und Lebensgestaltung Ehemaliger sowie die Integration an Waldorfschulen.

Die Zusammenfassungen sind als Handreichung für eigene empirische Forschungen und als Überblick über die bisher untersuchten Fragestellungen konzipiert worden. Für den genauen Einblick in die Ergebnisse, die auch für Lehrer und Interessenten der Waldorfpädagogik von Bedeutung wären, verweisen wir auf die einzelnen Veröffentlichungen.

1. David Aldridge (2002, 3. Mai). *The politics of qualitative research criteria: A local solution within an ecosystemic ecology*. Manuskript Universität Witten-Herdecke David Aldridge: General Criteria für Evaluation of Qualitative Research Articals (http://www.isf.no/njmt/forumqualart_3.html).

Inhalt

1. Studien zu strukturellen Aspekten der Waldorfschule

Stefanie Conein (2000). <i>Umweltbildung an Reformschulen</i>	Seite 168
Charlotte Heinritz (2010). <i>Verfahren zur Qualitätsentwicklung von Unterricht an Waldorfschulen</i>	Seite 170
Till-Sebastian Idel (2006). <i>Waldorfschule und Schülerbiographie</i>	Seite 172
Ulrike Luise Keller (2008). <i>Quereinsteiger</i>	Seite 174
Christoph Jauernig (2007). <i>Branchenbericht der GLS-Gemeinschaftsbank</i>	Seite 178
Stefan Leber (1982). <i>Die Waldorfschule im gesellschaftlichen Umfeld</i>	Seite 179
Klaus Peinelt-Jordan (1998). <i>Zur sozialen Stellung der Berliner Elternhäuser der Waldorfschüler</i>	Seite 180
Anette Robert (1999). <i>Schulautonomie und -selbstverwaltung am Beispiel der Waldorfschulen in Europa</i>	Seite 181
Jürgen Schmude (1990). <i>Das Einzugsgebiet der Waldorfschule Heidelberg</i>	Seite 183

2. Studien zum Lernen und zu Leistungen der Schüler

Herbert Bruhn, Martin Seifert, Ellen Aschermann (2007). <i>Über den Einfluss musikalischer Aktivitäten auf den erfolgreichen Abschluss der Schullaufbahn an einer Waldorf-Schule</i>	Seite 184
Charlotte Heinritz (2010). <i>Jedem Kind sein Instrument!</i>	Seite 186
Christina Wallner-Paschon (2009). <i>Kompetenzen und individuelle Merkmale der Waldorfschüler/innen im Vergleich</i>	Seite 189

3. Studien zu Lehrern und Unterrichtsgestaltung

Günter Graßhoff, Davina Höblich, Bernhard Stelmaszyk, Heiner Ullrich (2004). <i>Lehrer-Schüler-Beziehungen an Waldorfschulen</i>	Seite 190
Werner Helsper, Heiner Ullrich (2007). <i>Autorität und Schule</i>	Seite 191
Dirk Randoll (2006). <i>Lehrer im Urteil ihrer Schüler</i>	Seite 194
Dirk Randoll (1999). <i>Waldorfpädagogik auf dem Prüfstand</i>	Seite 196
Heiner Ullrich (2008). <i>Fallstudie zur Physik-Epoche</i>	Seite 198

Stefanie Conein: Umweltbildung an Reformschulen

1. Überblick über die Studie

Bibliographische Angaben	Conein, S. (2000). <i>Umweltbildung an Reformschulen - Leitbildanalysen an Montessori- und Waldorfschulen</i> . Dissertation an der Fakultät für Pädagogik der Universität Bielefeld
Weitere Veröffentlichungen zu diesem Projekt	
Fragestellung Ziel und Zweck der Studie Relevanz	Zentral sind die folgenden Forschungsfragen: <ul style="list-style-type: none"> • Welche Leitbilder besitzen LehrerInnen von Waldorf- und Montessorischulen in Bezug auf die Umweltbildung? • Welche Wirkung hat die jeweilige Reformpädagogik auf die Leitbilder der LehrerInnen? • Besitzen diese Leitbilder ein innovatives Potential?

2. Studie, Hintergründe, Stichprobe, ethische Kriterien

Gegenstand der Forschung	Die Leitbilder von Montessori- und Waldorflehrern
Hintergrund 1: Theoretischer Bezugsrahmen Motivation und Vorannahmen	Die Umweltbildungsforschung ist noch eine junge Disziplin und wird im deutschsprachigen Raum nur in sehr geringem Umfang durchgeführt. Die vorhandenen Arbeiten weisen die folgenden Hauptmerkmale auf: <ul style="list-style-type: none"> • basieren auf quantitativen Interviews • sind Einmalbefragungen • sind fokussiert auf Kinder, Jugendliche und Lehrer • konzentrieren sich auf Fragen nach dem Umweltwissen Die vorliegende Arbeit greift das Thema anders auf: Im Sinne der Kontextforschung sollen die „individuellen, kulturellen, technischen und politischen Rahmenbedingungen und ihre optimierenden/ erschwerenden/ verändernden Einflüsse auf die Umweltbildung“ untersucht werden.
Hintergrund 2: Kontext der Forschung <ul style="list-style-type: none"> • räumlich • zeitlich • institutionell 	Im Zeitraum von 1993-1996 werden leitfadengestützte Interviews mit Montessori- und WaldorflehrerInnen durchgeführt. Dabei wurden eine Montessori-Grundschule, ein Montessori-Gymnasium und zwei Waldorfschulen ausgewählt. Männer und Frauen so verteilt wie in der Grundgesamtheit. Ziel war es, möglichst viele Fachbereiche abzudecken.
Hintergrund 3: Stichprobe (Personen, Fälle, Zeiten und Kontexte)	17 leitfadengestützte Interviews mit Montessori- und WaldorflehrerInnen (9x Montessori – und 8x WaldorflehrerInnen)

3. Datensammlung, Analyse und mögliche Verzerrungen durch die Forscher

Datensammlung	<p>Grundlage des Leitfadens war der von Prof. Gerhard de Haan (Berlin) entwickelte Leitfaden zum BLK Modellversuch: <i>Umweltbildung im Ballungsraum des wiedervereinigten Berlins</i>. Der Leitfaden ist abgedruckt: S. 39-41.</p> <p>Die Interviews lassen sich als Experteninterviews im Sinne von Meuser und Nagel (1991 u.1998) definieren.</p>
Datenanalyse	<p>Die Methode der Auswertung stützt sich auf die von Philipp Mayring entwickelte Form der qualitativen Inhaltsanalyse.</p>

4. Weitere Anmerkungen

Referenzen und Einbettung in die Forschung	<p>Starke methodische Anlehnung an die von Philipp Mayring entwickelte Form der qualitativen Inhaltsanalyse und Rückgriff auf die Arbeiten von Prof. Gerhard de Haan (Berlin) entwickelte Leitfaden zum BLK Modellversuch: <i>Umweltbildung im Ballungsraum des wiedervereinigten Berlins</i>.</p>
--	--

Charlotte Heinritz: Verfahren zur Qualitätsentwicklung an Waldorfschulen

1. Überblick über die Studie

Bibliographische Angaben	Heinritz, C. (2010). <i>Wissenschaftliche Begleitstudie des Modellprojektes „Verfahren zur Qualitätsentwicklung von Unterricht an Waldorfschulen“</i> (laufende Evaluationsstudie) – Schriftlicher Zwischenbericht Oktober 2009 (Unveröff. MS)
Weitere Veröffentlichungen zu diesem Projekt	Endbericht und Einzelveröffentlichungen i.V. (2010/11)
Fragestellung Ziel und Zweck der Studie Relevanz	Formative und summative Evaluation des Modellprojektes des Qualitätskreises im Bund der freien Waldorfschulen an drei Modellschulen von 2008-2010. Ziel ist die Entwicklung eines zertifizierten Verfahrens zur Qualitätsentwicklung an Schulen, vor allem Waldorfschulen.

2. Studie, Hintergründe, Stichprobe, ethische Kriterien

Gegenstand der Forschung	Begleitung des Modellprojektes während der gesamten Projektzeit; Überprüfung der einzelnen Elemente des Qualitätsprojektes und dessen Umsetzung.
Hintergrund 1: Theoretischer Bezugsrahmen Motivation und Vorannahmen	
Hintergrund 2: Kontext der Forschung • räumlich • zeitlich • institutionell	<ul style="list-style-type: none"> • Das Modellprojekt an drei Waldorfschulen: Köln-Chorweiler, Düsseldorf, Hamburg-Altona. • 2008-2010 • Im Auftrag und gefördert vom Arbeitskreis Qualitätsentwicklung im Bund der Freien Waldorfschulen.
Hintergrund 3: Stichprobe (Personen, Fälle, Zeiten und Kontexte)	Alle drei am Pilotprojekt beteiligten Schulen Sämtliche Lehrerinnen und Lehrer dieser Schulen Alle Hospitierende sowie am Projekt Beteiligten Im Zeitraum des Pilotprojektes 2008-2010
Ethische Kriterien	Die wissenschaftliche Begleituntersuchung ist unabhängig und frei; sämtliche Interviews und schriftlichen Dokumentationen werden – auch gegenüber dem Auftraggeber – nur in anonymisierter Form verwendet; die Konferenzprotokolle der beteiligten Kollegien werden ebenfalls nur anonymisiert verwendet.

3. Datensammlung, Analyse und mögliche Verzerrungen durch die Forscher

Datensammlung	<ul style="list-style-type: none"> • Teilnehmende Beobachtung aller Projektschritte in allen drei Schulen • Schriftliche Protokolle der Konferenzen zur Vorstellung des Verfahrens, der Fortbildungen, der Hospitations- rückblicke aller drei Lehrerkollegien • Interviews mit den verantwortlichen Projektgruppen aller drei Schulen zu verschiedenen Zeitpunkten • Schriftliche Rückblicke der Intervisionsgruppen aller drei Schulen • Hospitationsbögen der externen Hospitationen • Gruppen- und Einzelinterviews mit den Lehrerinnen und Lehrern der drei beteiligten Schulen • Einzel- und Gruppeninterviews mit den externen Hospitierenden • Fragebogenerhebung mit allen beteiligten Lehrerinnen und Lehrern am Ende des 2. Jahres
Datenanalyse	<p>Die Auswertung der qualitativen Interviews und der Beobachtungs- und Konferenzprotokolle erfolgte in Anlehnung an Grounded Theory.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Quantitative Auswertung der Fragebögen • Qualitative inhaltsanalytische Auswertung der Hospitationsprotokolle

Till-Sebastian Idel: Waldorfschule und Schülerbiographie

1. Überblick über die Studie

Bibliographische Angaben	Idel, T. - S. (2007). <i>Waldorfschule und Schülerbiographie. Fallrekonstruktionen zur lebensgeschichtlichen Relevanz anthroposophischer Schulkultur</i> . VS Verlag, Wiesbaden
Weitere Veröffentlichungen zu diesem Projekt	Graßhoff, G., Helsper, W., Höblich, D., Jung, D., Stelmaszyk, B., Ullrich, H. (2004). <i>Lehrer – Schülerbeziehungen an Waldorfschulen. Rekonstruktionen zum Verhältnis von Selbstverständnis der Lehrerschaft, Lehrer – Schüler – Interaktion im Unterricht und individueller Schulkultur</i> . Zwischenbericht an die DFG, Mainz/ Halle Helsper, W., Stelmaszyk, B., Grasshoff, G., Hoeblich, D., Jung, D. (2007). <i>Schule und Autorität</i> . Wiesbaden: VS-Verlag DFG – Projekt „Lehrer – Schülerbeziehungen an Waldorfschulen“.
Fragestellung Ziel und Zweck der Studie Relevanz	Wie wird von Waldorfschülern ihre Lebensgeschichte in biographischen Interviews– unter besonderer Berücksichtigung ihrer Schulerfahrungen - narrativ konstruiert und wie prägt das besondere reformpädagogische Konzept deren gesamtbiographische Entwicklung? Die Studie dient der Annäherung an und Wissensvermehrung über die Erziehungswirklichkeit an Waldorfschulen als besondere Form der Alternative mit der größten Verbreitung zur Staatsschule. These: Es fehlt ein Fundament empirisch – kontrollierter Daten für einen Dialog zwischen Waldorfpädagogik und Erziehungs-wissenschaft und für eine erziehungswissenschaftliche und bildungsphilosophische Kritik der Waldorfpädagogik.

2. Studie, Hintergründe, Stichprobe, ethische Kriterien

Gegenstand der Forschung	Die biographische Relevanz der Waldorfschule auf Seiten der Schüler: a) Gesamtbiographie von Waldorfschülern b) Verhältnis von schulbiographischer Passung und biographisch – sozialisatorischem Entwicklungsbeitrag
Hintergrund 1: Theoretischer Bezugsrahmen, Motivation und Vorannahmen	Biographieanalytische Schülerforschung. Der Autor geht davon aus, dass Waldorfschulkulturen einen besonderen, von Staats- wie von anderen Reform- und Alternativschulen verschiedenen Erfahrungszusammenhang darstellen und es lohnenswert ist, den sozialisatorischen Wirkungen nachzugehen.
Hintergrund 2: Kontext der Forschung	Waldorfschule BRD
Hintergrund 3: Stichprobe (Personen, Fälle, Zeiten und Kontexte	Drei Fallrekonstruktionen: 1. Max a) Zweit- (aus dem Schuljahr 1987/88) und Fünftklasszeugnis . b) Narrativ - biographisches Interview mit dem 21-jährigen Max. 2. Franziska: a) Dritt- und Viertklasszeugnis/ Herbst 2001. b) Narrativ – biographisches Interview während eines Semesterferienaufenthaltes im Elternhaus. 3. Carolin a) Viertklasszeugnis. b) Narrativ – biographisches Interview
Ethische Kriterien	Orts- und Personennamen wurden anonymisiert.

3. Datensammlung, Analyse und mögliche Verzerrungen durch die Forscher

Datensammlung	Max: a) Zweit- und Fünftklasszeugnis . b) Narrativ - biographisches Interview. Franziska: a) Dritt- und Viertklasszeugnis, theoretical Sampling. b) Narrativ – biographisches Interview. Carolin: a) Viertklasszeugnis. b) Narrativ – biographisches Interview.
Datenanalyse	Rekonstruktive Biographicanalyse: Objektiv – hermeneutische Sinnrekonstruktion; Narrations- und Biographicanalyse. Kontrastierung, kumulative Fallerschließung.

4. Weitere Anmerkungen

Referenzen und Einbettung in die Forschung	Kramer, R. - T. (2001). <i>Das schulbiographische Passungsverhältnis. Hermeneutische Rekonstruktionen zum Verhältnis von Schülerbiographie und Schulkultur</i> . Dissertation Halle/S. Kramer, R. -T. (2002). <i>Schulkultur und Schülerbiographien. Rekonstruktionen zur Schulkultur II</i> , Opladen
--	---

Luise Ulrike Keller: Quereinsteiger

1. Überblick über die Studie

Bibliographische Angaben	Keller, L. U. (2008). <i>Quereinsteiger. Wechsel von der staatlichen Regelgrundschule in die Waldorfschule</i> Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften
Weitere Veröffentlichungen zu diesem Projekt	
Fragestellung Ziel und Zweck der Studie Relevanz	Was brauchen Kinder in der Schule und was erwarten Eltern im Zusammenhang damit von der Schule? Warum finden in den ersten Schuljahren Schulwechsel von der staatlichen Grundschule zur Waldorfschule statt? Worin bestehen aus der Perspektive von Eltern, deren Kinder in der Grundschulzeit auf die Waldorfschule gewechselt haben, die Stärken und Schwächen von Strukturen der Waldorfschulen und des tatsächlichen Handelns ihrer Lehrer und Lehrerinnen? Die Studie soll einen Beitrag leisten zur empirischen Wirkungsforschung über Waldorfpädagogik und die Schulentwicklung voran bringen.

