

RESEARCH

Tania Stoltz
Angelika Wiehl *Editors*

Education – Spirituality – Creativity

Reflections on Waldorf Education



Springer VS

Education – Spirituality – Creativity

Tania Stoltz · Angelika Wiehl
Editors

Education – Spirituality – Creativity

Reflections on Waldorf Education

 Springer VS

Editors

Tania Stoltz
CURITIBA-PR, Brazil

Angelika Wiehl
Wolfsburg, Germany

ISBN 978-3-658-32967-9 ISBN 978-3-658-32968-6 (eBook)
<https://doi.org/10.1007/978-3-658-32968-6>

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

© The Editor(s) (if applicable) and The Author(s), under exclusive license to Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, part of Springer Nature 2021

This work is subject to copyright. All rights are solely and exclusively licensed by the Publisher, whether the whole or part of the material is concerned, specifically the rights of translation, reprinting, reuse of illustrations, recitation, broadcasting, reproduction on microfilms or in any other physical way, and transmission or information storage and retrieval, electronic adaptation, computer software, or by similar or dissimilar methodology now known or hereafter developed.

The use of general descriptive names, registered names, trademarks, service marks, etc. in this publication does not imply, even in the absence of a specific statement, that such names are exempt from the relevant protective laws and regulations and therefore free for general use.

The publisher, the authors and the editors are safe to assume that the advice and information in this book are believed to be true and accurate at the date of publication. Neither the publisher nor the authors or the editors give a warranty, expressed or implied, with respect to the material contained herein or for any errors or omissions that may have been made. The publisher remains neutral with regard to jurisdictional claims in published maps and institutional affiliations.

Lektorat: Stefanie Eggert

This Springer VS imprint is published by the registered company Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH part of Springer Nature.

The registered company address is: Abraham-Lincoln-Str. 46, 65189 Wiesbaden, Germany

Preface I

Steven I. Pfeiffer

Professor Emeritus at Florida State University

When invited to contribute a Preface for “Education – Spirituality – Creativity. Reflections on Waldorf Education”, a volume edited by my dear colleagues, Tania Stoltz and Angelika Wiehl, I warily and somewhat apprehensively assented. Truth-be-told, I was not familiar with the Waldorf schools or with the ideas of its founder, Rudolf Steiner. With my agreement to pen a Preface, I had some preliminary research work on the Waldorf schools set out for me if I hoped to contribute a suitable and worthwhile Preface!

Those who are familiar with my writings know that I have long advocated for educators, mental healthcare providers, and parents to focus on “the whole child.” I have argued over the course of my 40+ year career as a child and family clinical psychologist that it is paramount for those of us who work with children to attend to their intellectual, socio-emotional and spiritual needs (for example, Pfeiffer 2017). In my humble experience as a psychotherapist, consultant, researcher and professor, we all too often give undue attention to “head strengths,” to the neglect of heart and soul strengths. I was excited to learn more about the Waldorf approach to education!

According to the Waldorf Education website (www.waldorfeducation.org), Waldorf schools offer “a developmentally appropriate, experiential, and academically rigorous approach to education.” Waldorf schools apparently strive to integrate the arts in all academic disciplines to enhance and enrich learning. The Waldorf mission aims “to inspire life-long learning in all students and to enable them to develop their unique capacities...” This holistic vision was, not to play too much on the pun, “music to my ears.” It certainly sounded like a pedagogical philosophy consistent with my own thinking and values about the importance of touching the heads, hearts and souls of all students, from pre-school through higher education.

I learned that the Waldorf school model was founded in the early 20th century. Its vision is based on the teachings and principles outlined by the renowned artist, philosopher and scientist, Rudolf Steiner. Music, dance and theater, writing, literature, legends and myths are to be experienced. A Waldorf education is “designed to cultivate students’ intellectual, emotional, physical, and spiritual capacities...” To my great surprise, there are more than 1090 Waldorf schools operating in 64 countries worldwide. This is no small experiment in reaching the “whole child.” Having raised with my wife three children, now all grown and with their own young children – my darling grandchildren, reading about the Waldorf schools made me wonder if my wife and I missed a sacred opportunity as parents in not learning about a Waldorf education for our own progeny.

The collection of essays in this volume does a very nice job of informing the reader about the current state of Waldorf education in Europe and Brazil. The reader quickly becomes knowledgeable about how spirituality and creativity can be successfully integrated into a powerful educational experience for children and youth. The authors who contribute to this volume provide in-depth explorations and discussion of theory, research and actual classroom practices, based on the Waldorf experiment in schools studied in Europe and Brazil. Examples of authentic spiritual and creative classroom experiences are provided, which deepen one’s appreciation for the highly favorable developmental outcomes promised by Rudolf Steiner.

The question remains, of course, whether the Waldorf school approach – if adopted by schools across Europe, Brazil, and in fact, globally – would make a real difference in terms of better preparing our next generation of children and youth for the daunting, even demoralizing global challenges that they will face as adults. Does the Waldorf model better prepare tomorrow’s citizenry to solve so many seemingly intractable problems, including global warming, nationalism and authoritarianism, intolerance, racism, homophobia and bigotry, anti-Semitism, misogyny, xenophobia, and protection of our fragile ecosystem. My educated guess, after reading this volume, is that the Waldorf schools’ curriculum and pedagogical approach may offer a best option. I think you will enjoy this volume. I did.

Steven I. Pfeiffer

References

- Pfeiffer, S. I. (2017). Success in the classroom and in life: Focusing on strengths of the head and strengths of the heart. *Gifted Education International*, 33 (2), 95–101.

Preface II

Eunice M. L. Soriano de Alencar

Professor Emeritus, University of Brasilia, Brazil

My interest in the study of creativity, one of the central themes of the book “Education – Spirituality – Creativity. Reflections on Waldorf Education”, started more than 50 years ago, more precisely in 1969, when I began a graduate program at Purdue University, in the USA. That year, I had Dr. Donald Treffinger as one of my first professors, in a course on Creativity. Dr. Treffinger, who was the president of the Creative Learning Center up to his death in October, 2019, opened my mind to the crucial role of creativity in the human development and to the urge to promote creativity in the educational setting. He introduced me to scholars such as E. Paul Torrance, Donald MacKinnon, Frank Barron, Calvin Taylor, and various other giants in the field, who broadened my horizons and mobilized my interest in dedicating part of my professional life to the production and dissemination of knowledge regarding creativity in the education setting, notably to teachers of my country. At the time I returned to Brazil in 1971, most teachers were, and unfortunately continue to be, deprived of formation and information about creativity and how to foster it in the classroom.

It is unquestionable that there are several aspects connected to the importance of cultivating creativity and developing it more fully throughout life. One of them is the recognition that the need to create is a healthy part of the human being, since the creative activity is accompanied by feelings of satisfaction and pleasure, fundamental elements for emotional well-being. A second reason concerns the current scenario, characterized by uncertainty, complexity, instability, exponential progress, and change, with numerous challenges and unpredictable problems that require creative solutions. A third reason refers to the fact that stifling the development of the

creative potential restricts the possibility of the full realization and expression of diverse talents.

Although the importance of creativity and the need to ensure its development and expression throughout life have been recognized, creativity has been neglected at the different levels of education. Several factors contribute to the explanation of this neglect. Some factors refer to deeply entrenched values in the sociocultural context. Others mirror the culture of the school, in which the pressure on conformism occupies a central place, combined with an overemphasis on the transmission of past knowledge that students are required to master. Still others reflect a limited training of a significant number of teachers with respect to procedures to enhance conditions under which the creative potential can be expressed and flourish. Furthermore, several myths about creativity are still present among educators as well as among the general public.

It is common, for example, to imagine creativity as a natural talent, only present in a few individuals. Also common is the belief that the creative expression does not depend on environmental conditions. A unilateral conception of creativity, as an intrapsychic phenomenon, prevails, underestimating the influence of formal and society on its development and expression. Even more common is the consideration of creativity as a magical and mysterious phenomenon, or as a process reduced only to the moment of "eureka". Also observed a disregard of the role of motivation and effort for creative production. Creativity is also blocked because it is commonly taken as a rare and extraordinary phenomenon, segregated in specialized domains, such as arts and inventions.

It was, therefore, with joy and curiosity that I received the invitation to address the book "Education – Spirituality – Creativity. Reflections on Waldorf Education", organized by Prof. Dr. Tania Stoltz and Dr. Angelika Wiehl. To my satisfaction, the book goes beyond creativity in education and includes several papers exploring another dimension of the human being – spirituality. As highlighted in a previous paper (Alencar et al. (2016), creativity and spirituality are domains that present similarities and intersections. More recently, an increasing number of transdisciplinary studies that tend to reconnect the two domains is observed especially as a consequence of multiculturalism and recent social dynamics (Fraser 2004). At the same time, the interest in spirituality in education settings has increased in an unprecedented form, as well as an attention to spirituality in school curriculum statements of countries such as New Zealand, has occurred (Fraser 2004).

I also expressed interest in one issue of volume 32 of *Gifted Education International*, in which all articles were about spiritual intelligence. In the Editorial of the journal, a growing need for spirituality in an increasingly depersonalized global

society is highlighted. This may explain why numerous people are exploring the role of spirituality in their personal and professional life nowadays.

Similarly, spirituality was one of the topics addressed in the 10th Conference of the European Council for High Ability that took place in Lahti, Finland, in September 2006. The central topic of that conference was “Values and Foundations in Gifted Education. Reflections on the Ethics of Multiple Intelligence”. Vialle (2007, p. 185), in a lecture during the conference, drew attention to spirituality, stating that “Schools have an important role in developing the future citizens and one way to do this is to acknowledge and nurture children’s spirituality”. In a similar way, Tirri, Nokelainen and Ubani (2007) shared with the participants of the conference an instrument to evaluate spiritual intelligence based on dimensions of spirituality proposed by previous authors. The instrument was validated and has been used in empirical studies.

The book “Education – Spirituality – Creativity. Reflections on Waldorf Education” assembles relevant contributions from European and Brazilian scholars. The authors share with the readers studies and inspiring ideas about spirituality and creativity in the educational practice. But the contributions go further. Prevalent challenges in education in Brazil and Europe are pointed out. Anthroposophy of Rudolf Steiner and Waldorf education are examined. Case studies are described as well as investigations with gifted students and their teachers. The book will certainly broaden the minds of its readers, leading them to reflect about the fascinating topics explored in the various studies and chapters.

It is an essential reading for researchers and all educators who are striving to make a difference in the life of all students and eager to expand their knowledge background on creativity, spirituality, Rudolf Steiner, and Waldorf Education.

Eunice M. L. Soriano de Alencar

References

- Alencar, E. M. L. S., Braga, N. P., Prado, R. M., & Chagas-Ferreira, J. F. (2016). Spirituality and creativity of indigenous societies in Brazil and their legacy to Brazilian culture and creative giftedness. *Gifted Education International*, 32, 224–231.
- Fraser, D. (2004) Some educational implications for spiritual giftedness. *Gifted Education International*, 18, 255-265.
- Tirri, K., Nokelainen, & Ubani, M. (2007). Do gifted students have spiritual intelligence? In K. Tirri (Ed.), *Values and foundations in gifted education* (pp. 187–202). Bern: Peter Lang.
- Vialle, W. (2007). Spiritual intelligence: An important dimension of giftedness. In K. Tirri (Ed.), *Values and foundations in gifted education* (pp. 171–186). Bern: Peter Lang.

Preface III

Liz Beaven

Provost of California Institute of Integral Studies (CIIS) in San Francisco

Robert McDermott

Professor of Philosophy and Religion at the California Institute of Integral Studies (CIIS) in San Francisco

This important new book examines three defining dimensions of human experience – spirituality, creativity, and human development – from wide-ranging perspectives concerning the Steiner-Waldorf approach to education. These considerations are timely: Waldorf education has recently marked the centenary of the founding of the first Waldorf school in Stuttgart, Germany with world-wide celebration and our modern world is confronting acute crises including a global health pandemic, climate disruption, economic recession, and the impact of generations of systemic racism, seen particularly acutely in the United States of America. Education concerns itself with the future; developmental, creative and spiritual insights will be essential in building a more just, hopeful future for our children.

Rudolf Steiner stated that Waldorf education was to be built on a “true image of the human being,” one that unites spirit and matter and views the human being as spiritual in nature. The spiritual aspect of the human being is to have equal standing with the physical, emotional, and intellectual, and is to be considered in a holistic approach to education or to the whole of life. Steiner emphasized that this true image of the human being is essential for developing an approach to education adequate to the needs of contemporary culture.

As part of their preparation to teach, Waldorf educators study the four-fold human being, thereby gaining knowledge that will be essential for their years as teachers.

Waldorf teachers continue to research the four-fold human being and apply such knowledge to education and other important cultural endeavors.

The challenge of validating and reincorporating spirituality into education is not confined to elementary or high schools but is also evident in universities. Education overall is slowly seeking to reunite the physical and spiritual after a long period of division that had its roots in the “age of reason.” The split is evident in all modern life and is particularly pronounced in the United States where we write. Here, it became formalized within the goal of separation of church and state, conflating the spiritual and the religious and resulting in an ever-narrowing concept of the purpose and aims of education.

While acknowledging that spirit, spiritual, and spirituality can be variously defined, they typically include more depth and interiority than is affirmed by the dominant culture. Young people are capable of spiritual experience and when not beset by practical tasks or concerns they create meaning far beyond the ordinary. Such spiritual creativity leads to growth in adulthood as well as in childhood.

Until relatively recently, Waldorf education held a lonely position on childhood spirituality. The concept of a young person’s inner or spiritual life was dismissed or doubted in most mainstream educational circles. More recently, perhaps beginning with a seminal work by Robert Coles on the spiritual life of children, there has been growing recognition that children across cultures and religions demonstrate a rich inner life that appears to be core to wellbeing. Although the spiritual is more honored in some cultures than others, it appears to be a universal aspect of being human. As our authors demonstrate, Waldorf’s 100-year tradition has much to offer as educators and health practitioners seek to incorporate this vital aspect of a young person’s life.

The second section of this book explores creativity as the essential companion of spirituality and education. Creativity bridges the inner and the outer and allows for flexible thinking and a deeper experience and expression of meaning; creative activity is important for a healthy life in its own right and for the many skills it develops. Authors explore diverse aspects of creativity, including its role in socio-emotional health, in work with gifted students, and in the development of a wide range of aesthetic and artistic experiences and capacities. There is a human cost to a modern, narrowed emphasis on skills, career readiness, business, technology, and social sciences without an equal focus on the arts in all forms with their invitation to create and an opportunity to explore deep dimensions of human experience.

Along with a spiritual perspective, creativity, the arts, and the associated development of essential human qualities such as play and the imagination, are, of course, also non-negotiable features of Steiner/Waldorf education. A holistic image of the creative human being has remained constant in Waldorf pedagogy for over 100

years. It informs what is taught, when it is taught, how it is taught and guides the "who" of the teacher. Teaching, and indeed the entire process of education, is viewed as an art, a creative, dynamic, interactive process between teacher and students. As part of their preparation, aspiring Waldorf teachers immerse themselves in a range of creative activities, including music, the spoken word, and the visual arts, thereby developing capacities to be flexible, imaginative, and observant in their practice. This in turn fosters creativity in the students at every stage of schooling.

The book concludes with important reflections on education and human development. Waldorf education is profoundly developmental in its approach. The pedagogy consistently orientates itself on the developmental tasks of each phase of life. Each child is viewed and is to be educated as a unique incarnating being on a developmental path, descending from spiritual realms to take up the opportunities and challenges of physical life. The task of education is to address all aspects of this developmental process, supporting the unfolding of capacities and removing or mitigating obstacles. In an age that has increasingly pressured and commodified childhood, Waldorf education has stood firm in its trust in the slow process of childhood, in the need to respect and support the child's natural spirituality, and in a desire to nurture and protect the developmental phase of childhood itself.

The Waldorf approach has assumed ever-increasing importance at a time of accelerating growth of technology, virtual and augmented reality, and the growing use of artificial intelligence. As several authors in this book show, many aspects of modern life are not supportive of the needs of childhood. This is evidenced by increasing rates of mental health issues including anxiety, depression, and even suicidality in children and young adults. More than ever, our young people need an education that honors and supports their unique individuality and their inner, spiritual, lives, and that allows for a mood of awe, wonder, and reverence. Waldorf education seeks to support and develop an attitude that life, despite its many challenges, is at its core good, beautiful, and true. This attitude forms a lasting basis for the resilience needed for mental health.

In this final section, the authors highlight a number of contemporary conditions of life that are challenging for healthy child development and the resulting need for a healing, integrating education. This is as critically important for our modern world as it was in Post-World War One Stuttgart, the site of the first Waldorf school. Spirituality is again a reference point as authors examine soul-sized developmental questions of meaning and identity including gender identity, sexual orientation, race, and a quest for eco-justice. These are all evident in schools today among even very young children. Our young people are telling us in multiple ways and with increasing intensity that they are in a critical search for meaning as they prepare for an unknown and unknowable, potentially perilous future.

The essays in this volume are well researched, reflective, and timely, and offer guidance for the next generation of Waldorf education. The editors and contributors to this volume have performed a valuable service for Waldorf students, teachers, and families, and to education and childhood more broadly.