2. Studie, Hintergründe, Stichprobe, ethische Kriterien

Gegenstand der Forschung	Ursachen, Gründe, Erwartungen seitens der Eltern hinsichtlich der Befindlichkeit des Kindes und der eigenen Zufriedenheit beim Schulwechsel von der staatlichen Regelgrundschule in die Waldorfschule.
Hintergrund 1: Theoretischer Bezugsrahmen Motivation und Vorannahmen	<p>Eigene Beobachtungen und Erfahrungen als Lehrerin an der Realschule, der öffentlichen Grundschule und auch an der Waldorfschule führen bei der Autorin zu der Auffassung, dass die Waldorfpädagogik und die Waldorfschulen Impulsgeber für die staatlichen Regelgrundschulen sein könnten.</p> <p>Im Vorfeld der Untersuchung werden je 5 Fragen und Hypothesen aufgestellt, auf die die Ergebnisse der Untersuchung in den folgenden Kapiteln hin überprüft werden.</p> <p>Fragen:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Wechseln „besondere Kinder“ mit „besonderen Problemen“ auf die Waldorfschule? Unterschiede Jungen Mädchen? Erhöhter Wechsel in bestimmten Klassenstufen? 2. Zeigen sich Unterschiede der Elternzufriedenheit mit dem LehrerInnenhandeln je nach zeitlichem Abstand zum Schulwechsel? 3. Welche positiven und negativen Einschätzungen der Auswirkung von Waldorfschule und LehrerInnenhandeln auf die Kinder bestehen bei den Eltern? 4. Wie sind die Auswirkungen der Strukturen an staatlichen Schulen und an Waldorfschulen, von LehrerInnenhandeln innerhalb der Strukturen, der von der jeweiligen Schulform unabhängige Momente wie z.B. die Person des Lehrers/der Lehrerin oder die Klassengröße? 5. Erwartungen an Schule: Erfüllen die Waldorfschulen die Bedürfnisse der Kinder? <p>Hypothesen:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Überforderung, Leistungsdruck, Unruhe bzw. Ablenkbarkeit und Grundschulempfehlung sind Ursache für den Schulwechsel; es ist anzunehmen, dass Jungen überwiegen. Erhöhter Bedarf beim Übergang von der 4. zur 5. Klasse, dabei fehlende Kapazitäten. 2. Nach dem Wechsel fühlt das Kind sich wohler, die Familie ist entlastet. Im Laufe der Zeit relativiert sich dieses Erleben. 3. Die individuellen, künstlerisch – handwerklichen und sozialen Entwicklungsmöglichkeiten der Kinder und das individuelle Eingehen des Lehrers auf Kind und Familie wird von den Eltern besonders geschätzt; mögliche Kritik der Eltern bei kognitiver Unterforderung ihres Kindes. 4. Auswirkungen von Strukturen und LehrerInnenhandeln an Grundschulen bei den meisten Schulwechslern: Unlust, Schulangst etc.; Freude an der Schule nach dem Wechsel. Unabhängig von der Schulform kommt der Person des Lehrers besondere Bedeutung für das Wohlbefinden des Kindes zu. Wegen der besonderen Pädagogik beeinträchtigt die große Klassengröße an der Waldorfschule das Wohlbefinden des Kindes nicht. 5. Die Waldorfschule weckt nicht durch extrinsische Motivation sondern durch die Vermittlung des Interesses an der Sache Freude an Schule und Lernen und wird so dem Bedürfnis des Kindes gerecht.

Hintergrund 2: Kontext der Forschung	Alle deutschen Regelwaldorfschulen (168 zum Erhebungs-zeitpunkt) im 2. Halbjahr des Schuljahres 2004/2005.
<ul style="list-style-type: none"> • räumlich • zeitlich • institutionell 	
Hintergrund 3: Stichprobe (Personen, Fälle, Zeiten und Kontexte)	<p>Die Erhebung zu den Kindern, die in die Waldorfschule wechselten, fand mittels Fragebögen an die Eltern statt. Die Kinder der Klassen eins bis fünf hatten in den ersten vier Jahren von der Regelgrundschule auf die Waldorfschule (keine heilpädagogischen Waldorfschulen, integrierten Schulen und Förderklassen) gewechselt.</p> <p>Die Schulen erhielten jeweils ein Formular zur Datenerhebung der Klassen eins bis fünf.</p> <p>Versand des Elternfragebogens, des Schulformulars, je eines Begleitbriefes an die Schule und an die Eltern durch den Bund der Freien Waldorfschulen sowie eines die Studie unterstützenden Begleitbriefes vom Vorstand.</p>
Ethische Kriterien	<p>Die Daten wurden anonymisiert.</p> <p>In der Einleitung weist die Autorin ausdrücklich darauf hin,</p> <p>„ dass in der vorliegenden Arbeit sicher jene staatlichen Regelgrundschulen in der...Würdigung zu kurz kommen, in denen Schulleiterinnen...und Lehrer... gegenüber Innovationen aufgeschlossen sind, diese diskutieren und ggf. zum Wohle des Kindes umsetzen.“ Zitat: Keller, Luise Ulrike (2008). <i>Quereinsteiger. Wechsel von der staatlichen Regelgrundschule in die Waldorfschule</i> Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften (S.19)</p>

3. Datensammlung, Analyse und mögliche Verzerrungen durch die Forscher

Datensammlung	<p>Die Schulen kopierten den sechsseitigen Fragebogen incl. Elternbrief und gaben diese über den Postweg bzw. Homepage an die Familien weiter. Einige Schulen baten die Eltern zusätzlich in einem Begleitbrief um Mithilfe.</p> <p>Der Fragebogen umfasst fünf geschlossene Fragen, sechs halbstrukturierte Fragen, zwei offene Fragen.</p> <p>Den Schulen wurden quantitative Fragen vorgelegt (Anzahl der Quereinsteiger, Klassenstärke, Umfang der Warteliste).</p> <p>Beteiligung von 32,74% (55 Schulen) durch Weitergabe der Elternfragebögen. Von vier Schulen keine Rückmeldung zu den schulischen Daten, ein weiteres Formular unvollständig und nur bzgl. Klassengröße brauchbar. Sechs weitere Schulen füllten nur das Schulformular aus. Rücklaufquote bei 1202 Quereinsteigern: 478 verwertbare Elternfragebögen (39,77%).</p>
Datenanalyse	<p>Datenauswertung mit SPSS. Die Ergebnisse zu den geschlossenen Fragen sind in Form von Tabellen (mit absoluten Zahlen, prozentualer Häufigkeit und ggf. Mittelwerten) und z.T. in Säulendiagrammen dargestellt. Die Tabellen sind erläuternd beschrieben und stellenweise interpretiert. Vergleich von Einzelergebnissen und Untersuchung auf Zusammenhänge. Zur Überprüfung der Bedeutsamkeit der Ergebnisse: t-Test (für Mittelwerte), Vierfeldertest (Erwartungswert über fünf), Exakter Fischer – Test (Erwartungswert unter fünf).</p> <p>Die Auswertung der offenen Fragen erfolgt durch die qualitative, strukturierende Inhaltsanalyse nach Mayring. Die dabei gebildeten Kategorien sind in Tabellen und Säulendiagrammen zusammengefasst und werden wie die geschlossenen Fragen weiter ausgewertet. Außerdem: Darstellung der Befunde durch repräsentative Originalformulierungen von Eltern.</p> <p>Im dritten Teil abschließende Diskussion der Befunde.</p>

4. Weitere Anmerkungen

<p>Referenzen und Einbettung in die Forschung, Lesbarkeit, Verständlichkeit, Anschaulichkeit der Darstellungen, Qualität der Abbildungen und Tabellen</p>	<p>Barz, H. & Randoll, D. (2007) (Eds.). <i>Absolventen von Waldorfschulen. Eine empirische Studie zu Bildung und Lebensgestaltung</i>. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften</p> <p>Bohnsack, F. & Kranich, E.-M. (1994) (Eds.). <i>Erziehungswissenschaft und Waldorfpädagogik. Der Beginn eines notwendigen Dialogs</i>. Weinheim und Basel</p> <p>Lindenberg, C. (1985). <i>Die Lebensbedingungen des Erziehens. Von Waldorfschulen lernen</i>. Hamburg</p> <p>Prange, K. (2000). <i>Erziehung zur Anthroposophie. Darstellung und Kritik der Waldorfpädagogik</i>. Bad Heilbrunn/Obb.</p> <p>Randoll, D. (1999). <i>Waldorfpädagogik auf dem Prüfstand. Auch eine Herausforderung an das öffentliche Schulwesen? Mit einer vergleichenden Untersuchung zur Wahrnehmung von Schule durch Abiturienten aus Freien Waldorfschulen und aus staatlichen Gymnasien</i>. Berlin</p> <p>Randoll, D. (2004). Die Freie Waldorfschule zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Eine vergleichende Untersuchung zu Schülerurteilen aus Waldorfschulen und Gymnasien, in: Ullrich, H., Idel, T.-S., Kunze, K. (2004) (Eds.): <i>Das Andere Erforschen. Empirische Impulse aus Reform- und Alternativschulen</i>. Reihe Schule und Gesellschaft Band 32, Wiesbaden : VS</p> <p>Weigand, G. (2004). <i>Schule der Person. Zur anthropologischen Grundlegung einer Theorie der Schule</i>, Würzburg</p> <p>Zdrazil, T. (2000). <i>Gesundheitsförderung und Waldorfpädagogik</i> Dissertation Universität Bielefeld</p>
---	--

Christoph Jauernig: Branchenbericht der GLS-Gemeinschaftsbank

1. Überblick über die Studie

Bibliographische Angaben	Jauernig, C. (2007). <i>Branchenbericht der GLS-Gemeinschaftsbank über Freie und alternative Schulen</i> Zusammenfassung im Internet unter: www.waldorfschule-hessen.de/01_lag/PDF/gls_branchenber_07_zusfass.pdf
Weitere Veröffentlichungen zu diesem Projekt	<i>Branchenbericht Freie und Alternativpädagogik</i> , 109 Seiten, beziehbar über die GLS Bank, Postfach 10 08 29, 44708 Bochum
Fragestellung Ziel und Zweck der Studie Relevanz	Wie sind die freien Schulen in der Bildungslandschaft aufgestellt? Wie groß ist der „Marktanteil“? Welche Trends zeichnen sich ab? Wie schneiden sie Waldorfschulen im Vergleich zu den anderen freien Schulen ab?

2. Studie, Hintergründe, Stichprobe, ethische Kriterien

Gegenstand der Forschung	Die freien Schulen in Deutschland (allgemeinbildende Schulen in freier Trägerschaft)
Hintergrund 1: Theoretischer Bezugsrahmen Motivation und Vorannahmen	Der durchschnittliche Anteil an freien Schulen in OECD Ländern liegt bei 15,1%. Deutschland liegt mit 6,7% deutlich darunter. Die staatlichen Rahmenbedingungen sind nicht „gründungsfreundlich“. Welche Empfehlungen ergeben sich daraus für die freien Schulen?
Hintergrund 2: Kontext der Forschung • räumlich • zeitlich • institutionell	Befragt wurden alternativ arbeitende Schulen in freier Trägerschaft (ohne kirchliche Träger) im Zeitraum der Schuljahre 2005/06 und 2006/07. Erfassung in 5 Gruppen: • 34,5% freie Waldorfschulen • 22,2% konfessionelle Schulen (ohne Kirchen) • 21,8% Montessori Schulen • 17,5% freie und freie Alternativschulen • 4,0% sonstige freie Schulen
Hintergrund 3: Stichprobe (Personen, Fälle, Zeiten und Kontexte)	500 Geschäftsführer und Vorstände von allgemeinbildenden Schulen in freier Trägerschaft wurden befragt, das sind 19% der Grundgesamtheit (2.765 Privatschulen) Rücklauf: gut 40%. Bei der vorliegenden Stichprobe sind die Waldorfschulen im Vergleich zur Grundgesamtheit überrepräsentiert.

3. Datensammlung, Analyse und mögliche Verzerrungen durch die Forscher

Datensammlung	Fragebögen an Geschäftsführer und Vorstände
Datenanalyse	Statistische Aufbereitung der prozentuellen Anteile

4. Weitere Anmerkungen

Referenzen und Einbettung in die Forschung	Die Studie bietet ein Fazitkapitel und eine Darstellung der politisch-rechtlichen Rahmenbedingungen an freien Schulen, sowie eine Darstellung der Chancen und Risiken für den Betrieb von freien Schulen.
--	---

Stefan Leber: Die Waldorfschule im gesellschaftlichen Umfeld

1. Überblick über die Studie

Bibliographische Angaben	Leber, S. (1982). <i>Die Waldorfschule im gesellschaftlichen Umfeld Zahlen, Daten und Erläuterungen zu Bildungslebensläufen ehemaliger Waldorfschüler</i> . Stuttgart: Verlag freies Geistesleben
Weitere Veröffentlichungen zu diesem Projekt	Hofmann, U., von Prümmer, C. & Weidner, D. (1981). <i>Bildungslebensläufe ehemaliger Waldorfschüler. Eine Untersuchung der Geburtsjahrgänge 1946 und 1947</i> . Stuttgart: Pädagogische Forschungsstelle beim Bund der Freien Waldorfschulen.
Fragestellung Ziel und Zweck der Studie Relevanz	Bis 1980 gab es keinen über einzelne Schulen hinausgehenden Überblick über die Motive für einen Waldorfschulbesuch sowie über die weitere Ausbildungs- und Berufswahl. Ziel dieser Veröffentlichung ist es, die umfangreiche Studie von Hofmann, Ulrike/ von Prümmer, Christine & Weidner, Dieter (1981), (553 S.) in einer Zusammenfassung darzustellen und weitere Daten zur Schulentwicklung zu präsentieren.

2. Studie, Hintergründe, Stichprobe, ethische Kriterien

Gegenstand der Forschung	Alle Absolventen von Waldorfschulen der Jahrgänge 1946/47, Dokumentation der Geschichte von der Gründung der ersten Waldorfschule bis in die Nachkriegszeit in Zahlen und Fakten.
Hintergrund 1: Theoretischer Bezugsrahmen Motivation und Vorannahmen	Die Waldorfschulen sind mit dem Anspruch aufgetreten, zur <i>Lebenstüchtigkeit</i> zu erziehen. Damit ist sowohl die soziale Existenz als auch die innere Existenz des Individuums gemeint. Auf diesem Hintergrund werden die Ziele und die Entwicklung der Waldorfschulbewegung betrachtet.
Hintergrund 2: Kontext der Forschung	Die erste Waldorfschule wurde 1919 begründet, bis 1930 gab es 9, Anfang der fünfziger Jahre 22 Waldorfschulen.
Hintergrund 3: Stichprobe (Personen, Fälle, Zeiten und Kontexte)	Studie Hofmann: Von den insgesamt 2565 Schülern der Jahrgänge 1946/47 wurden 2300 Absolventen erfasst. Der Rücklauf betrug 63% (1460 Absolventen) Die Befragung fand im Herbst 1976 statt. Darüber hinaus: statistisches Material aus den Schularchiven auch aus den Vorkriegsjahren

3. Datensammlung, Analyse und mögliche Verzerrungen durch die Forscher

Datensammlung	Studie Hofmann: Fragebögen an 2300 Absolventen und Schularchive
Datenanalyse	Tabellarische Aufbereitung des Archivmaterials sowie Rückgriff auf die Studie von Hofmann

4. Weitere Anmerkungen

Referenzen und Einbettung in die Forschung	Es wird zwischen Jungen und Mädchen differenziert, ein Vergleich mit anderen Schulformen wird in Bezug auf die Abschlüsse in den Jahren 1960-1977 angegeben.
--	--

Klaus Peinelt-Jordan: Zur sozialen Stellung der Berliner Elternhäuser

1. Überblick über die Studie

Bibliographische Angaben	Peinelt-Jordan, K. (1998). <i>Zur sozialen Stellung der Berliner Elternhäuser der Waldorfschüler innerhalb der Gesamtbevölkerung Berlins</i> . FH Berlin
Weitere Veröffentlichungen zu diesem Projekt	
Fragestellung Ziel und Zweck der Studie Relevanz	Ziel war die vergleichende Auswertung einer Umfrage bei den Elternhäusern der Berliner Waldorfschulen mit den Ergebnissen des Mikrozensus.

2. Studie, Hintergründe, Stichprobe, ethische Kriterien

Gegenstand der Forschung	Der sozioökonomische Status der Elternhäuser von Berliner Waldorfschulen
Hintergrund 1: Theoretischer Bezugsrahmen Motivation und Vorannahmen	Vor dem Hintergrund zurückhaltender staatlicher Zuschüsse zur Finanzierung freier Schulen interessieren die sozio-ökonomischen Merkmale von Familien mit mindestens einem Kind, das eine Waldorfschule besucht. Die dahinterstehende Frage ist, ob durch die wirtschaftlichen Einschränkungen die Waldorfschule ein besonderes Klientel besitzt.
Hintergrund 2: Kontext der Forschung • räumlich • zeitlich • institutionell	Die genaueren Fragen waren: 1. Handelt es sich bei Waldorf-Familien um eine Einkommens-Elite? 2. Hinsichtlich welcher anderen Merkmale stellen Waldorf-Familien eine besondere Bevölkerungsgruppe dar? 3. Und worin unterscheiden sie sich nicht von der Gesamtbevölkerung?
Hintergrund 3: Stichprobe (Personen, Fälle, Zeiten und Kontexte)	Es wurden Daten herangezogen, die der schulpolitische Arbeitskreis der Waldorfschulen in der Region Berlin-Brandenburg 1995 an den zwei Waldorfschulen im Osten Berlins und den vier Waldorfschulen im Westen erhoben hat. Die Ergebnisse dieser 'Waldorf-Umfrage' werden mit denen des Mikrozensus verglichen.

3. Datensammlung, Analyse und mögliche Verzerrungen durch die Forscher

Datensammlung	Rückgriff auf eine Fragebogenerhebung aus dem Jahr 1995
Datenanalyse	Der Fokus liegt auf der finanziellen Zusammensetzung des Haushalts, die Erwerbstätigkeit und berufliche Bildung der Eltern und das gesamte Haushaltsnettoeinkommen.

Anette Robert: Schulautonomie und -selbstverwaltung

1. Überblick über die Studie

Bibliographische Angaben	Robert, A. (1999). <i>Schulautonomie und -selbstverwaltung am Beispiel der Waldorfschulen in Europa: Konzept, Handlungsspielräume und Rahmenbedingungen</i> . Frankfurt am Main: P. Lang Verlag
Weitere Veröffentlichungen zu diesem Projekt	
Fragestellung Ziel und Zweck der Studie Relevanz	Diese Untersuchung stellt verschiedene theoretische Ansätze von Schulautonomie dar und stellt diesen die besondere Konzeption an der Waldorfschule gegenüber, in der das kollegiale Selbstverwaltungsprinzip zum zentralen Garanten der Autonomie wird.

2. Studie, Hintergründe, Stichprobe, ethische Kriterien

Gegenstand der Forschung	Die organisatorisch-rechtliche Struktur der Schulverwaltungen an Waldorfschulen in Deutschland, den Niederlanden und der Schweiz.
Hintergrund 1: Theoretischer Bezugsrahmen Motivation und Vorannahmen	Welche Möglichkeiten der organisatorischen und rechtlichen Umsetzung dieser spezifischen Reformpädagogik und deren Ansatz zur Sozialen Dreigliederung gibt es unter Berücksichtigung ihres theoretischen Hintergrundes sowie der bildungspolitischen Perspektiven verschiedener europäischer Länder?
Hintergrund 2: Kontext der Forschung • räumlich • zeitlich • institutionell	Neben dem geschichtlichen Rahmen werden drei Aspekte unterschieden: <ul style="list-style-type: none"> • der pädagogisch-unterrichtliche Aspekt • der organisatorisch-administrative Aspekt • der wirtschaftlich-finanzielle Aspekt
Hintergrund 3: Stichprobe (Personen, Fälle, Zeiten und Kontexte)	Es werden die rechtlichen Rahmenbedingungen für die Autonomie der Waldorfschulen in Deutschland, den Niederlanden und der Schweiz untersucht.

3. Datensammlung, Analyse und mögliche Verzerrungen durch die Forscher

Datensammlung	
Datenanalyse	Die Autorin unterscheidet drei Analyseebenen: die der Einzelschule, die Rechts- und Verwaltungsinstanzen der jeweiligen nationalen Bildungssysteme sowie die bildungspolitische Perspektive auf europäischer Ebene. Inhaltsübersicht: <ol style="list-style-type: none"> 1. Autonomie und Selbstverwaltung der Schule - ein Definitionsversuch. 2. Das Autonomie- und Selbstverwaltungskonzept der Waldorfpädagogik. 3. Die nationalen Rahmenbedingungen für die Autonomie und Selbstverwaltung der freien Schulen in den Niederlanden, der Schweiz und der Bundesrepublik Deutschland. 4. Die europäische Bildungspolitik in ihrer Bedeutung für die Autonomie und Selbstverwaltung der freien Schulen.

4. Weitere Anmerkungen

Referenzen und Einbettung in die Forschung	Die Autonomie der Waldorfschule wird zum einen in einen historischen Kontext in Bezug auf die Entwicklung der Schul-Autonomie in der BRD gestellt, zum anderen aber auch in einen Zusammenhang gebracht mit der Bedeutung europäischen Bildungspolitik für die Autonomie der Waldorfschulen in Deutschland, der Schweiz und den Niederlanden.
--	---

Jürgen Schmude: Das Einzugsgebiet der Waldorfschule Heidelberg

1. Überblick über die Studie

Bibliographische Angaben	Schmude, J. (1990). Das Einzugsgebiet der Waldorfschule Heidelberg. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung über das regionale und soziale Rekrutierungsfeld einer Waldorfschule. In: Meusburger, P. & Schmude, J. (Eds.), <i>Bildungsgeographische Studien über Baden-Württemberg</i> . Heidelberger geographische Arbeiten, 88. Geographisches Inst. d. Universität, Heidelberg, S. 61-84
Weitere Veröffentlichungen zu diesem Projekt	
Fragestellung Ziel und Zweck der Studie Relevanz	Es lagen zum Zeitpunkt der Studie kaum Daten über die Rekrutierung an Privatschulen vor. Ziel der Studie ist es, die Herkunftsgemeinden der Schüler der Heidelberger Waldorfschule zu erfassen, sowie deren sozio-demographischen Hintergrund.

2. Studie, Hintergründe, Stichprobe, ethische Kriterien

Gegenstand der Forschung	Die Heidelberger Waldorfschüler im Schuljahr 1988/89 in den Klassenstufen 1 bis 8
Hintergrund 1: Theoretischer Bezugsrahmen Motivation und Vorannahmen	Die Frage der regionalen Rekrutierung von Schülern im Sekundarbereich des allgemeinbildenden Schulwesens hat unter dem Eindruck des zunehmenden Wettbewerbs um die sinkende Zahl von Schülern an Bedeutung gewonnen. Abweichend zu den staatlichen Schulen werden ein anderes Einzugsgebiet und eine andere sozio-demographische Zusammensetzung erwartet.
Hintergrund 2: Kontext der Forschung • räumlich • zeitlich • institutionell	Die Heidelberger Waldorfschule wurde im Schuljahr 82/83 mit zwei Klassen in der Weststadt eröffnet. Zum Untersuchungszeitpunkt existierten die Klassenstufen 1 bis 8. Im Jahr 1984 hatte die Schule ein neues Domizil im Heidelberger Norden bezogen (Wieblingen, erschwerte Erreichbarkeit) Rund ein Viertel der Schüler sind Quereinsteiger.
Hintergrund 3: Stichprobe (Personen, Fälle, Zeiten und Kontexte)	Erhebungszeitpunkt war der Februar 1989, Kompletterhebung durch Fragebögen an die Elternschaft, Rücklauf 64%. Ferner wurden auch die anonymisierten Daten der nicht erfolgreichen Bewerbungen für die Schuljahre 87/88 und 88/89 analysiert. Insgesamt 316 Datensätze.
Ethische Kriterien	Rücksprachen mit den Schulgremien fanden statt, Daten wurden anonymisiert.

3. Datensammlung, Analyse und mögliche Verzerrungen durch die Forscher

Datensammlung	Postalisch über Fragebögen, Daten der Schularchive aus den Schuljahren 87/88 und 88/89
Datenanalyse	SAS, SAS Graph und GEOTHEM

4. Weitere Anmerkungen

Referenzen und Einbettung in die Forschung	Ca. 30 einschlägige Literaturangaben. Es wurden zahlreiche Hinweise auf ältere Studien in den Text mit eingearbeitet.
--	---

H. Bruhn, M. Seifert und E. Aschermann: Über den Einfluss musikalischer Aktivitäten auf den erfolgreichen Abschluss der Schullaufbahn an einer Waldorfschule

1. Überblick über die Studie

Bibliographische Angaben	Bruhn, H.; Seifert, M.; Aschermann, E. (2007). Über den Einfluss musikalischer Aktivitäten auf den erfolgreichen Abschluss der Schullaufbahn an einer Waldorf-Schule. In Auhagen W., Bullerjahn C., Höge H. (Eds.), <i>Musikpsychologie - Musikalische Sozialisation im Kindes- und Jugendalter</i> . Göttingen: Hogrefe Verlag (93 -104)
Weitere Veröffentlichungen zu diesem Projekt	
Fragestellung Ziel und Zweck der Studie Relevanz	In dieser Ex-post-Studie wurde der Zusammenhang zwischen musikalischen Aktivitäten von Schülern und Schülerinnen und dem Ziel, das Abitur als Schulabschluss zu erreichen, untersucht

2. Studie, Hintergründe, Stichprobe, ethische Kriterien

Gegenstand der Forschung	Schüler der Rendsburger Waldorfschule
Hintergrund 1: Theoretischer Bezugsrahmen Motivation und Vorannahmen	Beziehungen zwischen musikalischen und intellektuellen Fähigkeiten wurden immer wieder nachgewiesen, z. B. in Gembris & Maas (2001). <i>Macht Musik wirklich klüger? Musikalisches Lernen und Transfereffekte</i> . Musikpädagogische Forschungsberichte Band 8, Augsburg: Wißner. Siehe auch Morrison, S. (1994). Music students and academic growth. <i>Music Educators journal</i> 81(2),33-36, der deutliche Unterschiede zwischen Musikern und Nicht-Musikern feststellte.
Hintergrund 2: Kontext der Forschung • räumlich • zeitlich • institutionell	Die Listen des Musiklehrers der Rendsburger Waldorfschule enthalten alle Daten über musikalische Aktivitäten aller Schüler von 1975 bis 2000. Dabei handelt es sich um Kinder aus einer relativ homogenen Bevölkerungsgruppe, nämlich Kinder aus gehobenen und höheren Bildungsschichten. Daher scheidet der Sozialstatus der Eltern als Ursache für bessere Leistungen in dieser Stichprobe weitgehend aus.
Hintergrund 3: Stichprobe (Personen, Fälle, Zeiten und Kontexte)	Daten von 15 Abschluss- Jahrgängen der Freien Waldorfschule in Rendsburg ausgewertet werden (225 Schülerinnen und 245 Schüler), Gesamtzeitraum 1975- 2000.

3. Datensammlung, Analyse und mögliche Verzerrungen durch die Forscher

Datensammlung	Durch den Musiklehrer, der von 1975 bis 2000 alle Schüler unterrichtete
Datenanalyse	Vollständige auf den Jahrgang bezogene Darstellung der Musikaktivitäten. Einteilung der Schüler in Nicht-Musiker, Chorsänger und Instrumentalisten. Die Ergebnisse der einzelnen Gruppen in Bezug auf den erreichten Abiturabschluss werden statistisch signifikant begründet. Weitere Korrelationen mit dem Schulabschluss werden ebenfalls untersucht.

4. Weitere Anmerkungen

Referenzen und Einbettung in die Forschung	Die Frage nach dem Transfer von musikalischen Aktivitäten auf schulische Leistungen wird im Kontext kritisch betrachtet. Andere Faktoren wie Konzentrationstraining durch das Üben an einem Instrument und die Gemeinsamkeit beim Musizieren könnten sich bei weiteren Untersuchungen als wesentlich herausstellen.
--	---

Charlotte Heinritz: Jedem Kind sein Instrument

1. Überblick über die Studie

Bibliographische Angaben	Heinritz, C. (2010). <i>Jedem Kind sein Instrument! Wissenschaftliche Begleituntersuchung zum Musikerziehungsprojekt an der Rudolf-Steiner-Schule Dortmund</i> (unveröffentlichter Forschungsbericht, Alter 2010)
Weitere Veröffentlichungen zu diesem Projekt	Heinritz, C. (2011): <i>Jedem Kind sein Instrument! Studie über das musikpädagogische Pionierprojekt an der Waldorfschule Dortmund. Wiesbaden: VS-Verlag (im Ersch.)</i>
Fragestellung Ziel und Zweck der Studie Relevanz	<ul style="list-style-type: none"> • Erhebung und Dokumentation des Projektes • Evaluation der Gesamtkonzeption des Projektes und seiner Umsetzung in der Praxis des Modellprojektes • Zusammenfassende Empfehlung für die Dortmunder Schule sowie für andere Schulen, die ein solches Projekt einführen möchten.

2. Studie, Hintergründe, Stichprobe, ethische Kriterien

Gegenstand der Forschung	Musikprojekt an der Dortmunder Waldorfschule „Jedem Kind sein Instrument“
Hintergrund 1: Theoretischer Bezugsrahmen Motivation und Vorannahmen	Die Dortmunder Waldorfschule ist nach Bochum die zweite Schule, in der das Projekt „Jedem Kind sein Instrument“ eingeführt wurde. Entwickelt und initiiert von Mirjam Schieren und Christian Kröner, wurde dieses Projekt das Vorbild für „Jedem Kind ein Instrument“, das an zahlreichen Grundschulen in NRW und anderen Bundesländern eingeführt wurde. Die Evaluation geschieht mit der Motivation, eine genaue Analyse der einzelnen Projektbestandteile und ihrer Realisierung durchzuführen.
Hintergrund 2: Kontext der Forschung	Räumlich: An der Rudolf-Steiner-Schule Dortmund Zeitlich: 2004-2008
<ul style="list-style-type: none"> • räumlich • zeitlich • institutionell 	Institutionell: Das Projekt und die wissenschaftliche Begleituntersuchung wurde beauftragt und gefördert von der Software-AG-Stiftung Darmstadt.