Liz Beaven
Robert McDermott

Contents

Teil I Introduction/Einführung

Education – Spirituality – Creativity. Reflections on Waldorf Education	3
Tania Stoltz and Angelika Wiehl	
Pädagogik, Spiritualität und Kreativität – Reflexionen zur Waldorfpädagogik. Einführung	19
Tania Stoltz und Angelika Wiehl	

Teil II Spirituality and Education/Spiritualität und Pädagogik

A Spiritual Vision of the Child. Romanticism, Esotericism, and Steiner’s Educational Thought	39
Bo Dahlin	
Waldorf Education and Postmodern Spirituality	55
Martyn Rawson	
Spirituality in Higher Education: What Do Students Think?	79
Tania Stoltz und Marcelo da Veiga	
Spirituelle Aspekte im Studium der Pädagogischen Psychologie – unter Einbeziehung waldorfpädagogischer Grundlagen	99
Tania Stoltz und Angelika Wiehl	
Spiritualität und Kindergesundheit	117
Silke Schwarz und David Martin	

Auf der Suche nach Wirklichkeit. Bemerkungen zu den epistemologischen Grundlagen der Waldorfpädagogik	131
Johannes Kiersch	
Spiritualität im Alltag? – Ein Beispiel aus der Eurythmie	149
Nina Engelhard und Gisela Erdin	
A Young Adult's Suicide Attempt and the Path Through Spirituality to <i>Religare</i> to Nature, to Others and Himself	165
Elenice Saporski Dias und Tania Stoltz	
Teil III Creativity and Education/Kreativität und Pädagogik	
Reintegrating the Subjective and Aesthetic Dimensions in Education: Reflections on Waldorf Education and Development of Students' Oral Expression	199
Dulciene Anjos de Andrade e Silva	
Die Ausbildung pädagogischer Beobachtung und Reflexion durch die Integration kreativer Übungen in das wissenschaftliche Studium	221
Angelika Wiehl	
The Definition of Creativity from the Understanding of Gifted Students, Their Families and Their Teachers	245
Fernanda Hellen Ribeiro Piske und Tania Stoltz	
Art, Creativity and Socio-Emotional Development of High Ability/Gifted Students: Considerations Based on Vygotsky	259
Cristiana Lopes Machado und Tania Stoltz	
Ganzheitliches Erleben mithilfe des künstlerischen Tuns. Mal- und Betrachtungsübungen in der heilpädagogischen Ausbildung	275
Christiane Drechsler und Dirk Wollenhaupt	
Teil IV Education and human development/Pädagogik und Entwicklung des Menschen	
Bilden – Lernen – Üben als Ich-Tätigkeiten. Eine waldorfpädagogische Perspektive	295
Angelika Wiehl	

Education – Learning – Practicing as Activities of the I. A Waldorf Educational Perspective	311
Angelika Wiehl	
Sinnstiftung, Biografie und Allverbundenheit – Leit motive im Literaturunterricht an Waldorfschulen	325
Frank Steinwachs	
Education, Gender and Spirituality	343
Rosely Aparecida Romanelli	
Die menschliche Sexualität und ihre Erziehung	365
Gisela Erdin	
Education of Human Sexuality	395
Gisela Erdin	
Inclusion in Preschool Education	421
Felicia Siemsen	
Divers denken – Resonanz erzeugen. Handlungsperspektiven für die Ausbildung von Pädagog*innen	435
Ulrike Barth und Dietlind Gloystein	

Editors and Contributors

Dulciene Anjos de Andrade e Silva Universidade Do Estado da Bahia (UNEB), Salvador, Brazil

Bo Dahlin Department of Educational Studies, Karlstad University, Karlstad, Sweden

Marcelo da Veiga Institut für Bildung gesellschaftliche Innovation, An-Institut der Alanus Hochschule Alfter, Alfter, Germany

Elenice Saporski Dias Universidade Federal Do Paraná, Curitiba, Brazil

Christiane Drechsler Institut Für Waldorfpädagogik, Inklusion und Interkulturalität der Alanus Hochschule am Standort Mannheim, Mannheim, Deutschland

Nina Engelhard Institut für Waldorfpädagogik, Inklusion und Interkulturalität der Alanus Hochschule am Standort Mannheim, Mannheim, Deutschland

Gisela Erdin Institut für Waldorfpädagogik, Inklusion und Interkulturalität der Alanus Hochschule am Standort Mannheim, Mannheim, Deutschland

Dietlind Gloystein Zentralinstitut Professional School of Education, Humboldt-Universität zu Berlin, Berlin, Deutschland

Johannes Kiersch Bochum, Deutschland

Cristiana Lopes Machado Prefeitura Municipal de Araucária, Araucária, Brazil

David Martin Department für Humanmedizin, Universität Witten/Herdecke, Witten, Deutschland

Fernanda Hellen Ribeiro Piske Prefeitura Municipal de Curitiba, Curitiba, Brasilien

Martyn Rawson Waldorflehrerseminar Kiel, Kiel, Germany

Rosely Aparecida Romanelli Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, Cuiabá, Brazil

Silke Schwarz Department für Humanmedizin, Universität Witten/Herdecke, Witten, Deutschland

Felicia Siemsen Universidade Federal Do Paraná, Curitiba, Brazil

Frank Steinwachs Seminar Für Waldorfpädagogik in Hamburg, Hamburg, Deutschland

Tania Stoltz Departamento de Teoria e Prática de Ensino, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Brasilien

Angelika Wiehl Institut für Waldorfpädagogik, Inklusion und Interkulturalität der Alanus Hochschule am Standort Mannheim, Mannheim, Deutschland

Dirk Wollenhaupt Institut für Waldorfpädagogik, Inklusion und Interkulturalität der Alanus Hochschule am Standort Mannheim, Mannheim, Deutschland

Introduction/Einführung



Education – Spirituality – Creativity. Reflections on Waldorf Education

Tania Stoltz and Angelika Wiehl

Spirituality and creativity are human qualities that permeate many areas of life and work worldwide. Humans gain authentic experience through spirituality and they experience their personal effectiveness through creativity. It is thus quite surprising that both areas, while considered in educational schemes, only play a minor role in the educational practice of kindergartens, schools and higher education institutions. Priority is given to performance targets and school-leaving qualification, drawing on traditional understanding of learning and social roles, pushing flexible and creative methods into the background (Beghetto 2019). Spirituality and creativity create uncertainty because they need room and time for individual development which cannot be evaluated like other performances (Haager and Baudson 2019; Baier 2012).

The present collection of articles unites research results concerning spirituality and creativity from European and Brazilian scientists whose articles all come from different disciplines and use different research methods. They combat questions about what role spirituality and creativity play in various areas of life, how scientific insights about the spiritual and creative can be discussed in relation to pedagogy and what contribution Waldorf education can make to the understanding and integration of spiritual and creative experience. This collection of articles

T. Stoltz (✉)

Departamento de Teoria E Prática de Ensino, Universidade Federal Do Paraná, Curitiba, Brasil

A. Wiehl

Institut für Waldorfpädagogik, Inklusion und Interkulturalität am Standort Mannheim, Alanus Hochschule Alfter, Mannheim, Germany

E-Mail: angelika.wiehl@alanus.edu; angelika.wiehl@wolfsburg.de

considers itself to be a transatlantic, Brazilian-European and simultaneously interdisciplinary contribution to the current debate. Spirituality and creativity open up possibilities for approaches that redirect possible pedagogical actions from the current focus on commercialization and its overall loss of importance towards areas of life like art, psychology and medicine.

Since the 1980s, especially in America and Europe, spirituality and creativity have been the focus of interdisciplinary research. There is an uninterrupted flow of new publications which either give practical advice on learning spiritual exercises and creative techniques or show cultural science and empirical research results. On the subject of *spirituality*, numerous journal articles and compendia in German and English give an overview of the current state of the discourse (Paloutzian and Park 2005; Baier 2012; Bucher 2014). The impact of spirituality on health and sickness is very well studied (Büssing et al. 2006; Büssing and Kohls 2011; Klein et al. 2011; Koenig et al. 2012). Many studies focus on the overlap and connections of religiosity and spirituality, showing a trend for the individually experienced and practiced spirituality to supersede a religiousness that is bound to traditions and institutions. – *Creativity* is either treated as a diverse subject of study (Heinze et al. 2012; Kaufmann and Sternberg 2019) or described as a learnable method (Weidmann 2010). Mainly, it is believed to be a “situative process” (Brodbeck 1999, p. 1), a mental activity (Csikszentmihalyi 2019, p. 41) or an ability to “think divergently” (Krampen 2019, p. 20). Wallas (1926/2014, p. 37 ff.) claims that in order to find creative solutions to generate something new or to change something that already exists, one needs *preparation, incubation, insight* and *processing*. This four-phase model is used in multiple studies to explain creative processes (Kaufmann & Glăveanu 2019, p. 27 ff.; Krampen 2019, p. 183 ff.; Nett 2019, p. 4 f.). It is comparable to the epistemological methodology of Waldorf education which moves from extrapolating the contents in question to forgetting, judging and finally conceptualizing (Wiehl 2015, p. 188 ff.). Within creative and spiritual experiences and actions, thought processes and feelings play a vital role. Thus, spirituality and creativity are research areas of psychology (Bucher 2014; Krampen 2019) and are integrated into many methods of therapy, self-education and coaching.

1 Remarks on School Education in Brazil and Europe

The results of scientific studies on spirituality and creativity constantly influence recommendations regarding areas of life and work. School education seems not to use them very much; creativity is associated with the arts and spirituality with

religion. The collection of articles by Haager and Baudson (2019) discusses different positions on how creativity can enrich learning processes. While framework conditions for creative learning in school are admittedly given, they need to be fully developed. The anthology by Lobell and Buck (2015) approaches spirituality as a subject of pedagogy, specifically Waldorf education. Attention, civility, and the experience of truth are described as vital elements of school which can sensitize for spiritual experiences. These exemplary publications show that spirituality and creativity, which have so far only existed in the margins, are or could be current areas of responsibility for school education.

From a scientific point of view, school education in Brazil and Europe is equally caught in the tension between innovation and tradition, between scientific insights and traditional methods for learning and teaching. However, both are ultimately – except for state-sanctioned reform models like Waldorf schools which regulate their own objectives – bound to a state curriculum. This curriculum is oriented towards commercialization and mechanization.

In 2019, South American states collaboratively founded *Forum Prosur*. Here, they work on subjects like human rights, energy, safety, health, defense, the fight against crime, and the prevention of natural disasters. While education is not focused, it is obvious that this work contributes to the development of education. In Brazil, education is still a social and economic privilege; there is “social inequality in the Brazilian educational infrastructure” (Richter 2013, p. 189) – even though 90% of children and adolescents between 6 and 14 years old go to school. The discussion on educational policy centers around the poor pay teachers receive, their sometimes lacking vocational qualifications, and most importantly, the literacy of children, adolescents, and adults (ibid., p. 187 ff.). Shortcomings in teacher education and content knowledge and suitable methodology have long been shown as problems within teacher training (Mello 2000).

Brazil ranks amongst the lowest in the PISA 2018 (INEP 2019) results for language, mathematics and science. Brazil’s educational system has only been evaluated based on national and international standards since the 1990s (Villani and Oliveira 2018). The international and national evaluations show Brazilian schools to be inadequate; a large part of Brazilian education is evaluated as being below elementary school level. The PISA results (INEP 2019) are worse for public than for private schools. Special needs education and schools for gifted students have a legal basis, as the number of students enrolled in the relevant schools clearly shows (INEP 2019). All in all, school and university enrollment has risen, but one of the biggest challenges remaining in Brazil is for children and adolescents to graduate with good academic achievements (Oliveira and Carvalho 2018).

In Europe, social inequality in education remains an unresolved problem. However, Europe has agreed to align its educational schemes with all other countries within the OECD (Organization for Economic Cooperation and Development). In recent last years, life-long learning and skills acquisition have been declared the essential principles for education. Although not excluded, leeway for individual, spiritual and creative abilities is not essential, as the focus lies on participation in a rapidly changing economical and technical society. The annual OECD publication on education provides indicators about educational opportunities and funding of member countries; these indicators “can be used to assist governments in building more effective and equitable education systems” (OECD 2019, p. 3).

When education is viewed in the light of globalization and the progress of technology and the economy, it begs the question what will the future look like? Can education and educational institutions, including schools and universities, only strive for a singular goal? Or could it be that in light of the rapid developments but also the catastrophes that plague many countries, new or different skills are needed?

If we look at the Brazilian and European context, wherein education is related to knowledge, and the mastery of information is privileged, this comes at the cost of autonomous thinking and knowing. These abilities can only be developed by specific experiences that include creative and spiritual processes. They are as necessary for conscious, empathic and critical life as for innovative work and scientific inquiry. Thus, the present collection of papers contains research results that inspire something new, that require courage to dare to explore the undefined and uncertain. Education requires the development of spiritual and creative self-education during the entire process of life-long learning. For this, investments into creativity, art, aesthetics as well as spiritual and mental exercises are of vital importance for humans as holistic beings. In many areas, ways of developing an authentic spirituality and a creativity that creates life emerge, which concern humans in their entirety, through working with physical, emotional, and mental capabilities. It is time to transform the abstract sciences into art, to reach humans in their manifold and holistic sense – whether it be in kindergartens, schools, universities or other educational institutions. It is time to reconnect with the essence, the substance, of what it means to be human.

2 On the Terminology of *Spiritual* and *Creative*

The deeper meaning of spirituality follows from its etymology. The Latin word *spiritus* can be translated as air, breath, soul, spirit, but also as excitement and meaning (Bucher 2014, p. 29). Spirituality, according to the current state of research, means connectedness with a higher dimension than that in which humans experience themselves. It is about the individual relation to spiritual entities in contrast to traditional contents like mythology, classical and indigenous perspectives and religious imagination. Spirituality in a way encapsulates all spiritual experiences and expressions, whereas esoterism, as used in some of the following essays (see Dahlin and Kiersch), specifically focuses on the contents that can be understood through spiritual training. There is definitory overlap between spirituality and religiosity, i.e. there are no hard boundaries between the usage of both terms; but spiritual experiences are mainly understood as authentic and personal mental experiences, whereas religiosity is bound to the communal, to certain rituals and beliefs. Overall, individuals from European and American societies describe a trend away from religious groups, instead identifying with spiritual experiences throughout their lifetimes.

The word *creative* has been in common usage in English and French since the end of the nineteenth century — in its meaning of being productive and inventive; the German term *kreativ* only appears in the 1960s and increasingly replaces the word *schöpferisch* (Brodbeck 1999, 3 f.). Similar to spirituality, creativity arises in specific situations wherein people develop productive and spiritual thinking and behavior (ibid.). Creativity is not causal or determined by external causes. *Being creative* or *using creative abilities* rather means to awaken a pristine human potential, and to produce and design something new in small and meaningless but also great and significant acts. Being creative thus signifies to participate individually in life, using one's own inventive abilities. The creative finds its expression most intuitively in art and artistically performative acts.

3 Authenticity of Spiritual and Creative Experiences: An Example

Every person is – often unconsciously – creative in their thinking or behavior in certain situations. What Brodbeck (1999, p. 31) fittingly formulates for creativity applies for both abilities: Creativity and spirituality do not have to be learned, we must rather allow them to be seen as our potentials and decide to act and think creatively and spiritually. In literary and biographical texts, authors often describe

(sometimes surprising) experiences or crises wherein they used creativity in their thoughts or behavior, thereby recognizing a spiritual dimension. The example for a spiritual experience in relation to creative action is taken from the poetic works of Eric-Emmanuel Schmitt (born in 1960), which have been translated into more than 40 languages. His extraordinary life situation is described and then analyzed in reference to the experienced process phases.

At age 28, Schmitt conducted an expedition in the footsteps of the French discoverer Charles de Foucauld (1858–1916) into the Moroccan desert. He wanted to visit the area that Foucauld's research journey took him to 100 years earlier, where he lived as a Christian hermit, in order to work on his screenplay. Only many years later, he reflected his own expedition in the novel "Night of Fire" (Original: "La nuit du feu", 2015). It describes his travel, led by nomads through the rocky Ahaggar mountains and finally the climb up Mount Tahat, the highest peak of the Sahara. At midday, they reach the peak, gazing at the infinitely reaching desert landscape. The narrator, lightly clad, and with only a little water remaining in the bottle, starts his descent alone, losing his group. He must build a makeshift shelter when it starts to cool down – as he stresses – in order to survive. He digs himself into the sand, and notices how he mentally starts to float: one body on earth, one floating above in the air. In retrospect, Schmitt cloaked this experience in poetic words:

"While the prisoner below shivers, the free man calmly rises above the landscape, light as a breeze. The cold and the wind cannot harm him, he does not even need to breathe. [...].

My consciousness strays from the well-worn path of thinking and calculating. Time slows. I am flying. The sky holds its breath. The stars stand still.

Whence comes this strength that lifted me and keeps me up here?" (Schmitt 2017, p. 148).

Covered and overwhelmed by a deep sense of freedom, happiness and trust, he feels a separation from earth and a union with light. It climaxes in the words: "I am fire." (ibid, p. 150).

On the next day, he manages to get back up the mountain with his last drop of water, back to his companions at the base. He cannot tell any of the other expedition members about his experience. But he now knows: "I had to learn to accept this incident, or better, to love it. [...] Death is not the end, just a transition into another form" (ibid, p. 155). And yet, this mystical proves to be contradictory (ibid., p. 198): On the one hand, there exists something absolute for Schmitt, which he terms God, on the other hand, he is conscious of himself and

his reason. He conceives himself as both, a spiritual person and a contemporary thinker who was touched by eternity.

This example shall allude to the personal quality of creative and spiritual experiences. Being creative is not limited to special circumstances, like innovations in an art studio or to have good ideas daily, being creative also means to trust in correct inspiration and being able to act in extraordinary life circumstances, like building a shelter out of desert sand. Being spiritual does not mean to believe in mystical mysteries but to have an existential and meaningful mental experience in thought. One complements the other.

If one considers the lived and reflected existential moments of the narrator, they relate to the process phases that are described as characteristic for spiritual experiences in the above-mentioned publication “Spirituality in pedagogical spheres” (Original title: “Spiritualität in Lebensbereichen der Pädagogik”): “The preparation, the spiritual experience and the handling of one’s own experiences” (Rumpf et al. 2015, p. 11). Preparation can be related to the desert expedition, which in itself is a special challenge, but mainly to the descent from the mountain without company. Spiritual experiences appear when we are left to our own devices; they appear authentic and in harmony with individual current existence. The second phase, the spiritual experience itself, overcomes the narrator at the separation of his physical body and his spiritual soul. He describes the state of feeling as though he was full of trust and feels one with a big eternal light as extremely exhilarating. Similar experiences are known, especially though near-death experiences (van Lommel 2011, 2013). The spiritual soul breaks away from its physical anchorage, rises above material events as pure consciousness, which knows of its connection to eternal spirituality. The third phase, the handling of a spiritual experience, is in this case resonance, which Schmitt coins “mystical experience”. This mystical experience is what made him, an atheist, believe in higher dimensions – which he calls God—and which influenced his following literary works. The spiritual experience in the desert described by Schmitt is one attained through extraordinary biographical circumstances and not through conscious meditative training.

Therein lies the crucial question: Are spiritual experiences and creative inspiration bestowed on us or are they self-taught? Rudolf Steiner, the founder of Waldorf education, has therefore developed training paths; his meditative exercises serve the advancement of rational and convergent thinking, which is capable of spiritual experiences (Zajonc 2008, 2016); the pictorial, linguistic and eurythmic exercises are helpful for the development of spiritual creativity (Steiner 1985). A study on Anthroposophic meditation shows the similarities and differences between spiritual exercises and artistic activities (Zimmermann and Schmidt 2015).

They *both* feature “the rise from ordinary life, the surrender to sensual experiences, and the pursuit of capturing their qualities through sentiments”, moreover “the concentrated attention, the inner formation of images, the road from head to heart, and finally the free self-conscious individual as the designer of processes (ibid., p. 105). They *differ* in their goals: Meditative exercises lead to mental and spiritual experiences, artistic work leads to the production of individual “sense phenomena” (“Sinneserscheinungen”), or a work of art; the artistic process is located more in *feeling*, while meditation is located more in the *awake awareness* (ibid.). The mentioned processes of spiritual experience – as described in the example of the desert experience—are identical to the above-mentioned creative process phases described by Wallas (1926/2014, p. 37 ff.): *preparation* for an artistic action—be it mental or material –, *incubation* as open-minded expectations (not mentioned by Rumpf et al. 2015), *inspiration*, and finally creative *actualization*. The impact of the anthroposophic-spiritual exercises and contents on the fine arts is globally adopted in art exhibitions and publications (Kugler and Baur 2007; Brüderlin 2010). Academic courses on Waldorf education also incorporate spiritual and creative exercises for the acquisition of pedagogical competencies (Jeuken and Lutzker 2019).

If one takes all the depicted phenomena and the results of academic publications, five shared characteristics of spirituality and creativity arise:

- *Mindfulness* in observation, thinking and behavior;
- *Self-efficient practicing* in creative actions and meditative reflection;
- *Emptiness*, the neutral point, the extinguishment or the endurance of the crisis to enable something new;
- *Connection* to a spiritual dimension in nature, the mental and in human interactions;
- *Trust* in one’s own existence and in a higher existence, in thinking, feeling, acting, as well as spiritual and creative abilities.

If we summarize the elaborations outlined above, spirituality and creativity are expressed in states of transrational, divergent thinking and transformative actions. In thinking, the everyday habit of judgments is examined and, where appropriate, abandoned in favor of mental experiences; in action, we prepare for unfamiliar situations and thus discover means and ways to transform them creatively and create something new. Spirituality and creativity happen outside of dependency and routine, when borders of the benign are crossed autonomously and coming from individual intentions, and when new insights and opportunities for action arise. Pedagogy can draw on this potential of the unexpected and new.

4 Papers on Pedagogy, Spirituality, and Creativity: Overview

The papers from individual research projects have been grouped into four chapters: 1) Introduction; 2) spirituality and pedagogy, 3) creativity and pedagogy, 4) pedagogy and human development. While the focus of these chapters lies on pedagogy, the relevant dimensions of spirituality and creativity are illustrated through expertise on art, psychology, and medicine.

The second chapter contains studies that use an introductory approach to spirituality and pedagogy, and research results from the areas of education science, psychology, medicine, and anthroposophy.

- Bo Dahlin investigates the relationship between nineteenth century Romantic Aesthetics and the anthroposophy of Rudolf Steiner. He emphasizes three common principles: Organism, Imagination and Temporalism. He denotes Steiner's ideas on development, which – unlike today's often reductionist ones – includes metamorphoses and transformations throughout life, and which can constitute the “educational spiral”.
- Martyn Rawson discusses postmodern spirituality and postformal education, the understanding of spirituality and its educational practice by Waldorf teachers. An overview of anglophone publications on spirituality within Waldorf education shows its prevalence within the literature.
- Tania Stoltz and Marcelo da Veiga examine the understanding of spirituality and its importance for Brazilian university pedagogy students. The results show that university education can offer opportunities to develop spirituality, through which the person can commune with themselves and the world, beyond the realm of objectivity and subjectivity.
- Tania Stoltz and Angelika Wiehl discuss a relational approach of pedagogical psychology. It means that contemplation on psychological contents is not only directed towards practical applicability but can lead to experiencing and building a relationship with one's self during one's studies through artistic production and reflection. On the basis of a case study, these aspects are examined in their relation to Waldorf education, which does already use essential elements of pedagogical psychology, yet insufficiently reflects them.
- Silke Schwarz and David Martin pursue the question of what needs be done for children's bodies, souls, and minds to continue to flourish in future generations. They hypothesize that children naturally revere and positively project on their parents and closely related persons. This dynamic appears as an elementary force of human evolution.

- Johannes Kiersch starts from the premise that the curriculum, teaching methods, and the life forms of every type of school are determined by their world view. He asks which “philosophy of the human being” (Rudolf Steiner) is the basis of Waldorf education and with which criteria from the philosophy of science this philosophy can be assessed. Therefore, Steiner’s relationship to Goethe’s phenomenology is detailed and which idea of reality Waldorf didactics are based on is shown.
- Nina Engelhard and Gisela Erdin explore the formative forces that constitute the human body. While modern sciences try to answer this task with empirical studies and logic, the religious being does so through mindful experiences and spiritual sensibility. For this, they show how eurythmy deepens the experience of one’s body and can bring it into one’s consciousness through reflection.
- In their phenomenological case study, Elenice Saporiski Dias and Tania Stoltz examine the mental representations and inner experiences of a young adult who survived a suicide attempt. The interpretation of their data led to the conclusion that the traumatic experience of a suicide attempt can awaken spirituality as a healing force if it is a part of a psychotherapeutic process. Then, spirituality can contribute to physical and psychic wellbeing.

In the third chapter, theoretical and empirical studies of pedagogy and creativity are presented. It focuses primarily on methods that integrate artistic and creative processes in academic education.

- Dulciene Anjos de Andrade e Silva concentrates on aesthetic imparting to facilitate students’ creativity, spontaneity, and self-expression in the context of Waldorf education. She shows how the subjective and aesthetic experience in Waldorf schools develops, and how the Waldorf concept stands in contrast to teaching in a rationalistic epistemological tradition, using a case study.
- Angelika Wiehl explores artistic exercises that have been integrated in scientific studies which are based on recommendations from Rudolf Steiner’s “Practical training of thinking” and on the writing of perception-vignettes. Exercises carried out in university seminars are evaluated which are suitable for the development of self-competence and which – in addition to theoretical knowledge – can be used to acquire a differentiated ability to observe pedagogical situations.
- Fernanda Hellen Ribeiro Piske and Tania Stoltz deal with different types of creative work which were carried out in the US summer schools for gifted students. Based on interviews with teachers, they explore the difficulties and

challenges of creative processes in a heterogeneous group of international students. The aim of the study is to demonstrate the understanding and importance of creativity in education for gifted children, their families and teachers.

- Cristiana Lopes Machado and Tania Stoltz examine art and creativity in the training of highly gifted students, to whom Brazilian law grants the right to specialized education. The evaluation of a qualitative case study shows that art and creativity are instruments that support students in coping with their inner world and that offer them opportunities to use their individual creative and innovative potential. The study points to the need to review common teaching practices and integrate creative activities.
- Christiane Drechsler and Dirk Wollenhaupt investigate the perception and artistic implementation of encounters and relationships between people with disabilities and their assistants. They evaluate a series of pictures in connection with oral and written reflections by students regarding conscious and unconscious judgments. The goal is to learn the value of a prejudice-free, expectant basic attitude towards people through the painting process.

The fourth chapter is dedicated to exemplary research results on “Pedagogy and Human Development”, which take into account aspects of spirituality and creativity. The focus is on methodological approaches to practice, literary and biographical learning as well as the topics of gender, sexuality, diagnostics and inclusion.

- Angelika Wiehl discusses the trinity of forming, learning and practicing as I activities. In Waldorf education, these activities are considered to be fundamental to the possible and self-determined process of becoming and changing in the course of the progressive transformations of humans for the purpose of their optimization. The fact that it is precisely these elementary actions that are important for the preservation of human self-determination and freedom is justified by the self-awareness which forms a central aspect of Rudolf Steiner’s philosophy. The essay is available in German and English.
- Frank Steinwachs states that spiritual questions are hardly accepted in didactics of literature and that since PISA, any form of immeasurable content has even been suppressed. This created a discrepancy between the curriculum and the needs of the learner. Using the example of literature lessons at Waldorf schools, he shows ways of resolving this contradiction by constructively combining subject-specific competencies with an expanded perspective on sensual and spiritual experiences.

- Rosely Aparecida Romanelli deals with the Waldorf school methodology, which differs significantly from that of other schools. Artistic processes are examined through an analysis of the use of fairy tales and mythologies. In doing so, she shows an alternative psychological-anthropological approach that includes respect for the gender problem and a path of spiritualization beyond formal education, and emphasizes the possibility of an education for life.
- Gisela Erdin juxtaposes the theories on sexuality by Sigmund Freud and Wilhelm Reich with the views of Rudolf Steiner, who argues that physicality and thus sexuality must be educated. He does not understand upbringing as oppression, but as loving support in which the child can develop itself. Human sexuality is – unlike in the reproduction of plants or animals – first of all love and according to Steiner a principle through which something new can arise. The essay is available in German and English.
- Felícia Siemsen examines inclusion in pre-school education based on the theories of Rudolf Steiner and Lev Vygotsky. It points to the need for a high-quality environment for language learning, whereby educators have the task of mediating in the interaction process between the children. Waldorf education tries to build harmonious bridges through actions and emotions, and to expand the context in order to include spirituality and to form inclusive relationships between all participants.
- Ulrike Barth and Dietlind Gloystein describe the possible uses of phenomenological work with perception-vignettes in teacher training as an area of development-related diagnostics. The “responsively participating experience” is presented as a methodological basis and theoretically classified phenomenologically as well as belonging to Waldorf and resonance pedagogy. This diversity-dimensional approach with a modern, inclusion-oriented diagnosis, brings about attitude, links knowledge, and generates resonance.

The purpose of this publication is to contribute to the discussions on the current and relevant question for education worldwide, how spirituality and creativity can be integrated into pedagogy. The essays are written in English or German; some texts are available in both languages. The essay collection is the result of the research and teaching cooperation that Tania Stoltz and Angelika Wiehl are carrying out as part of the cooperation agreement between the Universidade Federal do Paraná (UFPR) in Curitiba, Brazil, and the Alanus Hochschule Alfter/Germany. At UFPR in Curitiba, Tania Stoltz and Angelika Wiehl have held postgraduate seminars on related topics involving Waldorf education, in which some of the authors of this volume participated.

Acknowledgements We thank everyone for the essays and for the inspiring collaboration. Many thanks to the academic assistant Michelle Kunz, who edited the contributions during her master's degree in Waldorf education. We would also like to thank Michael Schröder, Managing Director at the Institute for Waldorf Education, Inclusion and Interculturality in Mannheim, Germany, who generously promoted the research cooperation and this publication and thus made it possible.

References

- Baier, K. (Hrsg.) (2012). *Handbuch Spiritualität. Zugänge. Traditionen. Interreligiöse Prozesse*. Darmstadt: wbg.
- Beghetto, R. A. (2019). Creativity in Classrooms. In J. C. Kaufmann & R. J. Sternberg (2019). *The Cambridge handbook of creativity* (2nd. Edition, p. 587–606.). Cambridge: University Press.
- Brodbeck, K.-H. (1999). *Entscheidung zur Kreativität. Wege aus dem Labyrinth der Gewohnheiten*. (2., um ein Vorwort ergänzte Auflage). Darmstadt: wbg.
- Bucher, A. (2014). *Psychologie der Spiritualität*. 2. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz.
- Brüderlin, M. (Ed.) (2010). *Rudolf Steiner and Contemporary Art*. Köln: DuMont.
- Büssing, A. & Kohls, N. (Hrsg.) (2011). *Spiritualität transdisziplinär. Wissenschaftliche Grundlagen im Zusammenhang von Gesundheit und Krankheit*. Heidelberg: Springer.
- Büssing, A., Ostermann, T., Glöckler, M. & Matthiessen, P. F. (2006): *Spiritualität, Krankheit und Heilung—Bedeutung und Ausdrucksformen der Spiritualität in der Medizin*. Hohenwarsleben: VAS.
- Csikszentmihalyi, M. (2019). *Flow und Kreativität. Wie sie Ihre Grenzen überwinden und das Unmögliche schaffen* (4. Auflage.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Haager, J. S. & Baudson, T. G. (Hrsg.) (2019). *Kreativität in der Schule—finden, fördern, leben*. Wiesbaden: Springer.
- Heinze, T., Parthey, H., Spur, G. & Wink, R. (Hrsg.) (2012). *Kreativität in der Forschung: Wissenschaftsforschung Jahrbuch 2012*. Berlin: Wissenschaftlicher Verlag Berlin.
- INEP (2019). *Relatório Brasil no PISA 2018*. INEP/MEC: Brasília-DF.
- Jeuken, M. & Lutzker, P. (2019). Lehrerbildung für Waldorfschulen: Das waldorfpädagogische Studium. In A. Wiehl (Hrsg.). *Studienbuch Waldorf-Schulpädagogik* (p. 291-306). Bad Heilbrunn: Klinkhardt/utb.
- Kaufmann, J. C. & Glăveanu, J.C. (2019). A Review of Creativity Theories: What Questions Are We Trying to Answer? In J. C. Kaufmann & R. J. Sternberg (2019). *The Cambridge Handbook of Creativity* (2nd edition, p. 27–43). Cambridge: Cambridge University Press.
- Kaufmann, J. C. & Sternberg, R. J. (2019). *The Cambridge handbook of creativity* (2nd. Edition). Cambridge: University Press.
- Klein, C., Berth, H. & Balck, F. (Hrsg.) (2011). *Gesundheit—Religion—Spiritualität*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Koenig, H. G., King, D. & Carson, V.B. (Eds.) (2012). *Handbook of religion and health*. 2nd edition. New York: Oxford University Press.
- Krampen, G. (2019). *Psychologie der Kreativität. Divergentes Denken und Handeln in Forschung und Praxis*. Göttingen: Hogrefe.

- Kugler, W. & Baur, S. (Hrsg.) (2007). *Rudolf Steiner in Kunst und Architektur*. Köln: DuMont.
- Loebell, P. & Buck, P. (Hrsg.) (2015). *Spiritualität in Lebensbereichen der Pädagogik. Diskussionsbeiträge zur Bedeutung spiritueller Erfahrungen in den Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen*. Opladen, Berlin, Toronto: Budrich.
- Mello, G. N. de (2000). Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. *São Paulo em Perspectiva*, 14(1), p. 98-110.
- Nett, N. (2019). Kreativität—was ist das überhaupt? In J. S. Haager & T. G. Baudson (Hrsg.). *Kreativität in der Schule—finden, fördern, leben* (p. 3-22). Wiesbaden: Springer.
- OECD (2019). *Bildung auf einen Blick 2019: OECD-Indikatoren*. Bielefeld: wbv Media.
- Oliveira, A. C. P. de, & Carvalho, C. P. de (2018). Gestão escolar, liderança do diretor e resultados educacionais no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, 23, e230015.
- Paloutzian, R.F. & Park, L. (Eds.) (2005). *Handbook of the psychology of religion and spirituality*. New York: Guilford.
- Richter, C. (2013). Das Bildungswesen in Brasilien. In C. Adick (Hrsg.). *Bildungsentwicklungen und Schulsysteme in Afrika, Asien, Lateinamerika und der Karibik* (p. 171-190). Münster: Waxmann.
- Rumpf, H., Loebell, P. & Buck, P. (2015). Einleitung. In P. Loebell & P. Buck (Hrsg.) (2015). *Spiritualität in Lebensbereichen der Pädagogik. Diskussionsbeiträge zur Bedeutung spiritueller Erfahrungen in den Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen* (p. 9–16). Opladen, Berlin, Toronto: Budrich.
- Schmitt, E.-E. (2015). *La nuit de feu*. Paris: Albin Michel.
- Schmitt, E.-E. (2017). *Nachtfeuer. Was ich in der Wüste erlebte*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Steiner, R. (1985). *Kunst und Kunsterkenntnis. Grundlagen einer neuen Ästhetik* (GA 271, 3., erweiterte Auflage). Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Van Lommel, P. (2011). *Consciousness Beyond Life: The Science of the Near-Death Experience*. Toronto: HarperOne.
- Van Lommel, P. (2013). *Endloses Bewusstsein: Neue medizinische Fakten zur Nahtoderfahrung*. München: Knaur MensSana
- Villani, M. & Oliveira, D. A. (2018). Avaliação Nacional e Internacional no Brasil: os vínculos entre o PISA e o IDEB. *Educação & Realidade*, 43(4), p. 1343-1362.
- Wallas, G. (1926/2014). *The art of thought*. Tunbridge Wells: Solis Press.
- Weidemann, B. (2010). *Handbuch Kreativität. Ein guter Einfall ist kein Zufall*. Darmstadt: wbg.
- Wiehl, A. (2015). *Propädeutik der Unterrichtsmethoden in der Waldorfpädagogik*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Zajonc, A. (2008). *Meditation as Contemplative Inquiry. When knowing become love*. Great Barrington/US: Lindisfarne Books.
- Zajonc, A. (2016). *Aufbruch ins Unerwartete. Meditation als Erkenntnisweg* (2. Auflage). Stuttgart: Freies Geistesleben.
- Zimmermann, H. & Schmidt, R. (2015). *Meditation* (2. Auflage). Dornach: Verlag am Goetheanum.

Tania Stoltz, Prof. Dr., Bachelor of Arts in Pedagogy; Bachelor of Arts in Artistic Education. Master and Doctor of Education (Educational Psychology). Postdoc from the Jean Piaget Archives, Geneva, Switzerland and Postdoc from Alanus Hochschule, Germany.

Coordinator of the scientific cooperation agreement between the Brazilian Federal University of Paraná and the Jean Piaget Archives, Geneva, Switzerland (2003–2008). Since 2008 Coordinator of the scientific cooperation agreement between Alanus University in Alfter, Bonn (Germany) and the Federal University of Paraná. Member of the Board of Directors at the Jean Piaget Society (2016–2019). Full Professor. CNPq Productivity Research Fellow. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9132-0514>.

Angelika Wiehl, Dr. phil., Magisterstudium in Germanistik, Romanistik, Kunstgeschichte; Mitbegründerin der Freien Waldorfschule Wolfsburg und langjährig Klassen- und Oberstufenlehrerin; seit 1992 Dozentin für Waldorfpädagogik; Coaching und Mediation für Pädagogen; heute Hochschuldozentin für Erziehungswissenschaft und Waldorfpädagogik am Institut für Waldorfpädagogik, Inklusion und Interkulturalität der Alanus Hochschule Alfter am Standort Mannheim; Lehr- und Forschungskooperation mit Prof. Dr. Tania Stoltz, Universidade Federal do Paraná, Curitiba; Mitglied im Netzwerk Vignetten- und Anekdotenforschung der Universität Wien und der Pädagogischen Hochschule Innsbruck; Forschungsprojekte und Publikationen zur Waldorfpädagogik, Anthropologie und Ästhetik.



Pädagogik, Spiritualität und Kreativität – Reflexionen zur Waldorfpädagogik. Einführung

Tania Stoltz und Angelika Wiehl

Spiritualität und Kreativität sind menschliche Qualitäten, die weltweit und in vielen Lebens- und Arbeitsbereichen zum Ausdruck vorkommen. Menschen sammeln durch Spiritualität authentische Erfahrungen und erleben durch Kreativität ihre persönliche Wirksamkeit. Umso erstaunlicher ist es, dass beide Bereiche in den Bildungsplänen zwar berücksichtigt werden, aber in der pädagogischen Praxis der Kindergärten, Schulen und weiterführenden Ausbildungsstätten eher eine geringe Rolle spielen. Vorrangig gilt es, Leistungsziele und Abschlüsse zu erreichen, und dafür wird auf das traditionelle Lern- und Rollenverständnis zurückgegriffen, sodass flexible und kreative Methoden in den Hintergrund treten (Beghetto 2019). Spiritualität und Kreativität verunsichern, da sie individuelle Entfaltungsräume und -zeiten benötigen und sich nicht wie andere Leistungen bewerten lassen (Haager und Baudson 2019; Baier 2012).

Mit der vorliegenden Aufsatzsammlung werden Forschungsergebnisse zur Spiritualität und Kreativität von Wissenschaftler*innen aus Brasilien und Europa zusammengeführt; ihre Aufsätze basieren auf unterschiedlichen Fachrichtungen und Forschungsmethoden. Sie setzen sich mit den Fragen auseinander, welche Bedeutung Spiritualität und Kreativität in einzelnen Lebensfeldern haben, wie wissenschaftliche Erkenntnisse zum Spirituellen und Kreativen mit Bezug zur Pädagogik diskutiert werden können und welchen Beitrag die Waldorfpädagogik

T. Stoltz (✉)

Departamento de Teoria e Prática de Ensino , Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Brasilien

A. Wiehl

Institut für Waldorfpädagogik, Inklusion und Interkulturalität der Alanus Hochschule Alterf am Standort Mannheim, Mannheim, Deutschland

E-Mail: angelika.wiehl@alanus.edu

zum Verständnis und zur Integration spiritueller und kreativer Erfahrungen geben kann. Die Aufsatzsammlung versteht sich als ein transatlantisches, brasilianisch-europäisches und zugleich fach- und methodenübergreifendes Gespräch, das zur Diskussion eines aktuellen Themas beitragen will. Durch Spiritualität und Kreativität können Denkansätze erarbeitet werden, die angesichts der Kommerzialisierung von Bildung und ihres Bedeutungsverlusts eine Orientierung für mögliche pädagogische Handlungen und für der Pädagogik nahe Lebensfelder wie Kunst, Psychologie und Medizin bieten.