<p>Hintergrund 3: Stichprobe (Personen, Fälle, Zeiten und Kontexte)</p>	<p>Längsschnittstudie mit einem vollständigen Jahrgang (2 Parallelklassen) an der Dortmunder Schule von Klasse 1 (Frühjahr 2004) bis Klasse 5 (Sommer 2007) (N= 75)</p> <p>3 Fragebogenerhebungen bei allen Eltern der Schüler in den Jahren 2004, 2005 und 2006.</p> <p>Teilnehmende Beobachtungen während verschiedener Projektphasen (auch durch Studierende der Alanus-Hochschule und des Lehrerseminars Witten-Annem im Rahmen mehrerer Lehrforschungsseminare)</p> <p>Gruppengespräche mit den Instrumentallehrern</p> <p>Gruppengespräche mit der Projektgruppe der Schule</p> <p>Experteninterviews mit der Projektleiterin im Laufe des Projektes</p> <p>Interviews mit den Klassenlehrerinnen zu verschiedenen Zeiten des Projektes</p> <p>Interviews mit verschiedenen Lehrern an der Dortmunder Schule</p> <p>4 Interviews mit Eltern und Schülern im Jahr 2005</p> <p>Interviews mit Instrumentallehrern des Musikprojektes</p> <p>Ca. 40 Interviews mit Erwachsenen zur Instrumentenwahl und der Musikbiographie (breitgestreute Zufallsstichprobe)</p> <p>Expertengespräche mit mehreren Musikpädagogen</p> <p>Fragebögen an alle Schülerinnen und Schüler in der 5. Klasse im Jahr 2008 (N= 75)</p> <p>Autobiographien von Musikern (21 Einzelautobiographien, eine Sammlung mit 45 Kurzautobiographien)</p> <p>Sammlung aller Dokumente des Musikprojektes</p> <p>Literaturanalyse</p>
<p>Ethische Kriterien</p>	<p>Informierte schriftliche Zustimmung aller Interviewteilnehmer (bei Kindern auch durch die Eltern)</p> <p>Zusicherung der Anonymität</p> <p>Interviews und Fragebogenerhebung mit den beteiligten Kindern nur in ausgewählten Fällen, in Begleitung ihrer Mütter, erst im 3. Projektjahr</p>

3. Datensammlung, Analyse und mögliche Verzerrungen durch die Forscher

<p>Datensammlung</p>	<p>Offene narrative Interviews, ergänzt durch Leitfragen, vollständig transkribiert</p> <p>Offene teilnehmende Beobachtungen, schriftlich protokolliert</p> <p>Fragebögen mit offenen und geschlossenen Fragen</p> <p>Leidfadeninterviews und –gespräche mit Experten (vollst. transkribiert, teilw. protokolliert)</p> <p>Textauswahl aus den schriftlichen Autobiographien zur Instrumentenwahl und zum ersten Instrumentalunterricht</p>
<p>Datenanalyse</p>	<p>Formative und summative Evaluation,</p> <p>Qualitative und quantitative Auswertung der Fragebögen</p> <p>Interviewanalyse und Analyse der Beobachtungsprotokolle orientiert am Verfahren der Grounded Theory und der qualitativen Inhaltsanalyse</p>

4. Weitere Anmerkungen

Referenzen und Einbettung in die Forschung	Das Projekt wird im Kontext von musikpädagogischen Initiativen wie auch im Zusammenhang der Wirkungsforschung frühpädagogischer Projekten eingeordnet und diskutiert. Der aktuelle Forschungsstand ist ausführlich dargestellt.
--	---

Christina Wallner-Paschon: Kompetenzen und individuelle Merkmale der Waldorfschüler/innen im Vergleich

1. Überblick über die Studie

Bibliographische Angaben	Wallner-Paschon, C. (2009). Kompetenzen und individuelle Merkmale der Waldorfschüler/innen im Vergleich. In: Schreiner, C. & Schwantner, U. (Eds.), <i>PISA 2006. Österreichischer Expertenbericht zum Naturwissenschaftlich-Schwerpunkt</i> . Leykam Buchverlagsgesellschaft
Weitere Veröffentlichungen zu diesem Projekt	Die Detailauswertung der Pisa-Studie 2006 wurde Anfang März präsentiert. Zudem gibt es ein Kurzinfo der LAG Hessen: „PISA-Erfolg für Waldorfschulen in Österreich“ von Christina Wallner-Paschon (http://www.waldorfschule-hessen.de/01_aktuelles/PDF/2009/info_123_pisa_waldorf_oesterreich.pdf)
Fragestellung Ziel und Zweck der Studie Relevanz	Leistungsfähigkeit der Waldorfschüler im Vergleich zu Regelschülern in den Kompetenzbereichen Mathematik, Lesen und Naturwissenschaft

2. Studie, Hintergründe, Stichprobe, ethische Kriterien

Gegenstand der Forschung	15-16 jährige Waldorfschüler in Österreich
Hintergrund 1: Theoretischer Bezugsrahmen Motivation und Vorannahmen	Die Waldorfschulen unterscheiden sich in schulorganisatorischen, pädagogischen und didaktischen Merkmalen von den Regelschulen, deshalb ist der Vergleich mit den Regelschulen auch von allgemeinem Interesse.
Hintergrund 2: Kontext der Forschung	Nach 2000 (Teilnahmerate 87%) und 2003 (Teilnahmerate 87%) hatte die dritte PISA Studie 2006 eine Teilnahmerate von 92%. Trotz der Vollerhebung liegt insgesamt nur eine kleine Population vor (ca 140 – 150 SchülerInnen).
• räumlich • zeitlich • institutionell	
Hintergrund 3: Stichprobe (Personen, Fälle, Zeiten und Kontexte)	Vollerhebung der 15-16-jährigen Waldorfschüler des Jahrgangs 2005/2006, Teilnahmerate 92%, das entspricht 153 SchülerInnen an 10 Waldorfschulen (im Vergleich: generelle Teilnahmerate PISA: 94%)

3. Datensammlung, Analyse und mögliche Verzerrungen durch die Forscher

Datensammlung	Testhefte zu den Kompetenzen Mathematik, Lesen und Naturwissenschaft. Erhebung in der Schule in ganzen Klassen
Datenanalyse	Zugrunde liegt ein psychometrisches Modell (das multivariate logit Modell, Adams, Wilson und Wang 1997) Die Modelltest sind beschrieben in Ponocny 2001, non-parametric goodness-of-fit-tests for the Rasch model, In: <i>Psychometrika</i> 66, 437-459 und wurden mit Hilfe der Software T-Rash (Ponocny & Ponocny-Seliger, 1999) durchgeführt.

4. Weitere Anmerkungen

Referenzen und Einbettung in die Forschung	Umfangreiche Diskussion der Referenzen sowie Aussagen zur möglichen Relevanz der waldorfpädagogischen Schulkultur für die Regelschulen.
--	---

G. Graßhoff, D. Höblich, B. Stelmaszyk und H. Ullrich: Lehrer-Schüler-Beziehungen an Waldorfschulen

1. Überblick über die Studie

Bibliographische Angaben	Graßhoff, G., Höblich, D., Stelmaszyk, B., Ullrich, H. (2005). Lehrer-Schüler-Beziehungen an Waldorfschulen: Rekonstruktionen zum Verhältnis von Selbstverständnis der Lehrerschaft. Lehrer-Schüler-Interaktion im Unterricht und individueller Schulkultur. In: Zeitschrift <i>Bios</i> , 18 1/2005, (S. 115-127)
Weitere Veröffentlichungen zu diesem Projekt	Graßhoff, G., Höblich, D., Stelmaszyk, B., Ullrich, H. (2004). <i>Lehrer-Schüler-Beziehungen an Waldorfschulen. Rekonstruktionen zum Selbstverständnis der Lehrerschaft, Lehrer-Schüler-Interaktion im Unterricht und individueller Schulkultur</i> . Zwischenbericht an die DFG, Mainz/Halle 2004
Fragestellung Ziel und Zweck der Studie Relevanz	Ziel ist eine qualitative Erforschung der Lehrer-Schüler-Interaktion im Hinblick auf die vielschichtigen Sozialisationsfolgen

2. Studie, Hintergründe, Stichprobe, ethische Kriterien

Gegenstand der Forschung	Das Lehrer-Schüler-Verhältnis an Waldorfschulen in der Klassenlehrerzeit
Hintergrund 1: Theoretischer Bezugsrahmen Motivation und Vorannahmen	Wandel der pädagogischen Generationsbeziehungen wird auf dem Hintergrund bisheriger Forschungen beleuchtet. Das auf „personaler Autorität beruhende Modell der Klassenlehrer-Schüler-Beziehung an Waldorfschulen“ wird als ein „Gegenmodell“ zur allgemeinen Entwicklung dargestellt.
Hintergrund 2: Kontext der Forschung	Eine Schule in Ost- zwei Schulen in Westdeutschland. Eine „orthodoxe“ Waldorfschule, eine „weniger anthroposophische“ im Aufbau und eine in den neuen Bundesländern von Januar bis Mai 2003
<ul style="list-style-type: none"> • räumlich • zeitlich • institutionell 	
Hintergrund 3: Stichprobe (Personen, Fälle, Zeiten und Kontexte)	kontrastierende Auswahl einzelner Klassen

3. Datensammlung, Analyse und mögliche Verzerrungen durch die Forscher

Datensammlung	Teilnehmende Beobachtungen im Unterricht sowie narrative Interviews, Gruppendiskussionen, einzelne Schülerportraits und Videographie.
Datenanalyse	Narrationsstrukturelle Analyse und objektive Hermeneutik

4. Weitere Anmerkungen

Referenzen und Einbettung in die Forschung	Ausführliche Literaturangaben und Diskussion des Hintergrundes der Forschung. Die vorliegende Publikation ist eine abgekürzte Darstellung einer umfassenderen Darstellung der Studie (siehe: „Weitere Veröffentlichungen“)
--	--

Werner Helsper, Heiner Ullrich, Bernhard Stelmaszyk, Davina Höblich, Gunther Graßhoff und Dana Jung: Autorität und Schule

1. Überblick über die Studie

Bibliographische Angaben	Helsper, W., Ullrich, H., Stelmaszyk, B., Höblich, D., Graßhoff, G., Jung, D. (2007). <i>Autorität und Schule. Die empirische Rekonstruktion der Klassenlehrer-Schüler-Beziehung an Waldorfschulen</i> . Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften,
Weitere Veröffentlichungen zu diesem Projekt	Graßhoff, G., Höblich, D., Stelmaszyk, B., Ullrich, H. (2005). Lehrer-Schüler-Beziehungen an Waldorfschulen: Rekonstruktionen zum Verhältnis von Selbstverständnis der Lehrerschaft, Lehrer-Schüler-Interaktion im Unterricht und individueller Schulkultur. In <i>Bios – Zeitschrift für Biographieforschung, Oral History und Lebensverlaufsanalysen</i> 18, 1/2005, (S. 115-127) Graßhoff, G. / Höblich, D./ Stelmaszyk, B. / Ullrich, H. (2004). <i>Lehrer-Schüler-Beziehungen an Waldorfschulen. Rekonstruktionen zum Selbstverständnis der Lehrerschaft, Lehrer-Schüler-Interaktion im Unterricht und individueller Schulkultur</i> . Zwischenbericht an die DFG, Mainz/Halle 2004
Fragestellung Ziel und Zweck der Studie Relevanz	Ob und in welchen Formen kann das auf Autorität und Identifikation angelegte pädagogische Verhältnis in den Klassenlehrer-Schüler-Beziehungen an Waldorfschulen mit den heutigen frühadoleszenten Schülern noch verwirklicht werden.

2. Studie, Hintergründe, Stichprobe, ethische Kriterien

Gegenstand der Forschung	Die Lehrer-Schüler-Beziehungen in den jeweils achten Klassen an drei verschiedenen Waldorfschulen
Hintergrund 1: Theoretischer Bezugsrahmen Motivation und Vorannahmen	Wandlungen in den Generationsbeziehungen haben auch Konsequenzen für die pädagogische Autorität, was durch zahlreiche Forschungen belegt ist. (Giddens2001, Berger 1987, Baumann1992) Das Aufwachsen der Kinder wird als Strukturwandlung aufgefasst, die aus in sich ambivalenten Prozessen besteht. Es werde vier Modernisierungsantinomien genannt (S.16) <ul style="list-style-type: none"> • Individualisierungs-Antinomie • Rationalisierungs-Antinomie • Differenzierungs-Antinomie • Zivilisations-Antinomie Annahme ist, dass diese Prozesse das Verhältnis der Generationen zueinander verändert haben, was wiederum Auswirkungen auf das Lehrer-Schülerverhältnis hat.

<p>Hintergrund 2: Kontext der Forschung</p> <ul style="list-style-type: none"> • räumlich • zeitlich • institutionell 	<p>Auf <i>Grounded Theory</i> basierendes Auswahlverfahren dreier möglichst kontrastierender Schulen durch Selektives Sample nach explizierbaren externen Kriterien.</p> <p>Ergebnis der Sichtung von Homepages, Schulprogrammen und andern Veröffentlichungen ergaben drei Spannungsfelder:</p> <ol style="list-style-type: none"> a) Traditionssicherung vs. Reformbemühung b) Pragmatisch-experimentelle Orientierung c) Generationsbeziehung im Umbruch <p>führte zu folgender Auswahl:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Schule A, eine traditionsreiche Schule in Westdeutschland • Schule B, eine Schule im Aufbau • Schule C: eine „reformierte“ Waldorfschule <p>gesamter Zeitrahmen :2002-2006 keine zeitlichen Angaben zu den Untersuchungszeiten an einzelnen Schulen</p>
<p>Hintergrund 3: Stichprobe (Personen, Fälle, Zeiten und Kontexte</p>	<p>3 achte Klassen an den drei Schulen mit den Klassenlehrern und jeweils 8-9 Schüler pro Klasse, aus denen später je 4-5 Schüler ausgewählt wurden</p>

3. Datensammlung, Analyse und mögliche Verzerrungen durch die Forscher

<p>Datensammlung</p>	<p>An allen drei Waldorfschulen wurden folgende Daten erhoben:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 20-30 Stunden videographierte Unterrichtsmitschnitte • 45 Verbalzeugnisse • 28 narrative biographische Schülerinterviews • 3 berufsbiographische, narrative Interviews mit den drei Klassenlehrern • 3 Gruppendiskussionen mit den Lehrern und zentralen Vertretern der jeweiligen Schulen
<p>Datenanalyse</p>	<p>Für jede einzelne Schule:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 1 Zeitstunde Unterricht (Objektive Hermeneutik) • Maximal 5 Verbalzeugnisse (objektive Hermeneutik) • Maximal 5 biographische, narrative Schülerinterviews (objektive Hermeneutik) • Ein berufsbiographisches narratives Klassenlehrerinterview (Biographieanalyse und objektive Hermeneutik) • Eine Gruppendiskussion mit Waldorfflehrern (dokumentarische Analyse und objektive Hermeneutik) <p>Für die Interviews wurde ein mehrstufiges Interpretationsverfahren verwendet, dass Verfahren von Schütze und Oevermann kombiniert, für die Gruppendiskussionen wurde die dokumentarische Analyse nach Bohnsack verwendet.</p> <p>Schließlich wird eine interschulische Kontrastierung an Hand der Fallstudien der einzelnen Schüler vorgenommen.</p>

4. Weitere Anmerkungen

Referenzen und Einbettung in die Forschung	Über 16 Seiten Literaturangaben, die alle zusammenhängend in den Text eingearbeitet sind. Interschulische Vergleichsanalysen. Einzelfallbezogene Schulkulturforschung
--	--

Dirk Randall: Lehrer im Urteil ihrer Schüler

1. Überblick über die Studie

Bibliographische Angaben	Randall, D. (2006). Lehrer im Urteil ihrer Schüler. Eine vergleichende Untersuchung an traditionellen Gymnasien und an Freien Waldorfschulen. In Bauer/Schneider, <i>Waldorfpädagogik. Perspektiven eines wissenschaftlichen Dialoges</i> . Peter Lang Verlag, Frankfurt/Main, (S. 271-295)
Weitere Veröffentlichungen zu diesem Projekt	
Fragestellung Ziel und Zweck der Studie Relevanz	Wie nehmen Schüler der 13. Klasse von Gymnasien und Waldorfschulen Lehrer und Schule wahr auf dem Hintergrund ihrer Ansprüche und ihrer Erwartungen an Bildung?