Spiritualität und Kreativität sind seit den 1980er Jahren besonders in Amerika und Europa interdisziplinäre Forschungsgegenstände. Es erscheinen fortlaufend neue Publikationen, die entweder praktische Hinweise zum Erlernen spiritueller Übungen und kreativer Techniken geben oder kulturwissenschaftliche und empirische Forschungsergebnisse aufzeigen. Zur *Spiritualität* existieren neben vielen Journal-Aufsätzen englisch- und deutschsprachige Handbücher, die einen Überblick zum aktuellen Diskussionsstand über Spiritualität geben (Paloutzian und Park 2005; Baier 2012; Bucher 2014). Sehr gut erforscht ist die Wirkung von Spiritualität und Religiosität auf Gesundheit und Krankheit (Büssing et al. 2006; Büssing und Kohls 2011; Klein et al. 2011; Koenig et al. 2012). Viele Studien widmen sich der Überschneidung und dem Zusammenhang von Religiosität und Spiritualität, zumal sich die Tendenz abzeichnet, dass die traditions- und institutionsgebundene Religiosität von individuell erlebter und geübter Spiritualität abgelöst wird. – *Kreativität* wird entweder als vielseitiger Forschungsgegenstand behandelt (Heinze et al. 2012; Kaufmann und Sternberg 2019) oder als zu erlernende Methode (Weidemann 2010) beschrieben. Überwiegend gilt sie als „situativer Prozeß“ (Brodbeck 1999, S. 1), als geistige Aktivität (Csikszentmihalyi 2019, S. 41) und als Fähigkeit zum „divergenten Denken“ (Krampen 2019, S. 20). Um kreative Lösungen zu finden, etwas Neues zu generieren oder Vorhandenes zu verändern, bedarf es nach Wallas (1926/2014, S. 37ff.) der *Vorbereitung, Inkubation, Einsicht* und *Verarbeitung*. Dieses Vierphasen-Modell, das einige Studien zur Erklärung kreativer Prozesse zugrunde legen (Kaufmann und Glăveanu 2019, S. 27ff.; Krampen 2019, S. 183ff.; Nett 2019, S. 4f.), ist vergleichbar mit der Erkenntnismethodik der Waldorfpädagogik, die vom Erschließen eines Erkenntnisinhaltes, über das Vergessen, hin zum Urteilen und zur Begriffsbildung führt (Wiehl 2015, S. 188ff.). In kreativen und in spirituellen Erfahrungen und Handlungen spielen Denkprozesse und Gefühle eine maßgebliche Rolle. Daher sind beide Bereiche, Spiritualität und Kreativität, auch Arbeits- und Forschungsfelder der Psychologie (Bucher 2014; Krampen 2019), und werden in viele therapeutische Methoden sowie in Selbstschulungs- und in Coachingmethoden integriert.

1 Bemerkungen zur Schulpädagogik in Brasilien und Europa

Die Ergebnisse wissenschaftlicher Studien zur Spiritualität und Kreativität fließen fortlaufend in Empfehlungen und Handreichungen der Lebens- und Arbeitsfelder ein. Wenig Gebrauch scheint die Schulpädagogik davon zu machen; Kreativität wird dem Fach Kunst und Spiritualität der Religion zugeordnet. Die Aufsatzsammlung von Haager und Baudson (2019) enthält verschiedene Positionen, wie Kreativität Lernprozesse bereichern kann; die Rahmenbedingungen für kreatives Lernen in der Schule sind zwar gegeben, müssen aber weiter ausgebaut werden. Der Aufsatzband von Loebell und Buck (2015) behandelt Spiritualität als Thema der Pädagogik und insbesondere der Waldorfpädagogik; Aufmerksamkeit, Verbindlichkeit und Evidenzerfahrung werden als wesentliche Elemente der Schule beschrieben, die für spirituelle Erlebnisse sensibel machen können. Diese exemplarisch genannten Publikationen zeigen, dass Spiritualität und Kreativität, die bisher eher am Rande Berücksichtigung finden, sehr wohl zeitgemäße Aufgabenfelder der Schulpädagogik sind oder sein können.

Aus wissenschaftlicher Sicht steht die Schulbildung in Brasilien und Europa gleichermaßen im Spannungsfeld von Innovation und Tradition, von wissenschaftlichen Erkenntnissen und traditionellen Lehr-Lern-Methoden. Aber letztlich ist sie – bis auf die Ausnahmen staatlich genehmigter Reformmodelle wie der Waldorfschule, die weitgehend ein eigenes Lehrplan- und Methodenkonzept verfolgt – einem staatlichen Lehrkanon verpflichtet, der sich an den Zielen der globalen Kommerzialisierung und Technisierung orientiert.

In Südamerika wurde 2019 das Forum Prosur gegründet, in dem sich südamerikanische Staaten zusammengeschlossen haben, um gemeinsam an Themen wie Menschenrechte, Energie, Sicherheit, Gesundheit, Verteidigung, Kriminalitätsbekämpfung und Verhütung von Naturkatastrophen zu arbeiten. Bildung steht zwar nicht im Fokus, aber es ist deutlich, dass diese Maßnahmen zur Bildungsentwicklung beitragen. In Brasilien ist Bildung nach wie vor ein soziales und wirtschaftliches Privileg; es herrscht – obwohl 90% der 6- bis 14-jährigen eine Schule besuchen – „soziale Ungleichheit in der Bildungslandschaft Brasiliens“ (Richter 2013, S. 189). Zu den Diskussionsthemen der Bildungspolitik gehören die schlechte Bezahlung der Lehrkräfte, ihre zum Teil zu geringen beruflichen Qualifikationen und vor allem die Alphabetisierung von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen (ebd., S. 187ff.). Schon lange werden der Mangel an Bildung, an inhaltlichen Kenntnissen der Lehrer*innen und auch das Fehlen geeigneter Lehrmethoden als Probleme der Lehrkräfteausbildung angezeigt (Mello 2000).

Laut PISA 2018 (INEP 2019) belegt Brasilien die untersten Stellen in der Rangreihenfolge von Sprache, Mathematik und Naturwissenschaften. Erst seit den 1990er Jahren wird das Bildungssystem Brasiliens mit nationalen und internationalen standardisierten Testverfahren gemessen (Villani und Oliveira 2018). Die internationalen und auch die nationalen Evaluationen belegen die Schulergebnisse Brasiliens als ungenügend; für einen großen Teil der Brasilianer*innen liegen sie damit unter jener der Elementarbildung. Die PISA-Ergebnisse (INEP 2019) sind bei der Mehrheit der öffentlichen Schulen schlechter als bei Privatschulen. In Brasilien ist die Sonderpädagogik und die Hochbegabtenpädagogik rechtlich verankert, wie es die Anzahl der in entsprechenden Schulen Angemeldeten deutlich zeigt (INEP 2019). Insgesamt sind die Immatrikulationen in Schulen und Universitäten gestiegen, aber weiterhin ist eine der größten Herausforderungen in Brasilien, dass Kinder und Jugendliche die Schule mit guten Leistungen absolvieren (Oliveira und Carvalho 2018).

In Europa ist die soziale Ungleichheit bezüglich der Bildungschancen und -wege weiter ein ungelöstes Problem. Allerdings haben in Europa die Mitgliedsstaaten der OECD, einer Organisation zur wirtschaftlichen Zusammenarbeit, ihre Bildungspläne nach den Richtlinien der OECD abgestimmt. Darin sind die in den letzten Jahren als maßgeblich für die Bildung erachteten Prinzipien des lebenslangen Lernens und des Kompetenzerwerbs verankert. Spielräume für individuelle, spirituelle und kreative Fähigkeiten werden zwar nicht ausgeschlossen, sind aber in der Bildungslandschaft nicht maßgeblich, weil es vorrangig um die Teilhabe an der sich wirtschaftlich und technisch rasant entwickelnden Gesellschaft geht. Der jährlich veröffentlichte OECD Bildungsbericht liefert Informationen über Bildungsmöglichkeiten und -finanzierung der beteiligten Länder; darin geht es um die Bemühungen, „die Bildungssysteme effektiver zu machen und so zu gestalten, dass sie allen offenstehen“ (OECD 2019, S. 3).

Wenn Bildung vor allem im Zeichen der Globalisierung und des Fortschritts in Technik und Wirtschaft steht, liegt die Frage nahe, wie sie in Zukunft aussehen wird. Können sich Bildung und Bildungsinstitutionen, damit auch die Schulen und Universitäten, nur zweckorientiert ausrichten? Oder könnte es sein, dass angesichts der rasanten Entwicklungen, aber auch der Katastrophen, die viele Länder immer wieder heimsuchen, neue oder andere Fähigkeiten gebraucht werden?

Betrachten wir den brasilianischen und den europäischen Kontext, in dem Bildung wissensbezogen ist und die Beherrschung von Informationen privilegiert wird, so geschieht das zum Nachteil des selbstständigen Denkens und Erkennens. Diese Fähigkeiten können nur durch bestimmte Erfahrungen, die kreative und spirituelle Prozesse einschließen, ausgebildet werden. Sie sind für das bewusste, einfühlsame und kritische Leben genauso erforderlich wie für das innovative

Arbeiten und wissenschaftliche Forschen. So enthält die vorliegende Aufsatzsammlung Arbeitsergebnisse, die zu Neuem inspirieren und den Mut fordern, sich selbstbewusst in das Unbestimmte und Ungewisse zu stürzen. Bildung erfordert die Entwicklung von spiritueller und kreativer Selbstbildung während des gesamten Prozesses lebenslangen Lernens. Dafür sind Investitionen in Kreativität, Kunst, Ästhetik sowie in spirituelle, geistige Übungen von grundlegender Bedeutung für den Menschen als ein ganzheitliches Wesen. In vielen Gebieten zeichnen sich Wege zur Entwicklung einer authentischen Spiritualität und einer lebensgestaltenden Kreativität ab, die Menschen in ihrer Gesamtheit und durch die Arbeit mit körperlichen, emotionalen und mentalen Fähigkeiten betreffen. Es ist an der Zeit, die abstrakte Wissenschaft in Kunst zu verwandeln, um in Bildungsprozessen – sei es in Kindergarten, Schule, Universität und anderen Bildungseinrichtungen – den Menschen in einem vielschichtigen und holistischen Sinne erreichen zu können. Es ist an der Zeit, sich wieder mit der Essenz bzw. Wesentlichen des Menschseins zu verbinden.

2 Zu den Wortbedeutungen von *spirituell* und *kreativ*

Der tiefere Sinn von Spiritualität geht bereits aus der Wortherkunft hervor. Das lateinische Wort *spiritus* wird mit Luft, Hauch, Atem, Seele, Geist, aber auch Begeisterung und Sinn übersetzt (Bucher 2014, S. 29). Spiritualität bedeutet nach aktuellem Forschungsstand vor allem *Verbundenheit* und zwar mit einer höheren Dimension, als ein Mensch sich selbst empfindet. Dabei geht es um den individuellen Bezug zu geistigen Entitäten im Unterschied zu tradierten Inhalten wie Mythologie, antike und indigene Anschauungen oder religiöse Vorstellungen. Spiritualität fasst gewissermaßen alle geistigen Erlebnisse und Ausdruckweisen zusammen, während der Begriff Esoterik, der in einigen Aufsätzen des Bandes verwendet wird (siehe Dahlin und Kiersch), spezifischer die Inhalte in Augenschein nimmt, die durch eine geistige Erkenntnisschulung erworben werden können. Es überschneiden sich häufig die Bedeutungen von Spiritualität und Religiosität, d.h. es gibt fließende Übergänge im Gebrauch der Begriffe; aber unter spirituellen Erlebnissen werden vor allem authentische und persönliche geistige Erfahrungen verstanden, während das Religiöse an eine Gemeinschaft, an bestimmte Rituale und Gläubigkeiten gebunden ist. Allgemein scheint in amerikanischen und europäischen Gesellschaften die Tendenz zu bestehen, dass sich Menschen im Laufe ihrer Biografie zunehmend mit spirituellen Erfahrungen identifizieren und weniger einer religiösen Gruppierung zuwenden.

Das Wort *creativ* ist – in der Bedeutung von schöpferisch und erfinderisch – bereits seit Ende des 19. Jahrhunderts in der englischen und französischen Alltagssprache verbreitet; im deutschen Sprachgebiet taucht der Ausdruck *creativ* ab den 1960er Jahren auf und ersetzt zunehmend das Wort *schöpferisch* (Brodbeck 1999, 3 f.). Ähnlich wie Spiritualität entsteht Kreativität in spezifischen Situationen, in denen Menschen schöpferische und spirituelle Denk- und Handlungsweisen entwickeln (ebd.). Kreativität ist nicht kausal oder von äußerlichen Ursachen bestimmt. Vielmehr bedeutet *creativ sein* oder *creative Fähigkeiten anwenden*, ein ursprünglich menschliches Potenzial in sich zu erwecken und in kleinen, unbedeutenden wie großen, maßgeblichen Handlungen schöpferisch und gestaltend, auch Neues schaffend tätig zu sein. Kreativsein heißt somit, sich individuell mit erfinderischen Fähigkeiten ins Leben einzubringen. Am offensichtlichsten findet das Kreative einen Ausdruck in der Kunst und in als künstlerisch empfundenen performativen Aktionen.

3 Authentizität spiritueller und kreativer Erlebnisse. Ein Beispiel

Jeder Mensch ist – oftmals unbemerkt – in bestimmten Situationen denkend oder handelnd kreativ. Was Brodbeck treffend für Kreativität formuliert (Brodbeck 1999, S. 31), gilt für beide Fähigkeiten: Kreativität und Spiritualität müssen nicht erlernt werden, vielmehr müssen wir sie zulassen, sie als unsere Potenziale erkennen und uns dafür entscheiden, kreativ und spirituell zu denken und zu handeln. In literarischen oder biografischen Texten beschreiben Autoren und Autorinnen häufig Erlebnisse, Krisen oder überraschende Widerfahrnisse, in denen sie kreativ gedacht bzw. gehandelt haben und ihnen dabei eine spirituelle Dimension bewusst wurde. Die in über 40 Sprachen übersetzten poetischen Werke des französischen Autors Eric-Emmanuel Schmitt (geb. 1960) sind inspiriert von einem einschneidenden biografischen Erlebnis, das hier als ein Beispiel für eine spirituelle Erfahrung verbunden mit kreativem Handeln in einer außergewöhnlichen Lebenssituation beschrieben und hinsichtlich der erlebten Prozessphasen ausgewertet wird.

Mit 28 Jahren unternahm Schmitt eine Expedition auf den Spuren des französischen Forschers Charles de Foucauld (1858–1916) in die marokkanische Wüste. Er wollte für die Erstellung eines Drehbuchs jene Gegenden aufsuchen, an denen Foucauld 100 Jahre früher seine Forschungsreisen unternommen und als christlicher Eremit gelebt hatte. Erst viele Jahre später verarbeitete Schmitt die erfolgte Expedition in der Erzählung „Nachtfeuer. Was ich in der Wüste erlebte“ (2017;

Original: „La nuit du feu“, 2015). Dort schildert er die von Nomaden geführte Wanderung durch das zerklüftete Ahaggar-Gebirge und schließlich den Aufstieg auf den Berg Tahat, die höchste Erhebung der Sahara. Mittags erreicht der Trupp den Gipfel und bestaunt die sich unendlich ausbreitende Wüstenlandschaft. Der Erzähler, leicht bekleidet und mit wenig Wasser in der Flasche, macht sich alleine auf den Abstieg, verliert die Gruppe und muss sich nach dem Untergang der Sonne und bei aufkommender Kälte ein notdürftiges Lager bereiten, um – wie er selbst betont – die Nacht zu überleben oder zu sterben. Er gräbt sich in Sand ein und bemerkt, wie er mental zu schweben beginnt: ein Körper auf der Erde und ein schwebender darüber in der Luft. Im Rückblick und in poetische Worte gekleidet schreibt Schmitt:

„Während der Gefangene unten schlottert, erhebt sich der freie Mann leicht wie ein Hauch in aller Ruhe über der Landschaft, Kälte und Wind können ihm nichts mehr anhaben, nicht einmal atmen muss er mehr. [...].

Mein Bewusstsein weicht von dem ausgetretenen Pfad aus Nachdenken und Kalkulieren ab. Die Zeit wird langsamer. Ich fliege. Der Himmel hält den Atem an. Die Sterne regen sich nicht.

Woher kommt diese Kraft, die mich so emporgehoben hat und die mich hier oben hält?“ (Schmitt 2017, S. 148).

Eingehüllt und überwältigt von einem friedlichen Gefühl, von Glück und Vertrauen spürt er die Ablösung von der Erde und das Einswerden mit Licht. Es gipfelt in den Worten: „Ich bin Feuer.“ (ebd., S. 150).

Am nächsten Tag gelingt ihm mit den letzten Tropfen Wasser in der Flasche der erneute Gipfelaufstieg und er findet zu seinem Begleiter und ins Lager zurück. Das Erlebte kann er keinem Mitglied der Expeditionsgruppe erzählen. Aber fortan weiß er: „Ich musste lernen, dieses Ereignis anzunehmen, besser noch, es zu lieben. [...] Der Tod wird nicht das Ende bringen, sondern nur den Übergang in eine andere Form.“ (ebd., S. 155) Und doch erweist sich ihm diese „mystische Erfahrung“ als widersprüchlich (ebd., S. 198): Einerseits existiert für Schmitt eine Art Absolutes, das er zunächst mit dem Wort Gott bezeichnet, andererseits ist er sich seines eigenen Verstandes bewusst. Er empfindet sich von da an als einen gläubigen und zugleich als einen modern denkenden Menschen, der von der Ewigkeit berührt wurde.

Das Beispiel soll auf die persönliche Qualität kreativer und spiritueller Erfahrungen hinweisen. Kreativ heißt nicht nur unter besonderen Bedingungen wie im Kunstatelier erfinderisch sein oder alltäglich gute Einfälle haben zu können, kreativ sein heißt auch, in besonderen Lebenssituationen auf die richtige Eingebung

vertrauen und handeln zu können, sich zum Beispiel ein Sandbett in der Wüste zu bauen. Spirituell sein heißt, nicht an Mystisch-Mysteriöses zu glauben, sondern eine existentielle und sinnstiftende geistige Erfahrung im Denken zu machen. Das eine ergänzt das andere.

Bedenkt man nun die vom Erzähler durchlebten und reflektierten existentiellen Momente, entsprechen sie jenen Prozessphasen, die in dem oben zitierten Band zur „Spiritualität in Lebensbereichen der Pädagogik“ als charakteristisch für spirituelle Erfahrungen beschrieben sind: „Die Vorbereitung, das spirituelle Erlebnis und der Umgang mit den eigenen Erfahrungen“ (Rumpf et al. 2015, S. 11). Als Vorbereitung darf in dem gegebenen Beispiel die Wüstenexpedition, die an sich schon eine besondere Herausforderung ist, aber vor allem der Bergabstieg ohne Begleitung gesehen werden. Denn spirituelle Erlebnisse stellen sich dann ein, wenn wir ganz auf uns gestellt sind; sie wirken authentisch und mit der individuellen, momentanen Existenz zusammenstimmend. Die zweite Phase, das spirituelle Erlebnis an sich, überkommt den Erzähler im Augenblick der Trennung von Körperleib und Geistseele. Den Zustand, sich voller Vertrauen und mit einem großen ewigen Licht eins zu fühlen, beschreibt er als äußerst beglückend. Ähnliche Erlebnisse sind aus zahlreichen anderen Berichten, insbesondere auch aus Schilderungen von Nahtoderfahrungen (van Lommel 2011, 2013), bekannt. Die Geistseele löst sich aus der leiblichen Verankerung, erhebt sich über das irdische Geschehen als reines Bewusstsein, das sich mit der ewigen Geistigkeit verbunden weiß. Die dritte Phase, der Umgang mit einer spirituellen Erfahrung, ist in dem Beispiel der Nachklang, den Schmitt eine „mystische Erfahrung“ nennt, die ihn als atheistischen Menschen zu dem Glauben an eine höhere Dimension – er nennt sie Gott – geführt und die Ausrichtung seiner folgenden literarischen Werke inspiriert hat. Das von Schmitt geschilderte spirituelle Erlebnis in der Wüste ist ein durch besondere biografische Bedingungen sich ereignendes, also keines, das durch eine bewusste meditative Schulung erlangt wurde.

Darin liegt der entscheidende Unterschied: Werden spirituelle Erlebnisse und kreative Inspirationen zuteil oder werden sie durch eine Selbstschulung erworben. Dafür hat Rudolf Steiner, der Begründer der Waldorfpädagogik, Übungswege ausgearbeitet; die meditativen Übungen dienen zur Weiterentwicklung des verstandesmäßigen oder konvergenten Denkens, das zu geistigen Erfahrungen in der Lage ist (Zajonc 2008, 2016); die malerischen, sprachlichen und eurythmischen Übungen sind für die Entwicklung spiritueller Kreativität hilfreich (Steiner 1985). Zimmermann und Schmidt (2015) zeigen in ihrer Studie zur anthroposophischen Meditation die Gemeinsamkeiten und Unterschiede spiritueller Übungen und künstlerischer Aktivitäten auf. *Gemeinsam* sind „die Erhebung aus dem Alltagsleben, die Hingabe an die Sinneserscheinungen und das Bestreben, diese

in ihren Qualitäten empfindungsmäßig zu erfassen“, außerdem „die konzentrierte Aufmerksamkeit, die innere Bildtätigkeit, der Weg vom Kopf zum Herzen und schließlich das freie selbstbewusste Individuum als Prozessgestalter“ (ebd., S. 105). *Unterschiedlich* sind die Ziele: Meditatives Üben führt zu geistigen Erlebnissen und künstlerisches Arbeiten zur Hervorbringung einer individuellen „Sinneserscheinung“, also eines Kunstwerks; der Kunstprozess findet mehr im *Fühlen* und die Meditation im *wachen Denkbewusstsein* statt (ebd.). Die genannten Vorgänge spiritueller Erfahrungen – wie am Beispiel des Wüstenerlebnisses beschrieben – sind mit den oben genannten kreativen Prozessphasen nach Wallas (1926/2014, S. 37ff.) identisch: die *Vorbereitung* auf eine künstlerische Aktion – sei sie mental oder material –, die *Inkubation* als offene Erwartungshaltung (nicht genannt von Rumpf et al., 2015), die inspirierende *Eingebung* und schließlich die schöpferische *Verwirklichung*. Der Einfluss anthroposophisch-spiritueller Übungen und Inhalte auf die bildenden Künste wird weltweit in Kunstaustellungen und Publikationen rezipiert (Kugler und Baur 2007; Brüderlin 2010). Und in die Studiengänge der Waldorfpädagogik sind geistige und kreative Übungsmethoden zum Erwerb von pädagogischen Kompetenzen integriert (Jeuken und Lutzker 2019).

Unter Einbeziehung der dargestellten Phänomene und der Ergebnisse der genannten wissenschaftlichen Publikationen ergeben sich fünf gemeinsame Merkmale von Spiritualität und Kreativität:

- *Achtsamkeit* im Wahrnehmen, Denken und in Umgangsweisen;
- *selbstwirksames Üben* in kreativen Handlungen und in meditativer Besinnung;
- *Leere*, den Nullpunkt, das Erlöschen oder die Krise aushalten, damit etwas Neues zum Vorschein kommen kann;
- *Verbundenheit* mit einer spirituellen Dimension in der Natur, im Geistigen und in menschlichen Begegnungen;
- *Vertrauen* in die eigene und eine höhere Existenz, in Denken, Fühlen und Handeln sowie in spirituelle und schöpferische Fähigkeiten.

Fassen wir die skizzenhaften Ausführungen zusammen, so äußern sich Spiritualität und Kreativität in Zuständen des transrationalen, divergenten Denkens und des transformativen Handelns. Im Denken werden die alltäglichen Urteilsgewohnheiten überprüft und ggf. verlassen zugunsten geistiger Erfahrungen; im Handeln stellen wir uns auf ungewohnte Situationen ein und entdecken Mittel und Wege, diese zu kreativ verwandeln und Neues zu schaffen. Spiritualität und Kreativität finden jenseits von Abhängigkeit und Routine statt, wenn selbstbestimmt und aus individuellen Intentionen die Grenzen des Gewohnten und Alltäglichen

überschritten werden und sich neue Erkenntnisse und Handlungsmöglichkeiten einstellen. Die Pädagogik kann aus diesem Potenzial des Unerwarteten und Neuen schöpfen.

4 Aufsätze zur Pädagogik, Spiritualität und Kreativität. Überblick

Die aus individuellen Forschungsprojekten hervorgegangenen Aufsätze wurden in vier Kapitel gruppiert: 1) Einführung, 2) Spiritualität und Pädagogik, 3) Kreativität und Pädagogik, 4) Pädagogik und menschliche Entwicklung. Der Fokus der Aufsatzkapitel liegt zwar auf der Pädagogik, aber um die für sie relevanten Dimensionen von Spiritualität und Kreativität aufzeigen zu können, wurden Expertisen aus Kunst, Psychologie und Medizin einbezogen.

Das zweite Kapitel enthält Studien, die sich einführend mit Spiritualität und Pädagogik befassen und Forschungsergebnisse aus den Bereichen Erziehungswissenschaft, Psychologie, Medizin und Anthroposophie darlegen.

- Bo Dahlin untersucht die Beziehungen zwischen der romantischen Philosophie und der Anthroposophie Rudolf Steiners und betont drei gemeinsame Prinzipien: Organismus, Imagination und Temporalismus. Als zentralen Aspekt bezeichnet er Steiners Entwicklungsgedanken, der – anders als gängige, z. T. reduktionistische Entwicklungstheorien – Metamorphosen und Transformationen im Lebenslauf beinhaltet und aus dem eine „Bildungsspirale“ begründet werden kann.
- Martyn Rawson setzt sich mit postmoderner Spiritualität und postformaler Bildung auseinander. Erörtert wird das Verständnis der Spiritualität und wie Waldorflehrer*innen in der pädagogischen Praxis damit arbeiten. Ein Überblick über englischsprachige Publikationen zur Spiritualität in der Waldorfpädagogik zeigt deren Aktualität im wissenschaftlichen Diskurs.
- Tania Stoltz und Marcelo da Veiga untersuchen mittels einer explorativen Studie, was Pädagogikstudenten an einer staatlichen Universität in Brasilien unter Spiritualität verstehen und welche Bedeutung sie ihr für die Hochschulbildung beimessen. Die Auswertung ergibt, dass die Hochschulbildung Gelegenheiten für die Entwicklung von Spiritualität geben kann, durch die Menschen mit sich selbst und mit der Welt in eine Verbindung jenseits von Objektivität und Subjektivität eintreten.

- Tania Stoltz und Angelika Wiehl diskutieren einen *relationalen* Ansatz der Pädagogischen Psychologie. Er bedeutet, dass eine gedankliche Auseinandersetzung mit psychologischen Inhalten nicht nur auf eine Praxisanwendung ausgerichtet ist, sondern durch künstlerische Produktionen und Reflexionen zu Selbsterfahrung und Selbstbeziehung im Studium führen kann. Anhand einer Fallstudie werden diese Aspekte mit Blick auf die Waldorfpädagogik untersucht, die bereits essentielle Elemente der Pädagogischen Psychologie verankert, aber noch zu wenig reflektiert.
- Silke Schwarz und David Martin gehen der Frage nach, was getan werden müsse, damit Kinder auch in künftigen Generationen in Körper, Seele und Geist gesund gedeihen können. Sie stellen die Hypothese auf, dass Kinder von Natur aus eine geistige Kraft der Verehrung und positiven Projektion gegenüber Eltern und nahestehenden Menschen ausüben. Diese Dynamik zeigt sich als eine Grundkraft der menschlichen Evolution.
- Johannes Kiersch geht von der These aus, dass der Lehrplan, die Unterrichtsmethoden und die Lebensformen jeder Art von Schule weltanschaulich determiniert sind. Er untersucht, welche „Philosophie über den Menschen“ (Rudolf Steiner) der Waldorfpädagogik zugrunde liegt und nach welchen wissenschaftstheoretischen Kriterien diese Philosophie beurteilt werden kann. Hierbei wird Steiners Beziehung zur Phänomenologie Goethes dargestellt und gezeigt, welchem Begriff von Wirklichkeit die Didaktik der Waldorfschule nachgeht.
- Nina Engelhard und Gisela Erdin erforschen eine Methode, sich den Bildekräften zu nähern, die den Leib des Menschen aufbauen. Während die moderne Wissenschaft diese Aufgabe mittels empirischer Studien und logischem Denken lösen möchte, erforscht der religiöse Mensch dies durch achtsames Erleben und spirituelle Empfindsamkeit. Zu diesem Zwecke wird gezeigt, wie mit der Eurythmie das Leibempfinden erlebnismäßig vertieft und reflektierend ins Bewusstsein gehoben werden kann.
- Elenice Saporiski Dias und Tania Stoltz untersuchen mittels einer phänomenologischen Studie die Erfahrungen von mentalen Repräsentationen und inneren Wahrnehmungen eines jungen Erwachsenen, der einen Selbstmordversuch unternahm. Nach Auswertung der Daten ergab sich die Schlussfolgerung, dass das Erleben des Szenarios eines Selbstmordversuchs zum Erwachen der Spiritualität als Heilkraft führen kann, wenn sie ein Bestandteil des psychotherapeutischen Prozesses ist und damit zur physischen und psychischen Gesundheit beiträgt.

Im dritten Kapitel werden theoretische und empirische Studien zur Pädagogik und Kreativität vorgestellt. Dabei geht es vor allem um Methoden zur Integration künstlerischer und kreativer Prozesse in die wissenschaftliche Ausbildung.

- Dulciene Anjos de Andrade e Silva konzentriert sich in ihrem Artikel auf die ästhetische Vermittlung zur Förderung der Kreativität, Spontaneität und Selbstdarstellung der Schüler*innen im Kontext der Waldorfpädagogik. Anhand einer Fallstudie macht sie deutlich, wie sich die subjektive und ästhetische Erfahrung in der Waldorfschule entwickelt, deren Konzept im Gegensatz zu einer Lehre der rationalistisch erkenntnistheoretischen Tradition steht.
- Angelika Wiehl untersucht künstlerische Übungen, die in wissenschaftliche Studien integriert werden und die auf den Empfehlungen Rudolf Steiners zur „Praktischen Ausbildung des Denkens“ und dem Schreiben von Wahrnehmungsvignetten basieren. Es werden in Hochschulseminaren durchgeführte Übungen ausgewertet, die sich für die Entfaltung von Selbstkompetenzen eignen und durch die neben den theoretischen Kenntnissen ein differenziertes Beobachtungsvermögen für pädagogische Situationen erworben werden kann.
- Fernanda Hellen Ribeiro Piske und Tania Stoltz befassen sich mit verschiedenen Arten kreativer Arbeit, die in Sommerkursen in den Vereinigten Staaten für hochbegabte bzw. begabte Schüler stattfand. Auf der Grundlage von Interviews mit Lehrer*innen erkunden sie die Schwierigkeiten und Herausforderungen bei kreativen Prozessen in einer heterogenen Gruppe internationaler Studenten. Ziel der Studie ist, das Verständnis von Kreativität und die Bedeutung der Kreativität in der Pädagogik für hochbegabte Kinder, ihre Familien und Lehrer*innen nachzuweisen.
- Cristiana Lopes Machado und Tania Stoltz untersuchen Kunst und Kreativität in der Ausbildung hochbegabter Schüler*innen, denen die brasilianische Gesetzgebung das Recht auf eine Hochbegabtenpädagogik einräumt. Die Auswertung einer qualitativen Fallstudie ergibt, dass Kunst und Kreativität Instrumente sind, die Schüler*innen bei der Bewältigung ihrer inneren Welt unterstützen und die ihnen Möglichkeiten bieten, ihr individuelles kreatives und innovatives Potenzial zu nutzen. Die Studie weist auf die Notwendigkeit hin, gängige Unterrichtspraktiken zu überprüfen und kreative Aktivitäten zu integrieren.
- Christiane Drechsler und Dirk Wollenhaupt erforschen die Wahrnehmung und künstlerische Umsetzung von Begegnungsmomenten und Beziehungsgeschehen zwischen Menschen mit Behinderung und ihren Assistent*innen. Sie werten eine Bilderreihe in Verbindung mit mündlichen und schriftlichen

Reflexionen Studierender hinsichtlich bewusster und unbewusster Urteilsbildungen aus. Ziel ist, durch den Malprozess den Wert einer vorurteilsfreien, erwartungsvollen Grundeinstellung Menschen gegenüber ausbilden zu lernen.

Das vierte Kapitel ist exemplarischen Forschungsergebnissen zur „Pädagogik und menschlichen Entwicklung“ gewidmet, die jeweils Gesichtspunkte der Spiritualität und Kreativität berücksichtigen. Im Vordergrund stehen methodische Ansätze des Übens, des literarischen und biografischen Lernens sowie die Themen Gender, Sexualität, Diagnostik und Inklusion.

- Angelika Wiehl erörtert die Dreiheit *Bilden, Lernen, Üben* als Ich-Tätigkeiten. In der Waldorfpädagogik gelten diese Aktivitäten als grundlegend für den möglichen und selbstbestimmten Prozess des Werdens und des Wandels in der Zeit fortschreitender Transformationen des Menschen zum Zweck seiner Optimierung. Dass es zur Wahrung der Selbstbestimmung und Freiheit des Menschen gerade auf diese elementaren Handlungen ankommt, wird mit der Ich-Erkenntnis begründet, die einen zentralen Aspekt der Philosophie Rudolf Steiners bildet. – Der Aufsatz liegt zweisprachig vor.
- Frank Steinwachs konstatiert, dass spirituelle Fragen in der Literaturdidaktik kaum akzeptiert und dass seit PISA sogar jede Form nicht messbarer Inhalte zurückgedrängt werden. Dadurch bildete sich eine Diskrepanz zwischen dem Curriculum und den Bedürfnissen des lernenden Individuums. Am Beispiel des Literaturunterrichts an Waldorfschulen zeigt er Möglichkeiten auf, diesen Widerspruch aufzulösen, indem fachspezifische Kompetenzen mit einer erweiterten Perspektive auf sinnliche und spirituelle Erfahrungen konstruktiv verbunden werden.
- Rosely Aparecida Romanelli setzt sich mit der Waldorfschulmethodik auseinander, die sich von jener anderer Schulen deutlich unterscheidet. Künstlerische Verfahren werden mittels einer Analyse der Verwendung von Märchen und Mythologien untersucht. Damit zeigt sie einen alternativen psychologisch-anthropologischen Ansatz auf, der die Achtung des Geschlechterproblems und einen Weg der Spiritualisierung über die formale Bildung hinaus enthält sowie die Möglichkeit einer Bildung für das Leben betont.
- Gisela Erdin stellt die Theorien zur Sexualität von Sigmund Freud und Wilhelm Reich den Auffassungen Rudolf Steiners gegenüber, der vertritt, dass die Leiblichkeit und somit auch die Sexualität erzogen werden muss. Unter Erziehung versteht er nicht eine Unterdrückung, sondern die liebevolle Begleitung, in der das Kind sich selbst entwickeln kann. Menschliche Sexualität ist somit – anders als bei der Fortpflanzung von Pflanzen oder Tieren – zu allererst Liebe

und nach Steiner ein Prinzip, durch das etwas Neues entstehen kann. – Der Aufsatz liegt zweisprachig vor.

- Felícia Siemsen untersucht die Inklusion in der Vorschulerziehung auf der Grundlage der Theorien Rudolf Steiners und Lev Vygotskys. Sie weist auf die Notwendigkeit eines hochwertigen Umfelds für das Sprachlernen hin, wobei Erzieher*innen die Vermittlungsaufgabe im Interaktionsprozess zwischen den Kindern haben. Die Waldorfpädagogik versucht, durch Handlungen und Emotionen harmonische Brücken zu bauen und den Kontext zu erweitern, um Spiritualität einzubeziehen und Inklusionsbeziehungen zwischen allen Beteiligten zu bilden.
- Ulrike Barth & Dietlind Gloystein schildern die Einsatzmöglichkeiten der phänomenologischen Arbeit mit Wahrnehmungsvignetten in der Ausbildung von Pädagog*innen als Bereich einer entwicklungsbezogenen Diagnostik. Die „responsiv teilnehmende Erfahrung“ wird als methodologische Grundlage vorgestellt und theoretisch sowohl phänomenologisch als auch waldorf- und resonanzpädagogisch eingeordnet. Dieser diversitätsdimensionale Ansatz mit einer zeitgemäßen, an Inklusion orientierten Diagnostik, bewirkt Haltung, verknüpft Wissen und erzeugt Resonanz.

Die vorliegende Publikation soll ein Beitrag zu den Diskussionen über das weltweit aktuelle, für die Bildung relevante Thema sein, wie Spiritualität und Kreativität in die Pädagogik integriert werden können. Die Aufsätze sind in englischer oder deutscher Sprache geschrieben; einige Texte liegen zweisprachig vor. Die Aufsatzsammlung ist aus der Forschungs- und Lehrkooperation entstanden, die Tania Stoltz und Angelika Wiehl im Rahmen der Kooperationsvereinbarung der Universidade Federal de Parana in Curitiba mit der Alanus Hochschule Alfter durchführen. An der Universität in Curitiba haben Tania Stoltz und Angelika Wiehl Postgraduiertenseminare zu verwandten Themen unter Einbeziehung der Waldorfpädagogik gehalten, an denen einige der Autorinnen dieses Bandes teilnahmen.

Dank Wir danken allen für die Aufsätze und für die uns inspirierende Zusammenarbeit. Ein herzlicher Dank geht an die wissenschaftliche Hilfskraft Michelle Kunz, die während ihres Masterstudiums der Waldorfpädagogik die Beiträge redigierte. Bedanken möchten wir uns auch bei Michael Schröder, Geschäftsführer am Institut für Waldorfpädagogik, Inklusion und Interkulturalität in Mannheim/Germany, der in großzügiger Weise die Forschungsk Kooperation und diese Publikation förderte und damit ermöglichte.