2. Studie, Hintergründe, Stichprobe, ethische Kriterien

Gegenstand der Forschung	Schüler der 13. Klasse von Gymnasien und Waldorfschulen
Hintergrund 1: Theoretischer Bezugsrahmen Motivation und Vorannahmen	Waldorfschulen sind Schulen besonderer Prägung mit einem eigenen Curriculum, das sich von den staatlichen Schulen unterscheidet, was zu anderen Einschätzungen von Seiten der Schüler in Bezug auf die Qualität führen kann. Die Qualität allgemein an Schulen muss nach Fend (1998) auf mehreren Ebenen gleichzeitig betrachtet werden: Auf der Makroebene (Bildungsrecht und Politik), auf einer Meso-Ebene (einzelne Schulen) und auf einer Mikroebene (das konkrete Handeln im einzelnen Unterricht) In der vorliegenden Studie geht es um die Meso-Ebene. Im Vordergrund stand die Rekonstruktion der Wahrnehmungs- und Deutungsmuster von Schülern und Lehrern auf dem Hintergrund des symbolischen Interaktionismus.
Hintergrund 2: Kontext der Forschung • räumlich • zeitlich • institutionell	Schüler der 13. Klassen von 19 Gymnasien aus vier alten Bundesländern in Städten über 100.000 Einwohner. Die Waldorfschulen wurden dementsprechend ebenfalls aus den gleichen Bundesländern und aus Städten mit mehr als 100.000 Einwohnern ausgewählt.
Hintergrund 3: Stichprobe (Personen, Fälle, Zeiten und Kontexte)	761 Gymnasiasten im Schuljahr 1993/94 (Rücklauf 53%) Durchschnittsalter 18,9 Jahre, Geschlechterverhältnis ausgeglichen und 123 Waldorfschüler im Schuljahr 1996/97 (Rücklauf 66%) Durchschnittsalter 19 Jahre, 55,3% Mädchen .
Ethische Kriterien	Alle Befragungen wurden von den eigenen Lehrern durchgeführt und die Daten wurden anonymisiert-

3. Datensammlung, Analyse und mögliche Verzerrungen durch die Forscher

Datensammlung	Erfolgte über einen Fragebogen, der unter Mitwirkung von Schülern der gymnasialen Oberstufe mitentwickelt wurde
Datenanalyse	SPSS

4. Weitere Anmerkungen

Referenzen und Einbettung in die Forschung, Lesbarkeit, Verständlichkeit, Anschaulichkeit der Darstellungen, Qualität der Abbildungen und Tabellen	<p>Die Förderung der Persönlichkeits- und Identitätsentwicklung des einzelnen Schülers wird heutzutage auch nach Fritschi (in: Heisenberg 1987, Erziehung und Identität) und Brezinka (1993, Erziehung in einer wertunsicheren Gesellschaft) gefordert, dazu zählen die Aspekte: Gemeinschaftsfähigkeit, Selbstbestimmung, Erziehung zur Arbeit und zur Muße, Förderung des Problembewusstseins, Konfliktverarbeitungsfähigkeit, Beziehungsfähigkeit und Herstellung eines Kulturbezugs.</p> <p>Die Ergebnistabellen sind anschaulich dargestellt mit Angabe von Mittelwerten und Standardabweichungen.</p>
--	---

Dirk Randoll: Waldorfpädagogik auf dem Prüfstand

1. Überblick über die Studie

Bibliographische Angaben	Randoll, D. (1999). <i>Waldorfpädagogik auf dem Prüfstand – Auch eine Herausforderung an das öffentliche Schulwesen? Mit einer vergleichenden Untersuchung zur Wahrnehmung von Schule durch Abiturienten aus Freien Waldorfschulen und aus staatlichen Gymnasien</i> . Berlin: VWB Verlag Berlin für Wissenschaft und Bildung
Weitere Veröffentlichungen zu diesem Projekt	Randoll, D. (2004). Vergleichende Untersuchung zu Schülerurteilen aus Waldorfschulen und Gymnasien. In Ullrich, H., Idel, T.-S., Kunze, K., <i>Das Andere erforschen. Empirische Impulse aus Reform- und Alternativschulen</i> . Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, Band 32, (S. 35-50)
Fragestellung Ziel und Zweck der Studie Relevanz	„...welche Wertungen und Haltungen bei Waldorfschülern in Hinblick auf verschiedene Aspekte von Schule vorherrschend sind, wie sie mit dem aktuellen schulischen Geschehen interpretierend umgehen und wie sie die Schule in ihren Lebenskontext einordnen“ (Randoll 1999: S. 117)

2. Studie, Hintergründe, Stichprobe, ethische Kriterien

Gegenstand der Forschung	Schüler der Jahrgangsstufe 13 an Gymnasien, sowie Waldorfschüler der Jahrgangstufen 11-13
Hintergrund 1: Theoretischer Bezugsrahmen Motivation und Vorannahmen	Bereits vorliegende Untersuchungen zu Sichtweisen und Meinungen von Abiturienten an Gymnasien über Schule bilden den Bezugsrahmen, um die Freie Waldorfschule auf dem Hintergrund des Status quo schulischer Erziehung und Bildung zu erfassen.
Hintergrund 2: Kontext der Forschung • räumlich • zeitlich • institutionell	An den Gymnasien wurden ausschließlich Schüler der 13. Klasse befragt, an den Waldorfschulen Schüler der Klassenstufen 11 bis 13., da die 13. Klasse nicht ein integrativer Teil der Waldorfschule ist. Die Auswahl der Waldorfschulen: Großstädte mit mehr als 100.000 Einwohnern in denselben vier Bundesländern wie die Gymnasien.
Hintergrund 3: Stichprobe (Personen, Fälle, Zeiten und Kontexte)	Bei der Studie wurden 404 Fragebögen von Schülern an 19 Gymnasien ausgewertet sowie 371 Fragebögen von Schülern an 8 Waldorfschulen, dies sind 0,03% bzw. 0,58% der jeweiligen Grundgesamtheit. Fragekategorien waren: Sinn und Funktion von Schule, Lehrereinfluss, Schülermeinungen über Lehrer, Schülerurteile über Schüler, erzieherischer Einfluss der Bezugspersonen, Zukunftsperspektiven nach dem Abitur, erlebte seelische Belastungen.
Ethische Kriterien	Durch Schulbehörden gewährleistet

3. Datensammlung, Analyse und mögliche Verzerrungen durch die Forscher

Datensammlung	Die Datensammlung erfolgt über einen aus 192 geschlossenen und vier offenen Fragen bestehenden Fragebogen, der vorher in einer Pilotstudie erprobt wurde. Die Befragung wurde von Tutoren und Lehrern der Schüler durchgeführt.
---------------	---

Datenanalyse	Es wird sowohl ein systemimmanenter Vergleich der Waldorfschulen als auch ein Intersystemvergleich durchgeführt. Die Tabellen geben nicht nur prozentuale Ergebnisse an, sondern auch Mittelwerte und Standardabweichungen. Die Auswahl erfolgt durch eine Faktoranalyse, bei der die drei am stärksten besetzten Inhaltskategorien: Persönlichkeitsentwicklung, Wissen u. Leistung sowie soziales Lernen näher analysiert wurden.
--------------	--

4. Weitere Anmerkungen

Referenzen und Einbettung in die Forschung	31 Seiten Darstellung einschlägiger Literatur einschließlich eines Exkurses in die Gymnasiale Oberstufe
--	---

Heiner Ullrich: Fallstudie zur Physik-Epoche des 10. Schuljahres an einer Waldorfschule

1. Überblick über die Studie

Bibliographische Angaben	Ullrich, H. (2008). Fallstudie zur Physik-Epoche des 10. Schuljahres an einer Waldorfschule. In Schieren, J. (Ed.). <i>Was ist und wie entsteht Unterrichtsqualität an der Waldorfschule?</i> München: Kopaed Verlag (S. 109-125)
Weitere Veröffentlichungen zu diesem Projekt	Ullrich, H., Idel, T.S., Kohlesch, A., Peter, B. (2006). <i>Physikunterricht an Waldorfschulen - Chancen und Grenzen, Qualitative Evaluation einer Physik-Epoche des 10. Schuljahrs.</i> Mainz: Unveröffentlichter Projektbericht
Fragestellung Ziel und Zweck der Studie Relevanz	Inwieweit lässt sich das Konzept eines phänomenologischen Physikunterrichts im Epochenunterricht an einer Waldorfschule realisieren? Welche spezifischen Prozesse der Vermittlung und Aneignung des Fachwissens lassen sich in diesem Unterricht beobachten.

2. Studie, Hintergründe, Stichprobe, ethische Kriterien

Gegenstand der Forschung Hintergrund 1: Theoretischer Bezugsrahmen Motivation und Vorannahmen	Der Physikunterricht einer Epoche in einer 10. Klasse einer Waldorfschule Im internationalen Vergleich zeigt der Physikunterricht an deutschen Schulen nur mittelmäßige Qualität, das Schülerinteresse an diesem Fach ist am geringsten, obwohl diesem Fach eine besondere Wichtigkeit eingeräumt wird. Annahme: Wenn der Unterricht sich an einem weiter gefassten Begriff der Naturforschung orientieren würde, könnte dies zu einem nachhaltigeren Interesse führen. Der phänomenologische Ansatz der Waldorfschulen erfüllt diesen Anspruch programmatisch und soll daher untersucht werden.
Hintergrund 2: Kontext der Forschung • räumlich • zeitlich • institutionell	Fallstudie an einer anonym bleibenden einzügigen Waldorfschule. Eine dreiwöchige Physik-Epoche vor den Osterferien in einer 10. Klasse wurde von den Forschern begleitet.
Hintergrund 3: Stichprobe (Personen, Fälle, Zeiten und Kontexte)	27 Schüler einer 10. Klasse (17 Jungen 10 Mädchen). Die Hälfte besuchte die Schule seit der ersten Klasse. Große Leistungsunterschiede in der Klasse.

3. Datensammlung, Analyse und mögliche Verzerrungen durch die Forscher

Datensammlung	Die gesamte Epoche wurde von einer Mitarbeiterin protokolliert und ausschnittsweise videographiert. Leitfadenstrukturierte fokussierte Interviews mit der Lehrperson und ausgewählten Schülern.
Datenanalyse	Qualitative Analyse des Datenmaterials durch das Forscherteam

4. Weitere Anmerkungen

Referenzen und Einbettung in die Forschung	Ausführliche Einführung in den Stand der Forschung und in die pädagogischen Besonderheiten der Waldorfpädagogik. Auf die Unterrichtspraxis fokussierte Bilanz der Ergebnisse.
--	---

REZENSIONEN / BOOK REVIEWS

Johannes Kiersch

Rezension: **Arthur Zajonc**: *Meditation as Contemplative Inquiry*. Great Barrington, Mass.: Lindisfarne Books, 2009. (Deutsch: *Aufbruch ins Unerwartete. Meditation als Erkenntnisweg*. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben, 2010.)

Wer das Zukunftspotential der Waldorfpädagogik und der zugrunde liegenden „Philosophie über den Menschen“¹ im Hinblick auf die weltanschaulichen Positionskämpfe der Gegenwart angemessen einschätzen möchte, tut gut daran, eine epistemologische Verdeutlichung zu bedenken, die Steiner im späten Rückblick auf sein Lebenswerk vornimmt. Er berichtet da von den neuen seelischen Erfahrungen, die sich im Lauf seines sechsunddreißigsten Lebensjahres durch eine vertiefte Praxis des Meditierens bei ihm einstellten, und unterscheidet dabei drei Arten des Erkennens: die „an der Sinnesbeobachtung gewonnene Begriffs-Erkenntnis“, die „ideell-geistige Erkenntnis“ und die vom physischen Leib unabhängige eigentliche „Geist-Erkenntnis“.² Von dieser Unterscheidung aus betrachtet, bleiben Steiners frühe Schriften offensichtlich noch ganz in den Grenzen der „ideell-geistigen“ Erkenntnis. Sie sind inzwischen ausgiebig erforscht und diskutiert worden. Merkwürdiger Weise hat sich aber bisher kaum jemand darum gekümmert, wie sich die – nach Steiners Selbstverständnis – aus leibfreier „Geist-Erkenntnis“ hervorgegangenen späteren Äußerungen des Begründers der Waldorfpädagogik in ihrer besonderen Eigenart verstehen lassen und wie sie sich vom philosophischen Frühwerk methodisch unterscheiden. Die von Steiner im Jahre 1905 geforderte „Erkenntnislehre der Geheimwissenschaft“³ – eine Methodenlehre der übersinnlichen Forschung, wie wir vielleicht heute sagen würden – ist bisher nirgendwo systematisch ausgearbeitet worden. Es blieb auf diesem Feld im Wesentlichen bei Paraphrasen der Schriften und Vorträge Steiners.

1. Steiner (1983): *Von Seelenrätseln*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag, S. 30 ff.

2. Steiner (2000): *Mein Lebensgang*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag, Kap. XXII.

3. Steiner (1993): *Die Stufen der höheren Erkenntnis*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag, S. 15.

In dieser Situation stellt das neue Buch von Arthur Zajonc über „Meditation als besonnenes Nachfragen“ einen viel versprechenden Lichtblick dar. Zajonc ist Professor für Physik und interdisziplinäre Studien am Amherst College, Mass., USA. In Deutschland hat ihn seine Studie über die „gemeinsame Geschichte von Licht und Bewusstsein“ bekannt gemacht, ein hervorragendes Beispiel für die Produktivität interdisziplinärer Forschung.⁴ Sein neues Buch ist im Kontext seiner vielfältigen und erstaunlich erfolgreichen Bemühungen zu sehen, das amerikanische Hochschulwesen von dem vorherrschenden Trend zu fachlicher Spezialisierung und Verengung und von seiner kaum hinterfragten Bindung an die Glaubenssätze eines materialistischen Positivismus zu befreien und in den akademischen Ausbildungsalltag zurückzuholen, was dort verloren gegangen ist: die großen Lebensfragen, denen die abendländische Universität Jahrhunderte lang ihre Produktivität verdankt hat und nach deren Bewältigung auch heute die besten unter den intelligenten Studienanfängern fragen. Hierbei stehen für ihn spirituelle Übungswege, von denen in den amerikanischen Hochschulen zunehmend die Rede ist, im Mittelpunkt des Interesses.

Zajonc geht zunächst auf die ontologischen und epistemologischen Voraussetzungen seiner neuen Suchrichtung ein. (Zusammen mit Parker J. Palmer hat er diese Voraussetzungen neuerdings in einer Schrift zur Hochschulreform noch breiter dargestellt: *The Heart of Higher Education. A Call to Renewal. Transforming the Academy through Collegial Conversations*. San Francisco: Jossey-Bass, 2010.) Einleitend betont er, wie viel er bei seiner Einführung in die „Kunst“ des Meditierens dem Werk Rudolf Steiners verdankt, worauf er auch im weiteren Verlauf der Darstellung immer wieder Bezug nimmt. Im Übrigen berichtet er durchgehend von seinen persönlichen Erfahrungen aus fünfunddreißigjähriger meditativer Übungspraxis und aus seinen Versuchen, Elemente daraus in seine Lehrtätigkeit am Amherst College zu integrieren. „I present“, schreibt er, „these exercises and commentary as a simple practitioner, not as a guru in a particular sect.“ Das gibt seiner Darstellung eine bemerkenswerte Frische und Authentizität. Dabei spielen seine vielfältigen Kontakte zu spirituellen Traditionen außerhalb der Anthroposophie eine entscheidende Rolle. Zajonc kennt und schätzt die Übungswege des Buddhismus und des mystischen Islam ebenso wie die Ansichten Ken Wilbers und anderer Außenseiter. Er begrüßt die anders Denkenden als produktive Gesprächspartner. Ein Glanzstück dabei ist die

4. Zajonc (1993). *Catching the Light: The entwined History of Light and Mind*. New York: Oxford University Press.

dt.: *Lichtfänger: Die gemeinsame Geschichte von Licht und Bewusstsein*. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben (2008).

unter seiner Mitwirkung organisierte Begegnung hochkarätiger Wissenschaftler am MIT in Boston, Mass., mit einer Gruppe buddhistischer Weisheitslehrer, darunter dem Dalai Lama.⁵

Dass Buch beginnt mit einem Überblick über den „Pfad“ des Erkennens durch Meditation, dessen Stufen dann im Weiteren genauer besprochen werden. Für Kenner der von Steiner beschriebenen Meditationsübungen dürfte von besonderem Interesse sein, was Zajonc als „cognitive breathing“ bezeichnet: das atmende Hin und Her zwischen zielgerichteter und offener Bewusstseinshaltung während des Übens.

„In meditation we move between focused and open attention. We give our full attention to the individual words of our chosen text, and to their associated images and meanings. Then we move to their relationship to each other so that a living organism of thought is experienced. We allow this experience to intensify by holding the complex of meanings inwardly before us. We may need to re-sound the words, to elaborate the images, to reconstruct the meanings, and to feel again their interrelationships in order to hold on to and intensify the experience. After a period of vivid concentration on the content of meditation, the content is released. That which was held is gone. Our attention opens. We are entirely present. An interior psychic space has been intently prepared, and we remain in that space. We wait, not expecting, not hoping, but present to welcome whatever may or may not arise within the infinite stillness. If a shy, dawning experience emerges into the space we have prepared, then we gratefully and gently greet it: not grasping, not seeking“ (S. 39).

Wilhelm Diltheys Forschungsprinzip des „hermeneutischen Zirkels“ erscheint hier in spiritueller Vertiefung, als Grundlage individueller Bewusstseinsweiterung ebenso wie für jede Art von produktiver wissenschaftlicher Forschung. Zajonc widmet den Einzelheiten dieses Verfahrens ein ganzes Kapitel seines Buches (S. 93 ff.). Die so gewonnenen Einsichten lassen sich naturgemäß nur sehr begrenzt dauerhaft fixieren. Sie befinden sich in einem immer wieder neu einsetzenden Prozess bewegter Veränderungen, gemäß der besonderen Lebenssituation des Übenden und der begleitenden Umstände. Gerade dadurch aber führen sie zu praktisch wirksamen Innovationen im Sinne eines am Gemeinwohl orientierten Kulturfortschritts.

Eine weitere bedeutende Entdeckung behandelt Zajonc in seinem Kapitel über „Contemplative Cognition“. Dort charakterisiert er drei Qualitäten spiritueller Forschung, die ganz andere Seiten der Wirklichkeit erschließen als die definierten Objekte der empirischen Forschung heute üblicher Art. „Briefly stated, instead of a science of objects and their behaviors, the emphasis at this stage of contemplative research is on *relationships*, *metamorphosis* and what I will term *agency*. In order to succeed at this new science of spiritual experience we will need to rid ourselves of automatic thinking, which is the habit of reductionism, and learn to think in terms of relationships instead of objects, metamorphosis instead of stasis, and agency instead of mechanism“ (S. 156). Mit

treffenden Beispielen besonders aus der Geometrie illustriert Zajonc, wie ein Denken in Beziehungen, in Ganzheiten, in Metamorphosen das Erkennen bereichern kann. „Contemplative Inquiry“ erweist sich als wirksame Methode nicht nur für persönlichen Erkenntnisgewinn, sondern auch für jede Art von wissenschaftlicher Forschung.

Zajonc ist als Leiter des Hochschul-Programms im *Center for Contemplative Mind in Society* mit Hunderten von Akademikern in Nordamerika ins Gespräch gekommen. In Dornach/Schweiz wirkt er mit in der *Goetheanum Meditation Initiative*, die sich der Pflege des meditativen Übens im anthroposophisch orientierten Kulturraum widmet. Man darf erwarten, dass seine herausfordernden Versuche in sehr unterschiedlichen Arbeitsfeldern auch für die Weiterentwicklung der Waldorfpädagogik fruchtbar werden. Auf jeden Fall beleuchten sie eindringlich die besonderen, bisher noch wenig erforschten Ausdrucksformen der Anthroposophie, die – wie Steiner es darstellt – ihr Bild vom Menschen „mit ganz andern Mitteln“ malt als die von Sinnesdaten ausgehende empirische Forschung.

5. Siehe dazu A. Harrington & A. Zajonc (2006): *The Dalai Lama at MIT*. Cambridge, MA: Harvard University Press

REZENSIONEN / BOOK REVIEWS

Axel Föllner-Mancini

Rezension **Rolf Göppel**: Pädagogik und Zeitgeist. Erziehungsmentalitäten und Erziehungsdiskurse im Wandel. Stuttgart: Kohlhammer Verlag, 2010.

Erziehungsratgeber haben Hochkonjunktur. Diskussionen zu Problemen familiärer Erziehung, zum richtigen Aufwachsen der Kinder, zu pädagogischen Stilformen und zu den gesellschaftlichen Bedingungen, unter denen Kinder und Jugendliche heute ihren Weg in die eigene Lebensbahn finden sollen, interessiert viele Menschen. Die Aufmerksamkeit für diese Themenfelder ist schon traditionell hoch, sie steigt aber noch einmal, wenn in den Medien die erzieherische Situation unter der Perspektive generalisierender Zuschreibungen diagnostiziert wird. Negativ-Trends über Fehlentwicklungen und Vereinseitigungen, über vernachlässigte Werte und verkümmerte Fähigkeiten (Kinder wie Eltern betreffend), führen im Anschluss an so manche Veröffentlichung zu aufgeregten Debatten. Der bunte Strauß von Experten-Talkshows nimmt das Thema „Notstand“ dann gern auf und verarbeitet die Thesen zu einem Amalgam von aufgelesener Erfahrung, statistisch in Form gebrachten Fakten und Appellen zur Neubesinnung auf die Grundlagen der Pädagogik. Bücher über die uns drohende Tyrannenherrschaft von Kindern (W. Winterhoff, 2008) wie auch das vermeintlich rettende Lob der Disziplin (B. Bueb, 2006) sind nur Beispiele unter vielen. Aber: „Wie gut belegt sind die behaupteten pädagogischen Versagens-, Krisen- und Niedergangspänomene? Wie plausibel ist es, dass die dargestellten Problemlagen mittels der geforderten veränderten erzieherischen Haltungen und Umgangsformen zum Besseren gewendet werden?“ (S. 16f.). Diese Frage stellt Rolf Göppel, Professor an der Pädagogischen Hochschule in Heidelberg und Autor zahlreicher Studien zu den (veränderten) Entwicklungsbedingungen von Kindern und Jugendlichen.

In seiner hier vorliegenden jüngsten Buchpublikation zieht er einige schon früher formulierte Gegenpositionen¹

1. Zum Beispiel in Göppel: *Aufwachsen heute – Veränderungen der Kindheit – Probleme des Jugendalters* (Stuttgart: Kohlhammer Verlag, 2007). Bereits in dieser Veröffentlichung geht der Autor u.a. der Frage nach, welche Wahrnehmungen und Problembeschreibungen im zeitgenössischen Diskurs über Kindheit und Jugend dominieren und in welchem Verhältnis diese Außenbeschreibungen zu den Selbstzeugnissen der Kinder und Jugendlichen stehen.

zu populärwissenschaftlichen Aussagen zusammen und belegt sowohl diese, als auch neue Antithesen mit Hinweisen auf empirische Untersuchungsergebnisse. Dabei verfährt er zweigleisig: Auf der einen Seite analysiert der Autor *Erziehungsmentalitäten*. Damit sind die in der Bevölkerung vorhandenen Vorstellungen zur Pädagogik gemeint: was tut Kindern gut, was nicht? Welche Konflikte erleben sie und wie beeinflussen diese ihre Entwicklung? Wie sollten Eltern sich verhalten, damit Kinder zu autonomen Persönlichkeiten heranreifen können? Auf der anderen Seite untersucht Göppel die darauf bezogenen *Erziehungsdiskurse*, also die Konzepte, erziehungswissenschaftlichen Paradigmen und die Deutungen von empirischen Befunden. Beide Fokussierungen werden dabei in historischer Perspektive vorgenommen. Auf der Zeitachse der geschichtlichen Betrachtung (grob untersucht er die Linien des 20. Jahrhunderts und der Gegenwart) lassen sich die Ausdrucksgestalten des pädagogischen Zeitgeistes vernehmen. Dabei überrascht sicherlich nicht, dass erzieherische Präferenzen unter dem Einfluss gesellschaftlicher Großwetterlagen kommen und gehen. Dass allerdings die Renaissance überwunden geglaubter Prinzipien möglich ist – auch wenn diese Prinzipien in deutlichem Gegensatz zu den Liberalitäts- und Modernisierungsimpulsen seit Mitte des 20. Jahrhunderts stehen, ist dann schon erstaunlich. Die Rufe nach Disziplin, Führung und Reglementierung im erzieherischen Alltag sowie die ethisch brisanten Ansätze der Konfrontativen Pädagogik scheinen zum Teil weit hinter die Ergebnisse von Entwicklungspsychologie, Bindungs- und Sozialisationstheorie zurückzugehen.²

Das Buch ist in vier Teile gegliedert, welche jeweils in vier bis zehn Unterkapiteln die Veränderungsprozesse beider Optiken entfalten (Mentalitäten und Diskurse). Die Leser erfahren etwas über den Wandel...

- der Problembeschreibungen und Problemlösungsstrategien, z.B. anhand des Schlüsselbegriffs „Autorität“ (Teil I)
- der einzelnen pädagogischen Felder, z.B. Familie, Kindergarten, Schule, Jugendarbeit (Teil II)
- der grundlegenden Begriffe und Konzepte, z.B. anhand der Erörterung des Konzepts „Selbstsozialisation“ (Teil III)

und über den Wandel der übergreifenden Zielperspektiven (z.B.: Welche Rolle spielen konkrete Erziehungsziele für das angenommene „Werden der Person“ etc.?: Teil IV).

2. Vgl. hierzu die kritische Auseinandersetzung von Margret Dörr & Birgit Herz (Hg.): *„Unkulturen“ in Bildung und Erziehung*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 2010.

Stellvertretend für die diversen thematischen Bezüge, welche der Autor entfaltet, soll hier das Eltern-Kind-Verhältnis etwas näher beleuchtet werden. Es ist eines der zentralen Topoi der letzten Jahre und beschäftigt sowohl die öffentliche Debatte wie auch die Erziehungswissenschaft.

Für die vergangenen fünfzig Jahre konstatiert Göppel eine deutliche Veränderung in den erzieherischen Wertorientierungen der Eltern. Die früheren autoritären Befehls- und Gehorsamsbeziehungen seien aufgelöst worden. An ihrer Stelle hätten sich Strukturen etabliert, die man unter dem Begriff „Verhandlungsbeziehungen“ fassen kann (S. 35). Doch seien diese Beziehungsformen nicht mit der eigentlichen Zielkategorie zu verwechseln; erst wenn man die Potenziale in den Blick nimmt, die sich dank der verhandlungsfreudigen Beziehungsmuster zwischen Eltern und ihren Kindern ergeben, begreift man die große, konzeptionelle Leitlinie: die *Selbstständigkeit*. Kinder und Jugendliche kommen heute früher mit der Vorstellung einer autonomen Lebensführung in Kontakt als vermutlich jemals zuvor.³ Diese Vorstellung aktiv zu vermitteln und als Wertorientierung auszugeben, darf heute als breiter Konsens in familiären Zusammenhängen vorausgesetzt werden. Göppel untermauert dies folgendermaßen:

„Die Bedeutungszunahme dieser Zielkategorie ist auch empirisch gut belegt. So wurden etwa im Rahmen von Emnid-Untersuchungen repräsentativen Stichproben der Bevölkerung über die Jahre hinweg immer wieder die folgende Frage vorgelegt: ‚Auf welche Eigenschaften sollte die Erziehung der Kinder vor allem hinzielen: Gehorsam und Unterordnung, Ordnungsliebe und Fleiß oder Selbstständigkeit und freien Willen?‘ Während sich dabei für die Zielkategorie ‚Gehorsam und Unterordnung‘ in den Jahren von 1951 bis 1990 ein Rückgang von 25% auf 9% der Nennungen ergab und während die Nennungen für die Zielkategorie ‚Ordnungsliebe und Fleiß‘ ziemlich konstant um die 40% herum schwankten, hat die Zielkategorie ‚Selbstständigkeit und freier Wille‘ in dieser Zeit mit einer Zunahme von 28% auf fast 70% einen erstaunlichen Zuwachs vorzuweisen.“ (S. 35)

Angesichts dieser klaren Tendenz in Richtung Autonomie und Liberalität unterstützende Erziehung, fragt der Autor nun nach den Gründen für die zunehmende Akzeptanz patriarchalischen Gebarens. Liegt hier eine Rückkehr zu konservativen Werten vor und wenn ja, wovon läßt sie sich leiten? Immerhin deutet die Emnid-Analyse seit Mitte der neunziger Jahre auf einen klaren Umschwung bei den Habitusformen. Variablen wie „Selbstständigkeit und freier Wille“ werden weniger genannt, während „Ordnungsliebe und Fleiß“ markant anstiegen. Selbst das Paar „Gehorsam und Unterordnung“ erlebte einen Aufschwung über die 10%-Marke. Dies ging einher mit Steigerungsraten bei

3. Der Soziologe Jürgen Mansel betont, dass der Zuwachs an früher Unabhängigkeit gleichzeitig einen höheren Anspruch an die Selbstverantwortung der Jugendlichen bedeutet und somit einen nicht unerheblichen Stressfaktor darstellen kann. Vgl. J. Mansel: *Sozialisation in der Risikogesellschaft. Eine Untersuchung zu psychosozialen Belastungen Jugendlicher als Folge ihrer Bewertung gesellschaftlicher Bedrohungspotentiale*. Neuwied: Luchterhand, 1995 (S.15).

den Variablen „Sparsamkeit“, „Anpassungsbereitschaft“, „Höflichkeit und gutes Benehmen“ sowie „Gewissenhaftigkeit bei der Arbeit“ (vgl. S. 37). Göppel kann nun unter Verweis auf die Literatur zeigen, dass keine grundsätzliche Renaissance des antimodernen Konservatismus vorliegt. Denn Individualismus, Hedonismus und andere Verwirklichungsformen seien nach wie vor starke und akzeptierte Wertorientierungen, die sich auch in Erziehungsstilen Ausdruck verleihen. Eher sei die parallele Existenz und die Uneinheitlichkeit der Präferenzen ein Signum der Zeit: „Die Verbissenheit ist verschwunden, neue Werte bestehen neben alten, der Weltuntergang findet nicht statt.“ (Noelle-Neumann & Petersen, 2001; zitiert nach Göppel, S. 38) Dass der Wertepluralismus bei vielen Menschen unter den Randbedingungen von ökonomischer Unsicherheit und gesellschaftlichem Wandel auch einen Orientierungsverlust zur Folge hat, der durch den Ruf nach Autorität und Disziplin kompensierbar sein soll, ist durchaus plausibel. Die Frage ist nur, ob es den diagnostizierten Mangel an Autorität faktisch gibt oder ob es sich dabei um ein Konstrukt handelt, das in Krisenmomenten zum pädagogischen Panazee stilisiert wird. Um dies zu prüfen, konsultiert Göppel wiederum die empirischen Befunde. Dabei geht er von der Arbeitshypothese aus, dass in den Äußerungen, die Kinder und Jugendliche zu ihren Eltern und zu deren Erziehungsstil machen, sich Anerkennungsverhältnisse spiegeln, die mit der Akzeptanz, dem Fehlen oder der Ablehnung natürlicher Autorität gekoppelt sind. Autorität begründe sich nicht durch „Autoritätsgebaren“ (S. 40), sondern über vorbildhafte authentische Beziehungsgestaltung.