Literatur

- Baier, K. (Hrsg.) (2012). *Handbuch Spiritualität. Zugänge. Traditionen. Interreligiöse Prozesse*. Darmstadt: wbg.
- Beghetto, R. A. (2019). Creativity in Classrooms. In J. C. Kaufmann & R. J. Sternberg (2019). *The Cambridge handbook of creativity* (2nd. Edition, S. 587–606.). Cambridge: University Press.
- Brodbeck, K.-H. (1999). *Entscheidung zur Kreativität. Wege aus dem Labyrinth der Gewohnheiten*. (2., um ein Vorwort ergänzte Auflage). Darmstadt: wbg.
- Bucher, A. (2014). *Psychologie der Spiritualität*. 2. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz.
- Brüderlin, M. (Ed.) (2010). *Rudolf Steiner and Contemporary Art*. Köln: DuMont.
- Büssing, A. & Kohls, N. (Hrsg.) (2011). *Spiritualität transdisziplinär. Wissenschaftliche Grundlagen im Zusammenhang von Gesundheit und Krankheit*. Heidelberg: Springer.
- Büssing, A., Ostermann, T., Glöckler, M. & Matthiessen, P. F. (2006): *Spiritualität, Krankheit und Heilung – Bedeutung und Ausdrucksformen der Spiritualität in der Medizin*. Hohenwarsleben: VAS.
- Csikszentmihalyi, M. (2019). *Flow und Kreativität. Wie sie Ihre Grenzen überwinden und das Unmögliche schaffen* (4. Auflage.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Haager, J. S. & Baudson, T. G. (Hrsg.) (2019). *Kreativität in der Schule – finden, fördern, leben*. Wiesbaden: Springer.
- Heinze, T., Parthey, H., Spur, G. & Wink, R. (Hrsg.) (2012). *Kreativität in der Forschung: Wissenschaftsforschung Jahrbuch 2012*. Berlin: Wissenschaftlicher Verlag Berlin.
- INEP (2019). *Relatório Brasil no PISA 2018*. INEP/MEC: Brasília-DF.
- Jeuken, M. & Lutzker, P. (2019). Lehrerbildung für Waldorfschulen: Das waldorfpädagogische Studium. In A. Wiehl (Hrsg.). *Studienbuch Waldorf-Schulpädagogik* (S. 291-306). Bad Heilbrunn: Klinkhardt/utb.
- Kaufman, J. C. & Glăveanu, V. P. (2019). A Review of Creativity Theories: What Questions Are We Trying to Answer? In J. C. Kaufman & R. J. Sternberg (2019). *The Cambridge Handbook of Creativity* (2nd edition, S. 27–43). Cambridge: Cambridge University Press.
- Kaufman, J. C. & Sternberg, R. J. (2019). *The Cambridge handbook of creativity* (2nd. Edition). Cambridge: University Press.
- Klein, C., Berth, H. & Balck, F. (Hrsg.) (2011). *Gesundheit – Religion – Spiritualität*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Koenig, H. G., King, D. & Carson, V.B. (Eds.) (2012). *Handbook of religion and health*. 2nd edition. New York: Oxford University Press.
- Krampen, G. (2019). *Psychologie der Kreativität. Divergentes Denken und Handeln in Forschung und Praxis*. Göttingen: Hogrefe.
- Kugler, W. & Baur, S. (Hrsg.) (2007). *Rudolf Steiner in Kunst und Architektur*. Köln: DuMont.
- Loebell, P. & Buck, P. (Hrsg.) (2015). *Spiritualität in Lebensbereichen der Pädagogik. Diskussionsbeiträge zur Bedeutung spiritueller Erfahrungen in den Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen*. Opladen, Berlin, Toronto: Budrich.
- Mello, G. N. de (2000). Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. *São Paulo em Perspectiva*, 14(1), 98-110. <https://doi.org/https://doi.org/10.1590/S0102-88392000000100012> (Abruf: 20.05.2020).
- Nett, N. (2019). Kreativität – was ist das überhaupt? In J. S. Haager & T. G. Baudson (Hrsg.). *Kreativität in der Schule – finden, fördern, leben* (S. 3-22). Wiesbaden: Springer.

- OECD (2019). *Bildung auf einen Blick 2019: OECD-Indikatoren*. Bielefeld: wbv Media. <https://doi.org/https://doi.org/10.3278/6001821mw> (Abruf: 20.05.2020).
- Oliveira, A. C. P. de, & Carvalho, C. P. de (2018). Gestão escolar, liderança do diretor e resultados educacionais no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, 23, e230015. Epub March 05, 2018. <https://doi.org/https://doi.org/10.1590/s1413-24782018230015> (Abruf: 20.05.2020).
- Paloutzian, R.F. & Park, L. (Eds.) (2005). *Handbook of the psychology of religion and spirituality*. New York: Guilford.
- Richter, Claudia (2013). Das Bildungswesen in Brasilien. In C. Adick (Hrsg.), *Bildungsentwicklungen und Schulsysteme in Afrika, Asien, Lateinamerika und der Karibik* (S. 171-190). Münster: Waxmann.
- Rumpf, H., Loebell, P. & Buck, P. (2015). Einleitung. In P. Loebell & P. Buck (Hrsg.) (2015). *Spiritualität in Lebensbereichen der Pädagogik. Diskussionsbeiträge zur Bedeutung spiritueller Erfahrungen in den Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen* (S. 9–16). Opladen, Berlin, Toronto: Budrich.
- Schmitt, E.-E. (2015). *La nuit de feu*. Paris: Albin Michel.
- Schmitt, E.-E. (2017). *Nachtfeuer. Was ich in der Wüste erlebte*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Steiner, R. (1985). *Kunst und Kunsterkenntnis. Grundlagen einer neuen Ästhetik* (GA 271, 3., erweiterte Auflage). Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- van Lommel, P. (2011). *Consciousness Beyond Life: The Science of the Near-Death Experience*. Toronto: HarperOne.
- van Lommel, P. (2013). *Endloses Bewusstsein: Neue medizinische Fakten zur Nahtoderfahrung*. München: Knaur MensSana
- Villani, M. & Oliveira, D. A. (2018). Avaliação Nacional e Internacional no Brasil: os vínculos entre o PISA e o IDEB. *Educação & Realidade*, 43(4), 1343-1362. <https://doi.org/https://doi.org/10.1590/2175-623684893> (Abruf: 20.05.2020).
- Wallas, G. (1926/2014). *The art of thought*. Tunbridge Wells: Solis Press.
- Weidemann, B. (2010). *Handbuch Kreativität. Ein guter Einfall ist kein Zufall*. Darmstadt: wbg.
- Wiehl, A. (2015). *Propädeutik der Unterrichtsmethoden in der Waldorfpädagogik*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Zajonc, A. (2008). *Meditation as Contemplative Inquiry. When knowing become love*. Great Barrington/US: Lindisfarne Books.
- Zajonc, A. (2016). *Aufbruch ins Unerwartete. Meditation als Erkenntnisweg* (2. Auflage). Stuttgart: Freies Geistesleben.
- Zimmermann, H. & Schmidt, R. (2015). *Meditation* (2. Auflage). Dornach: Verlag am Goetheanum.

Tania Stoltz, Prof. Dr., Bachelor of Arts in Pedagogy; Bachelor of Arts in Artistic Education. Master and Doctor of Education (Educational Psychology). Postdoc from the Jean Piaget Archives, Geneva, Switzerland and Postdoc from Alanus Hochschule, Germany. Coordinator of the scientific cooperation agreement between the Brazilian Federal University of Paraná and the Jean Piaget Archives, Geneva, Switzerland (2003–2008). Since 2008 Coordinator of the scientific cooperation agreement between Alanus University in Alfter, Bonn (Germany) and the Federal University of Paraná. Member of the Board of Directors

at the Jean Piaget Society (2016–2019). Full Professor. CNPq Productivity Research Fellow.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9132-0514>.

Angelika Wiehl, Dr. phil., Magisterstudium in Germanistik, Romanistik, Kunstgeschichte; Mitbegründerin der Freien Waldorfschule Wolfsburg und langjährig Klassen- und Oberstufenlehrerin; seit 1992 Dozentin für Waldorfpädagogik; Coaching und Mediation für Pädagogen; heute Hochschuldozentin für Erziehungswissenschaft und Waldorfpädagogik am Institut für Waldorfpädagogik, Inklusion und Interkulturalität der Alanus Hochschule Alter am Standort Mannheim; Lehr- und Forschungs Kooperation mit Prof. Dr. Tania Stoltz, Universidade Federal do Paraná, Curitiba; Mitglied im Netzwerk Vignetten- und Anekdotenforschung der Universität Wien und der Pädagogischen Hochschule Innsbruck; Forschungsprojekte und Publikationen zur Waldorfpädagogik, Anthropologie und Ästhetik.

Spirituality and Education/Spiritualität und Pädagogik



A Spiritual Vision of the Child. Romanticism, Esotericism, and Steiner's Educational Thought

Bo Dahlin

1 Introduction

Rudolf Steiner, the inaugurator of the anthroposophical movement and of successful “alternative” practices in education, health care, and agriculture, has been seen as everything from a unique genius to a solitary mystic with more or less deranged visions of spirits, angels, and demons. In this paper I will place Steiner's educational thought within the ideational contexts of Romanticism and Western esotericism, in order to show that he actually belongs to a *tradition* within Western cultural history, even if this tradition is marginalized and often unrecognized. Even though Steiner is a fairly unique example of someone belonging to this tradition, this contextualization may make his thinking more accessible and acceptable to academic research (in many academic circles Steiner is still taboo). It may even throw new light on some of his basic ideas in education (as well as in other fields).

Steiner himself often pointed to the significance of the Romantic movement as a spiritual impulse in Western cultural history (for inst. Steiner 1983, pp. 38f; 1994, p. 280). It is well known that thinkers such as Goethe and Schiller played a central role in his philosophy, and he referred also with approval to Herder, Schelling, Novalis, and others. It is said that he recommended the teachers in Waldorf schools to carry a copy of Schiller's “aesthetic letters” (Schiller 2013) in their pockets in order to read it now and then for pedagogical inspiration.

That Steiner was an esotericist or “occultist” is obvious, but that Romanticism has deep connections with the Western esoteric tradition has not been well recognized until the present, due to the relatively new field of research called

B. Dahlin (✉)

Department of Educational Studies, Karlstad University, Karlstad, Sweden

E-Mail: bo.dahlin@comhem.se

esoteric studies (for example Faivre 2000; Hanegraaff 2012). A field of research which, with some exceptions, seems comparatively silent about Steiner and anthroposophy.¹

In the following I will first shortly consider the justification of talking about Romanticism as *a* movement and then go into descriptions of the basic tenets of this movement, and its connections to the Western esoteric stream.² I will then – again shortly – compare these ideas with Steiner’s anthroposophy. These reflections will provide the background for going into more specific comparisons between the Romantic philosophy of childhood (Kennedy 2000) and some of Steiner’s educational ideas. Finally, I will reflect on the significance of all this for present educational science and practice.

2 Romanticism and Esotericism

Whether it is really justified to talk about a number of thinkers as belonging to a particular, essentially identifiable, category of ideas such as Romantic- *ism* has become a topic of debate in current historical research. Presupposing that it *is* justified, the problem arises of how to *define* this category of ideas or establishing criteria for deciding whether someone is for example a Romantic or not. And of course, there are different arguments about this. Thus Safranski (2007) sees the start of Romanticism in Herder’s sea voyage in 1789, with the purpose of “getting to know my God’s world from more sides” (p. 17; my transl.); the pluralism of perspectives being one characteristic of Romantic thinking. On the other hand, Berlin (1999) points to the pietist Johann Hamann (1730–1788) and his rejection of Enlightenment reason in favor for feeling and devotion; the critique

¹ For instance, Hanegraaff’s book “Esotericism and the academy” (2012)—which covers more than 400 pages—mentions Steiner only in passing in two footnotes (!). However, a scholarly editing of Steiner’s work, with critical commentaries, is presently carried out in Germany by Christian Clement (one volume of which is reviewed by David W. Wood (n.d), “The scholarly Steiner”, available at <https://southernreview.org/97/wood-clement-steiner.htm> [accessed 2019-12-11]).

² The notion of *an* esoteric stream is of course subject to the same problem as that of *a* Romantic movement: it consists of several elements and traditions such as the Kabbalah, Hermeticism, Gnosticism, Alchemy, Theosophy etc. But some of these different traditions have come together at certain points in Western cultural history, for instance in Romanticism, but also in the Renaissance, in early twentieth century Theosophy/Anthroposophy, and in present day New Age-ism (cf. McGrath 2012, p. 21 f). “Esotericism” refers to such fusions as well as to more particular cultural traditions and is inherently pluralistic.

of reason and logic as the main means of knowledge being another characteristic. Nevertheless, Safranski and Berlin seems implicitly to agree that *pluralism* (on the empirical or the metaphysical levels) is a basic tenet of Romanticism. May this short example suffice to illustrate, that it is possible to identify common basic principles in the ideas of different thinkers, which then provide the basis for placing them within the same category of thought.³ Berlin (ibid.) for his part further contends, that there certainly *was* a Romantic movement, and that it actually played a significant role in “revolutionizing” (sic!) Western consciousness.

As for the relation of Romanticism to esotericism, Hanegraaff (1998) claims that the attempts to identify the essential elements of Romanticism has resulted in a “modest but undeniable trend [...] toward recognition of western esotericism as not just a contingent but an essential constitutive factor” (p. 238). Hanegraaff suggests that three basic principles define Romanticism, and they are all derived from esotericism. The three principles are:

Organicism, which implies pantheism and so-called correspondence thinking⁴;

Imagination, which involves myths and symbols;

Temporalism, which involves immanent teleology, transmutation, and the so-called educational spiral, to which we will return later.

Organicism is a critique or rejection of the mechanistic, physical science, which treats material nature as dead, whereas everything in the universe is alive and imbued with spirit (immanentism). Imagination in esoteric thought can mean different things but is to be clearly distinguished from phantasy or fancy. It is among other things a faculty of knowledge. As such it means, according to Hanegraaff, “a close *participation* of the perceiving subject in the perceived object, which means that the object (the world) is *constituted* in the very act of perception” (ibid., p. 259). Temporalism is the Romantic view of the evolution of nature and humanity. In contrast to present Darwinism, it accepts teleological causality, and also transmutation or metamorphosis: that one element can be completely transformed into something else (we will come back to this when we consider Steiner’s view of human development).

³ Of course, it is not enough to find just one or two such basic principles. So, the next question is, how many do we need?

⁴ Correspondence thinking is a view of nature according to which phenomena in different realms can be expressions of the same underlying archetype; thus, a particular metal (e.g. silver) may “correspond” to a particular planet (the moon).

Steiner had his own take on these three principles, which I will demonstrate in the next section. Let me end this short presentation of Romanticism and esotericism with the problem of confining Romanticism to a particular historical period. Berlin (1999) belongs to those that argue for such a confinement and suggests the period of 1760–1830. Hanegraaff (2012), on the other hand, is more open in his approach and includes the psychiatrist C. G. Jung (1875–1961) as an “offshoot” of Romanticism (pp. 283 f.). I believe this is a more realistic view. Romanticism came to the surface of cultural life as a temporary expression of more invisible streams of occult knowledge and practices, which actually have existed since antiquity and still do. Such surfacing does not happen only once: as Kennedy (2006) points out, many Romantic ideas do not belong only to the so-called Romantic period but can be found in ancient religious traditions, in esoteric and exoteric philosophers and in other fields, both before and after this specific historical period (p. x). Conceptions derived from Romantic philosophy still live in some areas of our modern ways of seeing things (Berlin 1999). I believe that our ideas of children and childhood is one such area.

3 Steiner’s Romantic Esotericism

The three principles of organicism, imagination, and temporalism are evident in Steiner’s work. As for organicism, his panentheistic world view is evident in his work on the evolution of the world and of humanity (1989a). However, although he sees the spiritual world as present and active in all of nature, he also admits that the mechanistic conceptions of modern science are appropriate for understanding purely physical phenomena. For Steiner, modern scientific thinking with its implicit materialist ontology, is actually a necessary phase in the evolution of human consciousness. But we must not get stuck in it, and the time has come to open up for and include more spiritual views of nature. The ancient tradition of correspondence thinking is also present in Steiner’s views. This is particularly clear in his medical works, in which for example the internal organs of the human body are related to the planetary system (1991a).

Regarding imagination, Steiner specifies it as a particular mode of spiritual cognition. Other, even higher modes, he calls *inspiration* and *intuition* (1993). However, he would probably not agree with Hanegraaff’s description of imagination as implying a “participation” of the subject in the object of knowledge, and as “constituting” that object (see above). Participation in the sense of the subject “becoming one” with the object, is characteristic of intuition, not imagination. Imagination is perceiving the essence of the object in images and mental

pictures, but there is still a certain separation between the subject and the world. Imagination is “poetic”; the descriptions of what is thus perceived take on a poetic character by the necessary use of metaphors and analogies. This is obvious in Steiner’s works and is perhaps a major reason why his anthroposophy is not generally accepted as a spiritual *science*.

The poetic character of imaginative perception can be related to what Novalis called *romantisiren*, to “romanticize”. For Novalis, this was a way to turn the world into an appearance of the Absolute; to rediscover its original meaning; an uplifting (*Erhebung*) of the finite into the Infinite (Geppert 1977, p. 81). In Novalis’ words: “In giving the ordinary a high meaning, the common a secret respect, the well-known the dignity of the unknown, the finite an infinite appearance, I romanticize it.” (quoted in Geppert, *ibid.*, my transl.)⁵

At first sight, Novalis’ ascription of spiritual qualities to ordinary and well-known things may seem rather fanciful. Nevertheless, there is reason to believe that he had something deeper and more cognitional in mind. After all, the genuine re-enchantment of the world, which he and other romantics strived for (cf. Stone 2005), could not have been realized by mere fancy. Therefore, many Romantic philosophers and poets made a clear separation between imagination and phantasy or fancy (Engell 1981). Novalis, for his part, considered imagination as a kind of “spiritual mimesis”, in which the seer becomes one with the essence of what is seen (*ibid.*, p. 242). He fused imagination with other cognitive faculties and his notion of *romantisiren* is perhaps best understood as a more precise description of what kind of imaginations he had in mind.

Temporalism, as we have seen, is about development and evolution. This is a very prominent trait of Steiner’s thinking. Nothings stands still, the world and the human being is always on the move, in a state of becoming. The cosmos itself is evolving according to an immanent teleology, driven by inherent spiritual forces (Steiner 1989a). Of particular interest here is what Hanegraaff (1998) calls the educational spiral, which in Romanticism is a transposition from the cosmic to the human realm of the Platonic idea of “returning to the origin” (cf. Abrams 1971, pp. 155f.). Thus, in the human realm it is about becoming childlike again in old age. As far as I know, Steiner was not explicit about this idea, but I will argue that you can read it “between the lines” (see further below).⁶

⁵ “Indem ich dem Gemeinen einen hohen Sinn, dem Gewöhnlichen ein geheimnisvolles Ansehn, dem Bekannten die Würde des Unbekannten, dem Endlichen einen unendlichen Schein gebe so romantisire ich es.”

⁶ Steiner’s educational writings and lectures encompasses 19 volumes (around 3 800 pages). I have not had the possibility to read all of this – and I have probably not assimilated everything that I *have* read.

In addition to these three principles there is a strong trend towards a pluralism of perspectives in Steiner's thought. In his lectures he often returned to the same ideas but from a different angle, relating them to different contexts. But he also talked explicitly about the necessity of pluralism, explaining for instance how the many different philosophical perspectives – such as idealism, realism, phenomenism, materialism etc. – all have their specific but limited relevance for understanding the world (Steiner 1991b). Learning to think from different points of view is a way to develop flexibility of mind and counteracting intellectual rigidity.

4 The Romantic Philosophy of Childhood

The works of Rousseau's are not seen as part of Romanticism but they are generally considered an important forerunner, and his ideas about childhood are especially significant in this respect. The opening words of his famous book "Emile" (1979), "Everything is good as it comes from the hands of the Maker of the world, but degenerates once it gets into the hands of man", applies, according to the Romantic view, not least to children. Wordsworth's line from "Ode to intimations of immortality expresses" it so well: "But trailing clouds of glory do we come/From God who is our home: /Heaven lies about us in our infancy!".

In the beginning of the 1980's, I did a number of interviews with pre-school teacher trainees at one of the largest Swedish universities. The interviews were based on the somewhat strange question "what is a child?". I was curious about the students' conceptions of children's nature; in what ways being a child differs from being an adult. This was just part of an exercise in one of my PhD-courses, so the results were – unfortunately – never published. But I remember how struck I was by the fact that many of the students expressed notions that seemed directly derived from Rousseau's "Emile". Children were seen as "natural", "spontaneous", "uncorrupted", and inherently "good". The important task of the Kindergarten pedagogues was considered to be to "preserve" these qualities in children and not let them be "destroyed" by society. In other words, it was as if they all had read Rousseau. However, knowing a bit about the curriculum of pre-school teacher education at the time, I strongly doubt that they had actually studied "Emile" in their course work. Of course, some of their teachers may have lectured about Rousseau and argued for the importance of his ideas. In that case, the conviction and enthusiasm by which these students expressed their notions would itself be a strong indication of their "resonance" with Rousseau's ideas about children and childhood.

For me, this personal experience is an illustration of the importance of our intellectual heritage from Rousseau for educational thinking and practice. It also illustrates how Romantic conceptions about childhood were present in those days.⁷ Rousseau was perhaps the first to point to *the nature* of the child as different from the adult, and to emphasize *the intrinsic value* of childhood as a special phase of the human lifespan (Göppel 1997). He also changed the – since the Middle Ages – predominant views of children as “born in sin”, lacking reason and control of their desires, and therefore in need of discipline and punishment in order to become reasonable adults (cf. Kennedy 2000).

The Romantic conception of child nature points to its closeness to, or affinity with the Divine. But it must be noted that Romanticism is not unique in this idea about the divine nature of the child. Such conceptions can be found in many cultures and religious traditions, as well as in Christianity (“Unless you become like a child...”). For instance, in the Chinese “Tao Teh King” (ca 600 B.C.) it is said that someone who has realized the Tao is like an infant.⁸ In the West, however, it was primarily Romanticism that reversed the Medieval notions of sinfulness and need of discipline.

Novalis on his part compares the child to mankind’s first spiritual seers: “The first man is the first spiritual seer. To him, all appears as spirit. What are children, if not such primal ones? The fresh insight of children is more boundless than the presentiments of the most resolute prophets.” (quoted in Kennedy 2000, p. 519) For Novalis, the child’s mode of knowing is open to the transcendent, it surpasses the rational understanding of things. This is in contrast to what he calls “the *merely* grown-up people” (“dem bloßen erwachsenen Menschen”, quoted in Geppert 1977, p. 247; emphasis in orig.). The statistically normal human being – according to Novalis’ view – lives in a dis-encharmed and soulless world. The grown-ups turn the world into “a desert of rationality” (“einer Wüste des Verstandes”) as Geppert expresses it (ibid.).⁹

⁷ And perhaps still are. In the sociology of childhood, at least a certain “emotionalization of childhood” has been noted among parents. Children become “providers of meaning for their parent’s life” (“Sinnlieferanten für das Leben ihrer Eltern”, Göppel 1997, p. 362).

⁸ Verse 55; see <https://www.sacred-texts.com/tao/taote.htm>). For more examples, see Kennedy (2000, pp. 518f.) and Dahlin (2013, s. 26).

⁹ This aspect of Novalis’ cultural critique has an obvious later parallel in T.S. Eliot’s famous poem “The Waste Land”, which describes a dried up and degenerated world. Such sentiments actually have an esoteric forerunner in an ancient Hermetic text in which Hermes tells his disciple Asclepius that “A time will come when [...] divinity will withdraw from the earth to heaven” (cf. Hanegraaff 2012, p. 255). One could understand this prophecy as pointing to what Steiner calls the cultural epoch of the “consciousness soul”, which began in the

Above I have mentioned the notion of the educational spiral and here is the place to go into it in more detail. We find it most clearly expressed by Schiller: “They [the children] are what we were; they are what we should become once more. We were nature like them, and our culture should lead us along the path of reason and freedom back to nature.” (Schiller 1993, p. 180) Children are what we should become *once more*: this is the movement of return. We should return to what children are: “nature”. This sounds like Rousseau, but nature here is not the external nature of woods and lakes. It is more akin to the “unconscious spirit” of Schelling. The path envisaged by Schiller goes via culture, reason and freedom, and these are essential for arriving again at the beginning in the right way. Hence, like many other Romantics (McGrath 2012), he does not totally reject reason, but subsumes it to a greater whole.

Novalis has his own version of the educational spiral. He describes many facets of the ideal development of the individual human being. He considers neither the world nor the human being as finished and complete, everything is in constant development, human evolution has not stopped (cf. Geppert 1977, p. 21). Some aspects of the spiral of human development are:

- from *unconscious faith* via rational *knowledge* to *conscious faith*;
- from the feeling of *unity* (“Einheit”) via *plurality* and differentiation to *all-
one-ness* (“Allheit”);
- from *phantasy* via *intellect* and *rationality* to *wisdom* (cf. *ibid.*, p. 247).

If we add these descriptions by Novalis to the quote from Schiller we could say that the middle phase between childhood and the self-realized adult consists of knowledge, plurality, differentiation, intellectuality. But if we get stuck in this middle phase we end up in “the desert of rationality”, i.e., in the disenchanted world of rigid *Verstandesbegriffe* (today we would perhaps say concepts of a purely instrumental rationality). The implicit conclusion seems to be that, according to Romanticism, the kind of intellectuality that has prevailed in Western culture since the Enlightenment must be transformed in a spiritual direction. This was also Steiner’s view (Steiner 1991c, especially Lecture 5).

For this to happen, the spiritual qualities of childhood must be allowed to mature in peace. In this regard, Novalis claims to know that “[t]he longer the human being remains a child, the older she will become” (“Je länger der Mensch

fifteenth century. In this epoch the consciousness of mankind is restricted to the physical world. Ontological materialism therefore seems to be the only reasonable world view. But this also entails a challenge for humanity to rediscover the spiritual world while maintaining a clear ego-consciousness (Steiner 1998).

Kind bleibt, desto älter wird er"; quoted in Geppert 1977, p. 242). Rousseau had a similar view: "Nature wants children to be children before being men". If we prevent them from this, they will become immature, characterless, and "not long before rotting" (1979, p. 90). Actually, there is now certain evidence that Rousseau and Novalis were both right. In a longitudinal study published by Kern & Friedman (2009) it was found, that early school start correlated positively with *higher mortality risk*. It also correlated with *lower* educational merits, and *worse* adjustment in the middle of life. Furthermore, early learning to read correlated positively not only with early academic success but also with *lower lifelong* educational levels. Hence, it seems that it is good for childhood to have bloomed out fully before we enter the desert of rationality. This is a basic principle of Steiner education. However, it is an idea that has been criticized by sociologists of childhood as simply "romantic maturationism" (Lee and Johnson, 2007, p. 234), presumably because one tends to reject the idea that the child's development is driven also by *inner* (spiritual) forces.

5 Steiner's Philosophy of Human Development

Steiner certainly shared the notion that children's nature is different from that of adults, and that childhood has an intrinsic value as a phase in the individual's development. In Waldorf teacher education, Steiner's lectures on child development (2004) are therefore usually considered of central significance. Teachers must have a deep and living understanding of the many different physical, physiological, psychological and spiritual processes that take place from birth up until the late teens. Ideally, you should have an understanding of the whole human life span, because what happens in an early phase, like what kind of teaching and instruction you are subjected to, may have consequences for what happens much later. This is illustrated by a model of the human life span development that is often used in Anthroposophy, the so-called U-curve. The U expresses a movement from the top left – the moment of birth/the spiritual world – down to the bottom of earthly life, and then back to the spiritual, the top right. In old age, the soul is getting close again to the spiritual world, as it was in childhood (Lievegoed 1993). Furthermore, life events and experiences that take place on the "way down" are reflected in events/experiences on the "way up", so that the whole trajectory of development is like a "time-organism", in which different phases and periods are internally related. Thus, Steiner's "educational spiral" can be seen as a more differentiated version of the Romantic's version of "returning to the source".

As mentioned above, Steiner’s developmental thinking is characterized by many metamorphoses and transformations; it is far from linear and mechanistic. A particularly interesting example is how the child’s trust in the teacher’s *authority* in the elementary classes is necessary for the arising of *autonomy* and self-confidence in the higher classes, and later in life. This goes against the grain of much of present day thinking, in which the linear model is so often unreflectively used. The common reasoning is that if you want the child to develop a particular quality or capacity X, *you let it start to exercise X as early as possible*. To say that in order to develop autonomous and self-confident adults one must stimulate the experience of *authority* in childhood, seems clearly counter intuitive. Instead we encourage “democratic” forms of schoolwork from the first grade.

The aim of Steiner education has often been said to be *freedom* (Carlgren 1976). However, freedom in the inner, spiritual sense that is intended here, has hardly been achieved already at the age of 18–19, no matter how good a Waldorf school you have gone to. Steiner’s educational intention is more realistically conceived as a *preparation*. The purpose is to help children to develop the potential to take their personal development in their own hands at a later point in life, should they choose to do so. Hence, in Romantic-esoteric terms, Steiner’s educational thought has the overriding aim to make the students ready as adults to engage in a process of self-development that leads out of the desert of rationality towards—what can we say? A new, divine childhood?¹⁰

6 The Divine Child—Christ

We have noted that the idea of the divinity of childhood can be found in several cultures and historical epochs. Jung therefore found it appropriate to understand “the divine child” as an archetype in the collective unconscious (Jung 1970). Steiner had his own version of this archetype. However, in order to present Steiner’s view, it is necessary to first lay some groundwork.

Some people are able to recognize their first conscious memory of childhood. It is generally very short and fragmentary in character, as if a light suddenly shines for a moment and then everything falls back into darkness again. But does anyone remember how they learned to walk? Hardly. What about learning to talk—does one remember struggling with words and grammar to get things right? Again,

¹⁰ In parallel to this, Steiner’s ideas about social three-folding (Steiner 1985) were—in my view—about creating the social conditions in which all people have the same external possibilities to develop themselves spiritually.

hardly, at least not before one already knew how to make oneself understood in general. Do we remember how we learned to think? Our first conscious thought? Again, hardly. Who taught us to walk, talk, and think? We did not do it ourselves; if we had we would remember it. These events took place *in another state of consciousness*, beyond the ego, beyond the intellect. The childhood that we *believe* we remember as adults is a perceptual condition that is actually impossible to remember (cf. Kennedy 2006, p. xii). Our early childhood, our infancy, is basically unknown and unknowable, because it cannot be represented conceptually; it is beyond language and speech (Latin *in-fans* literally means “without speech”) (cf. Smeyers and Masschelein 2001). As Lyotard expresses it: “I am not born, made child. I will be born later, with language, precisely on leaving childhood” (quoted in *ibid.*, p. 151). Early childhood, in which we learn to walk, talk, and think, is beyond our rational grasp, it is transcendent and sublime in the Kantian sense: hovering on the limits of our conceptual possibilities.¹¹

However, infancy may be beyond our memory and intellectual grasp, but it is not *completely* beyond us. It is still part of us; it is “still within us, as a state of mind” (Bachelard 1971, p. 125). It is a kind of “wilderness” and “silence” beyond language and conceptualization, but it is nevertheless *experienceable*. Such experience is based on the exploration and intensification of perception (cf. Semetsky, 2004). Infancy and early childhood are specific forms of experience, with a particular force and intensity (Kennedy and Kohan 2008). If that is true, childhood is actually not the complete absence of language: it is rather *another form* of language, it is “the world languaging” and “the language of the unconscious, a multiple, polysemous code, the language of desire, the speech of the Whole” (*ibid.*, p. 8).

“The speech of the Whole” – the cosmic Word – Christ? Steiner would say so. According to his view, the infant up to around the age of three is guided by “the Christ spirit”. It is the “Christ forces” which guide us when we learn to stand upright and walk; when we learn to speak, and when we learn to think. Steiner relates these developmental stages to Christ’s saying, “I am the way, the truth, and the life”. We walk the way, we speak the truth, and thinking is the life of our soul (Steiner 1989b). All children on Earth go through these stages; they are part of “the universal humanity of childhood” (Bachelard, quoted in Kennedy 2006, p. xii). In the Christian tradition, Christ embodies many different archetypes, but the one most closely related to childhood is precisely that of the Divine Child.

¹¹ Such an understanding of childhood, Smeyers and Masschelein (2001) argue, is a necessary complement to the instrumental rationality of educational institutions, where more or less rigorous measurement and testing now tend to become the main basis for pedagogical actions.

The claim that the Christ-spirit is the inner guide of all human infants may seem preposterous. And it *is* preposterous – unless you approach it with an open mind, free of all prejudices and religious/sectarian presuppositions. Steiner did not proclaim Christianity as a religion; he was not encouraging people to convert and become confessional Christians. He was talking beyond all sectarianism and claimed that the Western Christian tradition is utterly inadequate for understanding Christ in the way that is needed for the future evolution of mankind (cf. Steiner 1991d, p. 74).¹² All this should be fully clear by the following words from one of his lectures:

“Imagine that you were on an island where there were as yet no scriptures about the mystery of Golgotha: if people there worked in such a way that they through their spiritual life in full consciousness took in the power of early childhood all the way up to old age, then they would be Christians in the true sense.” (Steiner 1989b, p. 96).

In this quote one can also sense something of the educational spiral, in that the forces of early childhood are kept alive even in old age.

7 Concluding Remarks

Rousseau’s educational thinking is generally recognized to have played a significant role for the later emergence of developmental psychology (Mitzenheim 1985). Romanticism’s spiritual views of childhood probably also contributed to the development of more systematic and empirical research in child development. The Romantic heritage is perhaps most clearly shown in the idea of unity, the state of oneness, in which the newborn baby is understood to live: “One could claim that if the goal of spiritual development is self-transcendence, newborns are inherently spiritual beings. Many theories in psychology, such as attachment and ego psychology, imply that newborns do not differentiate self from other and thus exist in a state of ‘oneness’.” (Templeton and Eccles 2006, p. 258).

Towards the end of the nineteenth century the Kindergarten movement considered child psychology of great importance for their work, and during a greater part of the twentieth century developmental psychology was seen as the basic professional knowledge of teachers (Stott and Bowman 1996). Thinkers like Freud, Piaget, Homburger-Erikson, and (later on) Vygotsky each proposed their own version of the story of individual human development, often in progressive stages, from infancy to mature age or longer. These thinkers may be seen as the “grand

¹² See Dahlin (2017, pp. 30ff.) for more about Steiner’s relation to Christianity.

theorists” of human development, and their works have been studied in teacher education for decades.

However, development psychology theories of a grand or holistic kind seem to have lost much of their attraction to present day psychological research. As a field of research, development psychology has turned into a rather fragmented empirical discipline, with little or no ambition to produce a “grand theory” of individual development. As Zimiles (2000) points out, the findings of this research are very often perceived as without value to practitioners: “The nomothetic, psychometric methodology typically used in research often fails to capture the changes that are observable from the perspective of the educator” (ibid., pp. 239–240).

The presuppositions and underlying ideas of development psychology have also been subject to critique from post-structuralist and deconstructionist perspectives (Burman 2008; Morss 1996). “Perhaps the most serious challenge posed by the postmodern critics is their questioning of whether there is such a thing as child nature”, Zimiles notes (ibid., p. 243). And without the idea of “the nature of the child”, the Romantic philosophy of childhood is dissolved into air. Thus, developmental theories seem to be losing much of their previous influence on educational thinking and practice. Perhaps the recent progress in neuroscience is expected to replace the significance that development psychology once had for education.

Personally, I fear that these recent trends in education and psychology will rob teachers of a professional knowledge base that does not merely consist of an assembly of isolated empirical facts but is *inspirational* for their work. Inspiration and enthusiasm are becoming rare in our ironic, more or less cynical, post-factual, and “post-truth” social climate. Yet, at the same time, some Romantic philosophers, like Schelling, are having a renaissance (see for instance Bowie 2010; Burke 2005; McGrath 2012; Richards 2002), sometimes even being seen as forerunners to post-structuralism (Gare 2002). Romanticism is still an undercurrent in Western cultural life, struggling against the mainstream of materialism and instrumentalism.

References

- Abrams, M. H. (1971). *Natural supernaturalism: Tradition and revolution in Romantic literature*. New York: Norton.
- Bachelard, G. (1971). *The poetics of reverie: Childhood, language, and the cosmos*. Boston: Beacon Press.
- Berlin, I. (1999). *The roots of romanticism*. London: Chatto & Windus.