Doch was zeigen nun die empirischen Befunde? Die Untersuchungen zur Qualität der Generationenverhältnisse bestätigen *nicht* die verbreitete Vorstellung desaströser, besorgniserregender Erziehungsverhältnisse und insbesondere nicht das Bild von der wachsenden Anzahl „gleichgültig-desinteressierter Eltern-Kind-Beziehungen“ (S. 41). Göppel schreibt:

So hat sich etwa seit der Mitte der 1990er Jahre die Zahl der Kinder und Jugendlichen, die bei einschlägigen Befragungen angaben, ein Vorbild zu haben, fast verdreifacht und unter diesen Vorbildern rangieren der Vater und die Mutter ganz vorne (Zinnecker u.a. 2002, S. 52f.). Eine Standardfrage bei den Shell-Jugendstudien ist die nach der Zufriedenheit mit dem elterlichen Erziehungsstil. Konkret lautet sie: ‚Würden Sie Ihre Kinder so erziehen, wie Ihre Eltern Sie erzogen haben oder würden Sie es anders machen?‘ Diese Frage ist in der Tat geeignet, etwas über das Generationenverhältnis zu erfahren, denn sie erfordert ja so etwas wie eine Gesamtbilanz der Erzogenen hinsichtlich der eigenen Erziehungserfahrungen, gleichzeitig aber schon eine Bilanz unter dem Vorzeichen künftiger elterlicher Verantwortlichkeit und nicht einfach unter dem Vorzeichen der Maximierung gegenwartsorientierter jugendlicher Freiheits- und Konsumwünsche. Auch hier hat es in den letzten Jahren einen markanten Anstieg der prinzipiellen Zustimmung der Jugendlichen zum elterlichen Erziehungsverhalten gegeben (Zinnecker a.a.O., S. 38). Mit Bezug auf diesen Trend ist denn in der Jugendforschung auch häufiger vom ‚Ende des Generationenkonflikts‘ die Rede (Oswald & Boll, 1992).“

Auch der Blick in andere aufwändige Untersuchungen wie z.B. die von Wilk & Bacher (2004) zeichnen ein ähnliches Bild. Das kindlich-jugendliche Wohlbefinden in Familienzusammenhängen signalisiert in einem hohen Maße elterliche Vorbildfunktionen und Verantwortung. Und in seiner Studie zum „Kinder-Glück“ kommt der Salzburger Erziehungswissenschaftler Anton Bucher zu dem Schluss: „Die Studie stellt im Vergleich zu früheren Jugendstudien einen Wandel im Verhältnis der Generationen fest: Nie haben sich Kinder mit ihren Eltern und Großeltern so gut verstanden.“ (Bucher, zitiert nach Göppel, S. 118). Als belastend wird allerdings sowohl von Kindern als auch von ihren Eltern der Mangel an gemeinsamer Freizeit erlebt. Er scheint jedoch strukturelle Gründe zu haben, die den Intentionen in diesem Bereich entgegenstehen.

Es kennzeichnet das methodisch hohe Niveau von Göppels Buch, dass er sich in mehreren Schleifen mit den rückwärts gewandten Thesen aus der pädagogischen Zunft auseinandersetzt. Aus dem Blickwinkel Winterhoffs („Warum unsere Kinder Tyrannen werden. Die Abschaffung der Kindheit“, 2008), unterstellt Göppel probeweise der Partnerschaftlichkeit, die sich laut Studienergebnissen in den Eltern-Kind-Beziehungen realisiert, jenes Laissez-faire, das Grenzen einreißt und Autoritätsverhältnisse unterläuft. Die vielerorts auftauchenden Probleme von Schulschwänzen, Gewaltbereitschaft, Substanzkonsum und Delinquenz bei Jugendlichen sollen ja gerade mit fehlender Disziplin zusammenhängen. Eltern drohe also der Verlust ihrer natürlichen Autorität, weil die Verhandlungsbeziehungen und die diffuse Partnerschaftlichkeit die Grenzen zwischen jugendlichem und erwachsenem Handeln auflöse.

Doch was sagen die Befunde aus empirischen Studien? Der Autor setzt sich u.a. mit Zinneckers Untersuchung „Stresskinder und Glückskinder“ (1997) auseinander. Mittels einer Clusteranalyse hatte Zinnecker Typen von Familienmilieus sowohl auf das psychosoziale Wohlbefinden der Kinder bezogen als auch auf die Rolle, welche die Eltern als primär bedeutsame soziale Umwelt einnehmen. Aus der Beantwortung der Items, die die Elternwahrnehmung aus Kindersicht ermittelte, konnten folgende Gruppen hergeleitet werden: „Konflikteltern“ (Cluster I, 28%), „Kontrolleltern“ (Cluster II, 31%), „Partnereltern“ (Cluster III, 18%) und „lockere Eltern“ (Cluster IV, 23%), [vgl. S. 120]. Die Resultate waren eindeutig: Wohlbefinden und ein „günstigerer Entwicklungspfad“ (ebd.) zeigte sich signifikant in Cluster III, also bei den „Partnereltern“. Im Gegensatz dazu ließen sich in Cluster I („Konflikteltern“) die größten Probleme nachweisen:

„Diese Kinder, die mit relativ rigiden, wenig empathischen Eltern aufwachsen und mit ihnen viele Konflikte erlebten, klagten häufiger auch über depressive Verstimmtheit als die Kinder aus den ‚partnerschaftlichen Familien‘. Die Quote der Raucher war hier etwa doppelt so hoch wie im Cluster III. Dies ist insofern bedeutsam, als man von verschiedenen Studien weiß, dass das frühe Rauchen ein sensibler Indikator für die Stressbelastung von Kindern und Jugendlichen ist. Auch die

Neigung zu Hänseleien von Mitschülern und zu delinquenten Handlungen war bei den Kindern, die ihre Eltern als ‚Konflikteltern‘ wahrnahmen, wesentlich ausgeprägter als bei den Kindern der ‚Partnereltern‘. Das erlebte Familienmilieu hatte auch Konsequenzen für die Haltung zum schulischen Lernen und für die Bildungsambitionen. Die Kinder aus dem ersten Cluster mit den ‚Konflikteltern‘ hatten nicht nur durchschnittlich schlechtere Noten in Deutsch und Mathematik als die Clusters der partnerschaftlichen Eltern, sie hatten auch eine größere Distanz zur Schule und sie schätzten ihre bisherigen Schulerfahrungen und ihre schulische Leistungsfähigkeit ungünstiger ein.“ (S. 120f.)

Resümierend stellt Göppel zweierlei fest: Die validen Familienstudien zeichnen ein anderes Bild von den habituellen Formen *Partnerschaftlichkeit*, *Liberalität* und *Verhandlungsbereitschaft* als so mancher aktuelle Erziehungs ratgeber. Die konstruktiven Effekte dieser Variablen sind nachgewiesen. Dagegen müsse man jedoch Problemlagen heutiger Jugendlicher vor dem Hintergrund der „Kommunikations- und Erziehungskultur“ (S. 121) sehen und diese prägten sich durchaus schichtenspezifisch aus. Das heißt, in *Milieus* finden sich dispositionelle Faktoren guter wie auch problematischer Beziehungsformen zwischen Kindern/Jugendlichen und deren Eltern. Von der vielerorts proklamierten Erziehungskatastrophe könne jedenfalls unter der Berücksichtigung der Datenlage keine Rede sein – weder in Bezug auf die Kinder, noch in Bezug auf das Niveau elterlicher Verantwortung.

Sowohl die hier referierte Analyse zu den Eltern-Kind-Beziehungen wie auch die anderen vielschichtigen Untersuchungen, die Göppel unter dem thematischen Doppelstrang von Erziehungsmentalitäten und Erziehungsdiskursen durchführt, sind methodisch stets mehrfach abgesichert und bieten historisch höchst interessante Einblicke in die Welt der Pädagogik. Dabei räumt er mit kaum noch hinterfragten Allgemeinplätzen auf, die nicht wenigen bereits als Gipfel wissenschaftlicher Einsicht gelten.

REZENSIONEN / BOOK REVIEWS

Axel Föller-Mancini

Rezension **Alexandra Hoffend**: Pädagogisches Verstehen. Eine Herausforderung für die Lehrerbildung. Fallstudienarbeit als Vermittlungsmöglichkeit. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann Verlag 2010

Diversen Erhebungen zufolge kommt ein beträchtlicher Teil der bundesdeutschen Schülerschaft mit spürbaren Belastungen zum täglichen Unterricht. 12% bis 15% unserer Schüler haben dabei mit chronischen Erkrankungen zu tun¹ und bis zu 30% sogenannter Risiko-Schüler kämpfen mit Beeinträchtigungen in ihrer schulbiografischen Entwicklung. Gründe für diese Beeinträchtigungen sind laut der PISA-Studie von 2003 vor allem defizitäre Leistungen.² Angesichts dieser Situation werden Veränderungen von schulischen Rahmenbedingungen diskutiert. Auch die Lehrerbildung bleibt von solchen Überlegungen nicht ausgenommen. Nach welchen Kriterien sich Reformbestrebungen auszurichten hätten, ist dabei durchaus strittig: orientiert man sie an vorgegebenen Bildungsstandards, die wiederum internationalen Vergleichsanalysen folgen, an Kompetenzen, die Schüler erwerben sollen, an erzieherischen Notwendigkeiten der Gegenwart oder eher an professionstheoretischen Qualitäten? Mit dem hier vorliegenden Buch, das als Dissertation an der erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Universität Bielefeld (Prof. Harm Paschen) angenommen wurde, bezieht Alexandra Hoffend Position für eine strikt vom pädagogischen Denken inspirierte Haltung. Das schulische Lernen zielt im Idealfall auf Bildungsprozesse, die ein je autonomes und gültiges Verhältnis zur Welt ermöglichen:

„Pädagogisches Verstehen und Fördern bezeichnet einen Aspekt pädagogischer Qualifizierung (...). Das Vorhaben zielt auf ein von Verstehen und (Selbst-) Reflexion begleitetes, Verstehen ermöglichendes und auf diese Weise förderndes pädagogisches Handeln. Dies geschieht in dem Bewusstsein, dass das Verstehen eines anderen Menschen eine unsichere Sache ist – es bleibt ein Unverfügbares bestehen, das auch Pädagogen Grenzen setzt. Deren Aufgabe ist die individuelle

1. Christoph Ertle (2007): Chronisch kranke Schüler im Schulalltag. Empfehlungen zur Unterstützung und Förderung. Hrg. vom Staatsministerium für Kultus des Freistaates Sachsen, S. 4

2. Diese Tendenz ist seit 2006 leicht rückgängig.

Förderung, und unter diesem Vorzeichen sind Annäherungen denkbar und notwendig. Die aktuelle Forderung nach verstärkter Entwicklung diagnostischer Kompetenzen der Lehrer weist in diese Richtung.“ (S. 11)

Die Generalthese der Autorin lässt sich wie folgt umreißen: Erst wenn das pädagogische Handeln sich auf das *proprium* pädagogischer Verstehensprozesse zurückbesinnt, kann über konkrete Lernziele, Kompetenzen und Bildungsabschlüsse diskutiert werden.³ Die Rekonstruktion des pädagogischen Verstehens wird dann auch die Lehrerbildung neu justieren helfen, die ansonsten dem politisch beeinflussten Geschäft sich widersprechender Reformbestrebungen ausgeliefert ist. Die Autorin entfaltet in drei Teilen ihres Buches den Hauptgedanken und differenziert ihn dabei schrittweise aus. Nach einem Überblick zu den gegenwärtigen Argumentationslinien zum Thema Lehrerbildung arbeitet Hoffend bildungstheoretische, hermeneutische, erziehungswissenschaftliche und empirische Herangehensweisen an den Komplex „pädagogisches Verstehen“ heraus. Dabei treten drei Reflexionsbereiche hervor. Jedes konkrete Konzept zum pädagogischen Verstehen lasse sich entweder auf das Sinn- und Bedeutungsverstehen, auf ein psychisch-einführendes oder auf ein forschendes Verstehen beziehen. Gleichwohl realisiert sich das different ausgerichtete Erkenntnisinteresse in gesellschaftlichen Strukturen. So fokussiert die Alltagspraxis pädagogisches Verstehen anders als etwa pädagogische Professionen und deren Fokussierung ist wiederum eine andere als die der Theoriebildung. Unter diesen eher wissenschaftstheoretischen Fassungen tritt die Eigentümlichkeit des kindlichen Verstehens wie auch die Perspektive auf das Verständnis von Kindheit(en) allerdings nicht hervor. Dies erfordert eine neue Reflexion, welche auch historisch orientiert sein muss, weil „Kindheit“ kulturellen Sichtweisen unterliegt. Folgerichtig schließt die Autorin den ersten Teil mit einer Zusammenschau kindheitspädagogischer Konzeptionen und den ihnen zuzuordnenden Interpretationen von kindlichem Verstehen ab.

Der zweite Teil beginnt mit „modellhaften Konkretisierungen des pädagogisch-fördernden Verstehens im didaktischen Kontext. Was tun Pädagogen, was sind ihre Antworten auf das Nicht-Verstehen?“ (S. 87). Hoffend stellt exemplarisch die Arbeiten von Wagenschein, Ruf & Gallin, Prange und Bodenheimer dar.

3. Vgl. dazu ebenfalls den Beitrag von Jost Schieren in dieser Ausgabe. Interessant ist, dass auch die Gegenwartsphilosophie das *Verstehen* wiederentdeckt hat. Einige Autoren heben damit auf die universale Zusammenhangsbildung ab, zu der der Mensch fähig ist. Erkennen sei weniger sprachgebunden, als der *linguistic turn* behauptete. Vgl. Georg W. Bertram: Die Sprache und das Ganze. Entwurf einer antireduktionistischen Sprachphilosophie. (Weilerswist 2006)

Letzterer hat als Psychotherapeut auch die sozial-kognitiven Bedingungen des Verstehens herausgearbeitet und hinsichtlich der didaktischen Konsequenzen ausgelotet. Seine theoretische Modellierung berücksichtigt stets das Risikoreiche, Unsichere und Dynamische dialogischer Verstehensleistungen. Als reziproke Akte sind sie der Ordnung von *Anrede – (Verstehen) – Antwort* unterstellt: Wer etwas versteht oder missversteht, zeigt dies unwillkürlich in Form seiner sinnlogischen Antwort. Auch Kinder offenbaren in den Antworten, die sie geben, ihre Verstehensleistungen. Das geschieht unabhängig vom Vollkommensgrad der jeweiligen Ausdrucksgestalt.

Die Sensibilität, mit der Verstehensleistungen erfasst und im Dialog „weiterbearbeitet“ werden, ist aus dieser Sicht ein entscheidendes Kriterium für die Güte und den Erfolg pädagogischer Beziehungen. An die Rekonstruktion des Verstehensbegriffs schließt die Autorin ihre Ausführungen zum Kompetenzspektrum im Lehrerberuf an.

Da die Herausforderung eines sozial ausgreifenden pädagogischen Planens, Handelns und Verstehens Dreh- und Angelpunkt des Kompetenzbegriffes zu sein scheint, bezeichnet Paschen „(...) die Fähigkeit zur uneingeschränkten pädagogischen Interpretation aller Phänomene, Ansätze, Methoden, Methodologien“ als Basis der pädagogischen Kompetenz (Paschen, zitiert nach Hoffend, S. 25) und erklärt sie zum eigentlichen Forschungsgebiet der Erziehungswissenschaft. Lehrerseitiges diagnostisches Können ist integraler Bestandteil eines solchen Kompetenzbegriffs.

Mit Blick auf die Individualität der Schüler und eingedenk vieler möglicher Fähigkeitsprofile und kindlicher Ausdrucksgestalten plädiert die Autorin im Anschluss an Harm Paschen⁴ für eine *Differenzierungskompetenz*: „Unterscheidungsfähigkeit ist die entscheidende Größe, wobei Paschen von einer verschränkten Integriertheit der dieser Fähigkeit zugrunde liegenden Wissensformen und Wissensbestände ausgeht.“ (S.97) Für Hoffend ist mit dem Rekurs auf die Differenzierungskompetenz vor allem die Einnahme der Adressaten-Perspektive verknüpft: Im Vordergrund stehe „(...) das einzelne Individuum mit seinen Fähigkeiten, Kompetenzen, Einstellungen und Motivationen einschließlich seiner sozialen Beziehungen. Es geht darum, Klarheit zu gewinnen über den bereits erreichten Entwicklungsstand und seine entwicklungsfähigen Möglichkeiten.“ (Horstkemper, zitiert nach Hoffend, S. 98) Gerade weil das prozessuale pädagogische Verstehen statischen und summativen Diagnoseformen ferner steht, will die Autorin möglichst viele Sichtweisen auf das Individuum zulassen. Es scheint dann umso mehr die in Rede stehende Differenzierungskompetenz gefragt zu sein, die das Handhaben der theoretischen Foki ermöglicht. Es sei nicht nur nötig, sondern auch möglich, „(...) dass eine qualitativ-pädagogische Diagnostik anthropologische, psychologische,

medizinisch-therapeutische und soziologische Erkenntnisse letztlich integrieren muss (bzw. kann, Anmerkung A.F.-M.). Dieser Intergrationsleistung liegt ein bereits in der Ausbildung zu schulendes *Urteilsvermögen* – im Unterschied zu Beurteilungsgenauigkeit – zugrunde.“ (ebd.)

Die Nähe dieses Kompetenzbegriffes zu einer subjektzentrierten Bildungstheorie ist unverkennbar und lässt die Frage nach den Vermittlungsinstanzen entstehen, die ja nach diesen Ausführungen auf personale Entwicklungsprozesse abheben müssen, statt auf bloßen Wissens- und Normen-Transfer. Das letzte Kapitel des zweiten Teiles widmet die Autorin dann auch der Thematik „Fallstudienarbeit als Vermittlungsmöglichkeit“. Dort verknüpft sie die bisher dargestellten Konnotationen des pädagogischen Verstehens mit der Professionalisierungsdebatte:

„Die Vermittlung zwischen wissenschaftlichem Wissen und praktischem Handeln wird als zentrales Merkmal pädagogischer Professionalität gesehen (vgl. Combe/Helsper²1997; Bastian/Helsper et al. 2000; Blömeke/Reinhold et al. 2004). Auf der Suche nach geeigneten Vermittlungsformen in diesem Spannungsfeld richtet sich der Blick auf die Möglichkeiten der pädagogisch/erziehungswissenschaftlichen (Einzel-) Fallforschung. Fallstudien gewinnen daher als Erkenntnisinstrument sowie als hochschuldidaktisches Mittel in Forschung und Lehre an Bedeutung (Lehmann/Vogel 1984; Oevermann 1993; Kraimer 1995; Krüger/Marotzki²2006). Dabei sind grundlegende Differenzen zwischen wissenschaftlicher Fallforschung im Sinne einer Grundlagenforschung im Vergleich zur Fallforschung im professionell-pädagogischen Feld unübersehbar.“ (S. 101)

In der anschließenden Sichtung der Literatur zu fallanalytischen Konzepten unterscheidet Hoffend die exemplarisch gemeinten und zur Anschaulichkeit führenden *case studies* von den fallrekonstruktiven Verfahren.⁵ Gleichwohl reflektiert sie das Für und Wider der einschlägigen und historisch gewachsenen pädagogischen Kasuistik.

Ihren eigenen Vorschlag zur Nutzung von Fallanalysen in der Pädagogik (Praxis und Lehre) stützt sie u.a. auf Paschens Systematik pädagogischer Argumentationen. Sie rekurriert darauf, dass

5. Fallrekonstruktive Forschung verfolgt das Ziel, zu methodisch geleiteten und empirisch abgesicherten Strukturkenntnissen zu gelangen. Der Begründer der Objektiven Hermeneutik, Ulrich Oevermann, sieht hier den hauptsächlichsten Unterschied zu anderen Praktiken wie Fallbeschreibungen oder *case studies*. Diese würden meist zu illustrativen Zwecken gebraucht, sie stellten den Fall oft nur als Vertreter oder Beispiel einer bestimmten Typologie dar, ohne ihn jedoch selbst als sinnstrukturierte Individualität zu würdigen oder gar aufzuschließen. (vgl. Oevermann 2000: Die Methode der Fallrekonstruktion in der Grundlagenforschung sowie der klinischen und pädagogischen Praxis. In: Kraimer, K.(Hg.): Die Fallrekonstruktion. Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung. Frankfurt a.M. (S. 60 ff.)

4. z.B. in Paschen (1997): Pädagogiken. Zur Systematik pädagogischer Differenzen. Vgl. ferner Ders. (1999): Stichwort Kompetenz, pädagogische. In: Reinhold et al. (Hg.): Pädagogik-Lexikon. München (S. 303-305).

„(...) zur Bewältigung oder Gestaltung pädagogischer Situationen die Integration unterschiedlicher Wissensformen und Wissensbestände zu leisten [ist]. Hier – beim Fallverstehen – wird davon ausgegangen, dass es die betreffenden Menschen selbst sind, die letztlich diese Integration herausfordern. Auf theoretischer Ebene kann das jedoch nur argumentativ geschehen und ist vor dem Hintergrund der jeweiligen Aufgabe mit *zu begründenden* Entscheidungen/Alternativen verbunden. Faktisch werde bei pädagogischen Entscheidungen mit einer Vielzahl von Argumenten operiert, die jedoch situationsspezifisch unterschiedliche Bedeutungen für das Problem erhalten. Aktuell wird demnach ‚stets gewichtet‘ (Paschen) und diese Gewichtungen sind explizit zu machen.“ (S. 120)

Fußend auf diesen theoretischen Überlegungen und in Positionierung zum Diskussionsstand in der Forschungsliteratur, stellt die Autorin ihr Konzept von analytischer Fallbearbeitung vor. Hier setzt sie die vorher entwickelten Kriterien einer „pädagogisch-verstehenden Betrachtung“ (S. 140) um und zeigt die methodische Differenz zur „pädagogisch-psychologischen Diagnostik“ (ebd.) auf. Mit diesen Ausführungen bewegt sich Hoffend bereits im dritten Teil des Buches. Den Abschluss bildet die ausführliche Dokumentation einer von der Autorin durchgeführten Fallbearbeitung sowie ein Fazit, das weitere Leitlinien für den Transfer in die Lehrerbildung formuliert.

Der Band leistet einen bedeutenden Beitrag zur gegenwärtigen Professionsdebatte im Bereich schulpädagogischer Arbeit. Vor allem die Rekonstruktion des pädagogischen Verstehens als dynamisches Zentrum des Lehrerhandelns ist fruchtbar und scheint geeignet, nicht wenige Einzelaspekte dieser Profession neu zu strukturieren. Auch die akademische Vermittlungspraxis dürfte von diesem Ansatz – sofern er systematisch weiter entwickelt wird – profitieren.

International Steiner Research Database

Steiner Waldorf education has carried an important educational impulse in the world for over 80 years yet has failed to have a significant impact on mainstream education. Steiner's philosophical, psychological and educational writings have been marginalised academically. To add to the lack of information, much of the research that is disseminated by Steiner schools and colleges is not aimed at an academic audience. Two questions arise from this predicament: "What academic research has actually been done globally on Steiner Waldorf education?" and "How aware are Steiner Waldorf teachers of relationships between Steiner's work and contemporary pedagogical theories?"

In 2008 the Rudolf Steiner Schools of Australia: An Association (RSSA) commissioned a pilot project to gather, collate and organise recent Australian academic research that drew on Steiner's philosophical and/or educational writings. The completed project included 25 pages of data, a bibliography and a report locating Steiner pedagogy within "kindred" contemporary educational research worldwide. Much of this research is not to be found in standard university library databases. To read the reports see: <http://www.steineroz.com/research>

In 2009 the *Pädagogische Forschungsstelle* in Stuttgart provided some seed funding to begin extending the pilot project. The emphasis will be on Anglophone Steiner-related academic material and the next stage will focus on Europe (particularly the UK, and Scandinavia). It is hoped that further funding will be forthcoming to also extend the project to North America and elsewhere. The project is being initiated and managed by Dr. Jennifer Gidley who has over twenty-five years relevant experience: eleven years in Steiner education including school founding/pioneering/management, and fourteen years in academic research—building bridges between Steiner and contemporary academic discourse. She currently works as a research fellow in the Global Cities Research Institute, RMIT University, Melbourne, Australia.

If you have completed any Steiner-related academic research, including Masters or Doctoral dissertations, or published refereed journal articles, conference proceedings, scholarly books and/or chapters, please send details to Jennifer. Email: j.gidley@planetaryfutures.com.au

Authors of RoSE Volume 1 Nr. 2 2010

Arndt Büssing

holds the professorship for quality of life, spirituality and coping at the University of Witten/Herdecke (Germany), Faculty of Health, Center of Integrative Medicine. Main areas of research are spirituality as a resource to cope with chronic illness, mind-body interventions in the context of complementary and integrative medicine, and the development of questionnaires. He is editor of the *German Journal of Oncology*, member of the editorial board of the journal *Religions* and of the journal *Evidence-based Complementary and Alternative Medicine*, and founding member of the *Transdisciplinary Working Group on Spirituality, Coping and Health* (TASK).

Bo Dahlin

Is professor of education at Karlstad University, Sweden and staff member at the Rudolf Steiner University College in Oslo, Norway. Bo's main research interest is philosophy of education. His empirical research has been cross-cultural studies of conceptions of learning, based on a qualitative (phenomenographic) approach.

Axel Föller-Mancini

is a teacher at the Clinic School in Herdecke (Gemeinschaftskrankenhaus). He has a teaching assignment at the Alanus University of Arts and Social Sciences in Alfter, Germany (Faculty of Education) and he is working as a research associate at the Center for Integrative Medicine of the University of Witten/Herdecke, Germany.

Jennifer Gidley

is a psychologist, educator and futures researcher. She is the elected President of the World Futures Studies Federation (2009-2013). Currently Jennifer works as a research fellow in the Global Cities Research Institute, RMIT University, Melbourne, Australia.

Peter Heusser

Prof. Heusser is a graduate from University of Bern Medical School and has a postgraduate training in Internal Medicine, Surgery and Pediatrics as well as Anthroposophic Medicine in Switzerland. He has built up the Department for Anthroposophic Medicine at the Institute for Complementary Medicine at the University of Bern and has a long record of research and medical education in anthroposophic medicine. He is a Master of Medical Education and has worked as an expert for Complementary Medicine for the Swiss Ministries for Health and for Social and Health Insurance. Since 2009, he is the head of the Center for Integrative Medicine and holds the Gerhard Kienle Chair for Theory of Medicine, Integrative and Anthroposophic Medicine at the University of Witten/Herdecke, Germany.

Johannes Kiersch

studied English, History and Pedagogy in Berlin and Tübingen, and was a Waldorf teacher in Frankfurt and Bonn. Since 1973 he has participated in building up the Institute for Waldorf Pedagogy in Witten/Ruhr, Germany. For some years he has been on the board of the Bund der Freien Waldorfschulen in Germany. Publications include: *Die Waldorfpädagogik*. 11th ed. 2007 and *Fremdsprachen in der Waldorfschule*. Stuttgart 1992.

Barbara Kolarik

is an Austrian psychologist and at present in training to become a psychotherapist. Currently she works in a social service to care for people with mental disorders. As primary and secondary school she attended the Rudolf Steiner School in Vienna.

Jost Schieren

studied Philosophy, German, and Art History in Essen, as well as in Ann Arbor (Michigan USA). From 1996 to 2006 he taught German and Philosophy at the Rudolf Steiner School in Dortmund. From 2004 to 2008 he was a research associate at the University of Paderborn,

Since 2006 he has been associate Professor at the Rudolf Steiner University College in Oslo and since 2008 he has been Professor for school education and in particular Waldorf Education at the Alanus Hochschule in Alfter, Germany

Wilfried Sommer

is a teacher in mathematics and physics, staff member at the Teacher Training College for Steiner Education and at the Pedagogical Research Centre at Kassel. Since 2007 he is an Assistant Professor at the Alanus University for Arts and Social Sciences, Alfter, Germany.

Martyn P. Rawson

teaches History and English at the Freie Waldorfschule Elmshorn in Germany and is a university-approved tutor on the University of Plymouth's International Masters Programme.

Johannes Wagemann

has studied electrical engineering, physics, mathematics, pedagogics and philosophy. Initially he worked in the image processing research, for ten years he is teaching at the Waldorf School in Essen. Recently he has completed his dissertation on a transdisciplinary approach to the mind and brain problem (University of Witten/Herdecke, Germany).

Announcements

2020 Future of Teacher Education European Conference Vienna 2011

Intention

Although there is a general perception that teacher education has a fundamental role in supporting and encouraging reform within the education profession, there appears to be a notable lack of discussion regarding different concepts and practices developing across Europe in this field. Despite pressure to prioritise national interests, education and teacher-education has become an international issue. There is a need for general debate based on an exchange of research outcomes and a sharing of experience gained through a variety of different pedagogical approaches.

With this in mind, the Centre of Culture and Pedagogy, Vienna, announces an international conference on teacher education and general education to be held in

Vienna, March 3 – 4, 2011.

For more information please follow this Link: <http://www.2020teachereducation.org/index.php?page=intention>

Workshop at the Alanus University of Arts and Social Sciences: “The Reality of Mind”

Thinking, decision making, problem solving – all these are phenomena that take place on the stage of consciousness. Such mental phenomena are a reality that we can experience every day in ourselves – and *The Reality of Mind* hence is the theme of this workshop. The neurophysiological perspective may focus on neural correlates of mental phenomena; the psychological perspective may emphasize empirical methods of observation; the philosophical perspective may highlight an epistemological approach; yet, all of these approaches are confronted with the same question and phenomenon – the experiential reality of mind and how it interacts with the world around us. The different approaches each capture a valid part of reality - but in trying to understand the phenomenology at hand, they have taken a somewhat individualistic approach in the past and it has proven difficult to integrate and bring them together. At the same time, it is clear that we can no longer afford a piecemeal approach at a time when individual disciplines focus ever more on an in-depth analysis, losing more and more of the phenomenon and risking not to see the wood for the trees. The workshop, a follow-up to the Consciousness and Intentionality Conference held in August 2010 at the University of Kent, will provide an overview over current debates and dilemmas. The interdisciplinary approach (with contributions from biology, neuroscience, psychology, philosophy) provides an insight for newcomers as well as a platform for exchange that seeks to identify future avenues towards understanding the reality of mind.

The workshop will take place at Alanus University in Alfter / Germany from Thursday, 12th May 2011 (beginning 13:30) to Saturday, 14th May 2011 (end: 14:00).

In cooperation with: The University of Kent, Centre for Research on Social Climate