- Bowie, A. (2003). *Aesthetics and subjectivity: from Kant to Nietzsche*. Manchester: Manchester University Press.
- Burke, P. (2005). Creativity and the unconscious in Merleau-Ponty and Schelling. In J. M. Wirth (Ed.), *Schelling now: Contemporary readings* (pp. 184-206). Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press.
- Burman, E. (2008). *Deconstructing developmental psychology*. London: Routledge.
- Carlgren, F. (1976). *Education towards freedom: Rudolf Steiner education: a survey of the work of Waldorf schools throughout the world*. East Grinstead: Lanthorn P.
- Dahlin, B. (2013). Poetizing our unknown childhood: meeting the challenge of social constructivism. The Romantic philosophy of childhood and Steiner's spiritual anthropology. *RoSE: Research on Steiner Education*, 4(1), 16–47.
- Dahlin, B. (2017). *Rudolf Steiner. The relevance of Waldorf education*. Cham, CH: Springer.
- Engell, James (1981) *The creative imagination. Enlightenment to Romanticism*. Cambridge, Mass. & London, England: Harvard UP.
- Faivre, A. (2000). *Theosophy, imagination, tradition: Studies in Western esotericism*. Albany, NY: SUNY Press.
- Gare, A. (2002). The roots of postmodernism. Schelling, process philosophy, and poststructuralism. In C. Keller & A. Daniell (Eds.), *Process and difference. Between cosmological and poststructuralist postmodernisms* (pp. 31–53). Albany, NY: SUNY Press.
- Geppert, K. (1977). *Die Theorie der Bildung im Werk des Novalis*. Frankfurt am Main/Bern/Las Vegas: Peter Lang.
- Göppel, R. (1997). Kinder als "kleine Erwachsene"? Wider das Verschwinden der Kindheit in der modernen Kindheitsforschung. *Neue Sammlung*, 37, 357-376.
- Hanegraaff, W. J. (1998). Romanticism and the esoteric connection. In R. van den Broek & W. J. Hanegraaff (Eds.), *Gnosis and hermeticism from antiquity to modern times* (pp. 237-268). Albany: SUNY Press.
- Hanegraaff, W. J. (2012). *Esotericism and the Academy. Rejected knowledge in Western culture*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jung, C. G. (1970). Dream symbols of the individuation process. In J. Campbell (Ed.), *Spiritual disciplines. Papers from the Eranos yearbooks. Bollingen series XXX.4* (pp. 341–423). Princeton: Princeton University Press.
- Kennedy, D. (2000). The roots of child study: Philosophy, history, and religion. *Teachers College Record*, 102(3), 514-538.
- Kennedy, D. (2006). *The well of being. Childhood, subjectivity, and education*. New York: SUNY Press.
- Kennedy, D., & Kohan, W. O. (2008). Aión, kairós and chrónos: Fragments of an endless conversation on childhood, philosophy and education. *Childhood & Philosophy*, 4(8), 5-22.
- Kern, M. L., & Friedman, H.S. (2009). Early educational milestones as predictors of lifelong academic achievement, midlife adjustment, and longevity. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30, 419-430.
- Lee, K., & Johnson, A.S. (2007). Child development in cultural contexts: Implications of cultural psychology for early childhood teacher education. *Early Childhood Education Journal*, 35, pp. 233-243.
- Lievegoed, B. (1993). *Phases: The spiritual rhythms of adult life*. Bristol: Rudolf Steiner Press.

- McGrath, S. J. (2012). *The dark ground of spirit. Schelling and the unconscious*. New York: Routledge.
- Mitzenheim, P. (1985). The importance of Rousseau's developmental thinking for child psychology (pp. 55–62). In G. Eckardt, W. G. Bringman, & L. Sprung (Eds.). *Contributions to a history of developmental psychology*. New York, Berlin, Amsterdam: Mouton Publishers.
- Morss, J. R. (1996). *Growing critical. Alternatives to developmental psychology*. London and New York: Routledge.
- Richards, R. J. (2002). *The Romantic conception of life. Science and philosophy in the age of Goethe*. Chicago & London: The University of Chicago Press.
- Rousseau, J.-J. (1979). *Emile*. New York: Basic Books.
- Safranski, R. (2007). *Romantik. Eine Deutsche Affäre*. München: Hanser.
- Schiller, F.v. (1993 [1795]). On naïve and sentimental poetry. In W. Hinderer & D.O. Dahlstrom (Eds.). *Friedrich Schiller: Essays* (pp. 179–260). New York: Continuum.
- Schiller, F. v. (2013 [1795]). *Über die ästhetische Erziehung des Menschen: in einer Reihe von Briefen*. Berlin: Hofenber.
- Semetsky, I. (2004). Learning from experience: Dewey, Deleuze and “becoming-child”. In H. Alexander (Ed.), *Spirituality and ethics in education* (pp. 54–64). Brighton and Portland: Sussex Academic Press.
- Smeyers, P., & Masschelein, J. (2001). *L'enfance*, education, and the politics of meaning. In P.A. Dhillon & P. Standish (Eds.), *Lytard: Just Education* (pp. 140–156). London and New York: Routledge.
- Steiner, R. (1983). *Zeitgeschichtliche Betrachtungen* (GA 174). Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1985 [1919]). *Die Kernpunkte der sozialen Frage in den Lebensnotwendigkeiten der Gegenwart und Zukunft* (GA 23). Frankfurt am Main: Fischer.
- Steiner, R. (1989a). *Die Geheimwissenschaft im Umriss* (GA 13). Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1989b). Die Arbeit des Ich am Kinde. Ein Beitrag zum Verständnis der Christus-Wesenheit. In *Die Mission der neuen Geistesoffenbarung* (GA 127, pp. 86–100). Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1991a). *Grundlegendes für eine Erweiterung der Heilkunst* (GA 27). Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1991b). *Human and cosmic thought* (GA 151). London: Rudolf Steiner Press.
- Steiner, R. (1991c). *Die Erziehungsfrage als soziale Frage* (GA 296). Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1991d). *The spiritual guidance of the individual and humanity* (GA 15). Hudson, NY: Anthroposophic Press.
- Steiner, R. (1993). *Die Stufen der höheren Erkenntnis* (GA 12). Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1994). *Die geistigen Hintergründe des Ersten Weltkrieges* (GA 174b). Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1998). *Anthroposophische Leitsätze* (GA 26). Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (2004). *Study of man. General education course* (GA 293). London: Rudolf Steiner Press.
- Stone, A. (2005). Friedrich Schlegel, Romanticism, and the re-enchantment of nature. *Inquiry*, 48(1), 3–25.

- Stott, F., & Bowman, B. (1996). Child development knowledge: A slippery base for practice. *Early Childhood Research Quarterly*, 11, 169-183.
- Templeton, J. L., & Eccles, J. S. (2006). The relation between spiritual development and identity processes. In E. C. Roehlkepartain, P. E. King, L. Wagener, & P. L. Benson (Eds.), *The handbook of spiritual development in childhood and adolescence* (pp. 252-265). Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- Wirth, J. M. (Ed.) (2005). *Schelling now: Contemporary readings*. Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press.
- Zimiles, H. (2000). On reassessing the relevance of the child development knowledge base to education. *Human Development*, 43, 235-245

Bo Dahlin, Prof. Dr. Emeritus of Education at Karlstad University, Sweden. Born in 1948, he graduated at Stockholm University in 1971, with Mathematics and Philosophy as major subjects. His Ph.D. in Education (1989) researched young people's ways of understanding religion and argued for a spiritual perspective on religious education. He maintained an interest in the philosophical aspects of education throughout his academic career. In 2003–2005, he led an evaluation of Swedish Waldorf schools. He was part of planning and starting up a Master's program in Steiner Education in Norway. Retired in 2012, he has continued to publish on the philosophy and spirituality of education.



Waldorf Education and Postmodern Spirituality

Martyn Rawson

1 Introduction

Spirituality used to be seen in the academic world as “intellectually invalid, scientifically unverifiable and ultimately meaningless [however] the advent of a post-modern world, with its rejection of such pseudo-rationalistic dogma, has brought with it a revival of spirituality” (Wright 2000, p. 2). This has happened to such an extent that many school curricula now include spirituality as a learning goal. As Wright adds, “at both the popular and academic levels a reaction against the failures of modern rationalism, materialism and capitalism, coupled with a new-found freedom from the dogmas of traditional religious discourse, has helped to create a renewed interest in spiritual questions and issues” (ibid.). Recognition of spirituality is not to be confused with the resurgence of religious fundamentalism, but is something more inclusive, less connected to ethnic or nationalistic identities. Wright defines spirituality as “our concern for the ultimate meaning and purpose of life” (ibid., p. 7). It is linked to both what is mysterious and elusive as it is to that which is “vital, effervescent, dynamic and life-giving” (ibid.).

There has been increasing research interest in children’s spirituality in education internationally (Watson et al. 2014). This interest is evidenced by the *International Journal of Children’s Spirituality* and the *Journal for the Study of Spirituality*, among others, which explore spirituality and the practices associated with it. This interest has been associated with the secularization of spirituality (Walach 2017), summed up in the phrase “spiritual but not religious” (Huss 2014). This has involved a broadening of its meaning to include notions such

M. Rawson (✉)
Waldorflehrerseminar Kiel, Kiel, Germany
E-Mail: rawson@waldorfseminar.de

as well-being, connectedness, self-development, empathy and care for the other. As Watson et al. (2014, p. xiii) put it:

“A concern for spirituality in education emerges from, but is not yet sufficiently valued by, today’s post-secular, pluralistic, globalized societies, where a spiritual rebalancing can contribute to the social cohesion and well-being essential in promoting both prosperous and healthy communities. If child and young people are to find a sense of self and identity, belonging and connectedness, and are able to make meaning from their life experiences through their school programs, they are more likely to develop into proactive, caring and compassionate citizens of the future.”

There are apparently economic and social (“prosperous and healthy communities”) benefits from spirituality being cultivated through education, yet equally, as Stockinger (2019) succinctly puts it, every child has an equal right to develop her spirituality.

Waldorf (also known as Steiner) education has a comprehensive approach to spirituality, which has been largely absent from the academic discourse, though there have been some studies in this field, which I discuss below. The founder of this educational approach, Rudolf Steiner, based his pedagogy on a spiritual anthropology, which permeates all dimensions of the Waldorf pedagogy. Though there are obviously overlaps between the Waldorf understanding of spirituality and the wider spirituality discourse, the anthroposophical approach is to some extent both more specific and more comprehensive.

2 What Do We Mean by Spirituality?

The term spirituality can cover a wide range of meanings. Indeed, it can seem inclusive to the point where practically everything can be included that is not strictly materialistic. As such it can seem slippery (i.e. hard to capture with a clear definition) or woolly (i.e. soft and yielding to all manner of meanings) or it can seem like a basket of sweet flowers, to quote the image at heart of the children’s rhyme *The Key of the Kingdom*.¹ This traditional children’s verse, whilst echoing the Christian Gospels (Mathew 16.19), suggests a sequential journeying inwards,

¹ This is the Key of the Kingdom; of the Kingdom this is the key. In that kingdom is a city. In that city is a town. In that town there is a high street. In that street there winds a lane. In that lane there is a yard. In that yard there is a house. In that house there waits a room. In that room an empty bed. On that bed there is a basket, A basket of sweet flowers, of flowers of flowers, a basket of sweet flowers. Flowers in the basket. Basket on the bed. Bed in the chamber. Chamber in the house. House in weedy yard. Yard in the winding lane. Lane in the

linking, connecting and leading to potential meaning (the waiting room, the empty bed) and bringing our focus to a collection of positive attributes (a basket of sweet flowers) that form a coherent and aesthetic whole that is both a turning point and a transformative vision of individuation, embedded in the whole—an incarnation and exarnation—both an embodying and a liberation from embodiment. This evocative verse offers us a rich metaphor for spirituality.

If we take the attributes associated with spirituality as “basket of sweet flowers”, among the older “flowers” are self-narrative and a sense one’s own biography (Bennett 2003), autonomy and self-development (Fried 2001), hope, awe and yearning to belong to a great whole (Palmer 2003), a quest for truthfulness, peace and harmony (Massoudi 2003), moral development, purpose and relationships (Tanyi 2002; Campbell 2003), relational consciousness (Hay and Nye 2006). Among more recent authors, de Souza (2009) associates spirituality with empathy and compassion, connectedness and relationships of self to the other and to non-self, and links this with self-development, well-being and fulfilling potential. People are understood as psycho-spiritual beings who develop a worldview that involves incorporating the spiritual in a quest to find personal orientation and meaning (Hyde 2008) and this process is related to well-being, resilience and overall health (Raftopolous and Bates 2011).

As we have already noted, spirituality has come to be increasingly associated with the notion of “spiritual but not religious” (Fuller 2001). Whilst religion without spirituality, at least in the phase when religious practices emerge, is more or less unthinkable (Elkins 2015), spirituality without association with organised religion has become conceivable. As Huss (2014) points out, the notion of spirituality and the whole range of social practices and cultural products related to it have undergone a major shift of meaning, away from the clear binary opposition of the bodily/material from the spiritual. This has been replaced with a new dichotomy, namely that between spirituality and religion. As Huss (2014) reports, most people in Western societies now call themselves spiritual but not religious. A recent survey among scientists shows that the traditional assumption that scientists reject the relevance of both spirituality and religion for science is now more nuanced; a quarter of all respondents thought that science and spirituality are complementary and only a quarter felt they are incompatible (Lorimer 2018). What becomes clear in this new discourse is that the categories of the spiritual and the religious are not essentially fixed.

broad street, Street in the high town. Town in the city. City in the Kingdom. This is the Key of the Kingdom. Of the Kingdom this is the key.

The move towards secular spirituality within education has been countered within the major religions (Tröhler 2016; Korczynski 2016). On the other hand secular spirituality in education also generates opposition, for example from some humanists, exemplified by groups such as Humanists UK (<https://humanism.org.uk>), who argue for religious scepticism, rationality and ethics based on positivist science, knowledge and attempt to counter all forms of spirituality and holistic alternatives, whether in medicine or in education. Their opposition to Waldorf (Steiner) schools is based on the incorrect assumption that pupils are taught spirituality in the form of anthroposophy and the correct assumption that the whole approach is permeated with spirituality. Such humanists see spirituality as a retrogressive slide back into superstition and irrationality.

Humanistic psychology, on the other hand, which draws on the foundational work of Viktor E. Frankl (2006), Carl Rogers (1980) and Abraham Maslow (2014), does recognize spirituality (Comerfort 2015; Elkins 2015). Humanist psychologists understand spirituality, for example, as existing wherever,

“we struggle with the issues of how our lives fit into the greater scheme of things. [...] We encounter spiritual issues every time we wonder where the universe comes from, why we are here, or what happens when we die. We also become spiritual when we become moved by values such as beauty, love, or creativity that seem to reveal a meaning or power beyond our visible world. An idea or practice is ‘spiritual’ when it reveals our personal desire to establish a felt-relationship with the deepest meanings or powers governing life.” (Fuller 2001, p 8–9.)

Yet humanist spirituality has to ensure, by careful “*linguaging*” (Comerfort 2015), that no supernatural or divine processes or dimensions are evoked. To Elkins (2015), spirituality involves, “opening our hearts and cultivating our capacity to experience awe, reverence, and gratitude. It is the ability to see the sacred in the ordinary, to feel the poignancy of life, to know the passion of existence and to give ourselves over to that which is greater than ourselves.” Spirituality, then is about exalted feelings, the quest for meaning and *extra*-ordinary experiences of being. Elkins argues that,

“the human personality, at its further limits, opens into the spiritual realm. Speaking metaphorically, one might say that the human personality is a river that, if navigated to its end, opens into the ocean of the mystical realm. Any psychotherapy that explores the deeper regions of the human psyche will eventually come to the brink of this spiritual realm, whether the client and therapist recognize the place or not. It is my opinion that human personality and spirituality exist on the same continuum” (Elkins 2005, p. 131).

In her book “The Spiritual Child”, Lisa Miller (2015) believes she has established a scientific basis for spirituality as “an inner sense of living relationship to a higher power (God, nature, spirit, universe, the creator, or whatever your word for the ultimate loving, guiding life-force)” (Miller 2015, pp. 6–7). She explains that spirituality always implies a living relationship between beings that must be sought, secured and continuously re-affirmed in daily life and in social practices. This ongoing, enacted relationship provides an inner compass for moral action and identity. Miller sees this as a biological endowment that must be cultivated and developed. Much of the evidence Miller provides to support her assertion that spirituality is scientifically proven, is based on psychological studies that show that this personal relationship to the transcendent correlates with “good health, mental well-being, fulfilment and success” (Miller 2015, pp. 7–8). In similar sense, spirituality is defined by Bellous (2019) as a sense of felt connection.

Research reported by Hay and Nye (2006) suggests that two-thirds of the adult population are aware of the spiritual dimension to their experiences, despite a socialization that tells them that this is nonsense. Spirituality in childhood is even more common, but frequently unrecognized. The problem with spirituality, according to Hay and Nye (2006) is that it has become largely privatized and is overlain with modern Western assumptions of rationality that obscure, suppress and even repress “the natural spirituality of the human species” (2006, p. 32). Induction into adult society may close down children’s access to spirituality and turn it “from something explicitly reflected upon, and therefore potent within political and social life, into something implicit and vague, disconnected from the mainstream of human activity” (ibid.). Hay and Nye even speak of the *social destruction* of spirituality and the disillusionment of childhood spirituality. They ask whether the “loss of spiritual coherence is only the surface appearance of a more profound loss or suppression of spirituality which begins in childhood” (ibid., p. 48).

3 Postmodern Spirituality and Postformal Education

Benedikter (2006) has introduced the notion of postmodern spirituality, which he says belongs to postmodern enlightenment and he sees some aspects of Steiner’s spirituality in Waldorf education as a manifestation of this. Postmodernism has been characterized by a widespread rejection of essentialist perspectives of the ‘false self’. The subject has been shown to be linguistic, relational, figured (Urrieta 2007) and a social construct (Gergen 2011). Benedikter has discovered amongst the late writings of some of the most important of the deconstructionists

such as Lyotard, Foucault, Derrida and Deleuze, a sense of a new emergent self within the creative or productive void, a re-spiritualizing out of the nothingness. He sees this notably in Foucault's "Care of the Self phase" (e.g. in essays such as *Technologies of Self* 1988), in which Foucault suggests that in the nothingness that remains when we deconstruct the self, is "what lies in the shadows and which can be the witness of its own thinking. The task of *care of the self* is to transform intellectual thinking into a new organon of thinking [...] an erotization of the will [...] the transformation of your will into your new organ of measuring, observing, thinking, and judging" (Benedikter 2006, part 3). This deconstruction, which was necessary to enable critical, productive thinking and acting, gives way to a new essentialism that is not fixed and eternal, but is rather an emergent event, an occurrence. In such an event of subjectivity Benedikter, referring to Steiner's (1963) "'Philosophy of Freedom', suggest that the true-self can break through to what is objective in itself. It can become an 'objective' organon for 'individual moral intuitions', in which the subjective-objective character of future meta-modern thinking would be fully realized" (Benedikter 2006). In the subjective ego, the objective I can be born or incarnated as the organ of a post-modern spirituality. Drawing on Steiner but also on Gebser's (1991) notion of act and activity such as pure and active attention, Benedikter says "if you take deconstructionism seriously, you will, sooner or later, encounter the other" (2006, iii, 4).

Benedikter suggests that the subject has a *double I*. One is the false-self and the other, the true -self. The true-self is a pre-conceptual, primordial basis for consciousness and the other, the false-self, is the socially constructed self. The true-self is a kind of emergent essentialism, a permanent core of being as a source of agency in the productive void. It is the *other I* that is not identical to our transient identities. Loebell (2012a) speaks of this as the individuality that has, is given and produces identities. It is what comes to expression when we study a person's biography, what Göschel (2012) calls the biographical mythos. The term mythos refers to the underlying metaphor, motif, plot, narrative core or narrative significance that comes to expression in biographical narration, as revealed to us through a hermeneutic process of study and interpretation. The individuality is both at the center of the human being and as being-in-the-world, at the periphery, distributed in the world. It is the nothingness, out of which *something* emerges through engagement with the world as other.

Schreiber (2012) makes the interesting claim that with the loss of general epistemological paradigms of what constitutes truth through post-structuralism, the decentralizing of knowledge to field specialisms, has also led to the postmodern or integral recognition that "each theory of scientific experience is specialized

to find what it seeks. There can be, and indeed is, an injunction for the investigation of anything, and therefore integrational postmodern thinking accepts the validity of all paradigms for their restricted and particular field” (Schreiber 2012, p. 3). The dominant specialist field of knowledge about the human being today, however, is neuroscience. This explains (away) sentience, consciousness, empathy and spirituality in purely material terms. Rosa (2019) has made the point that such accounts explain the means by which consciousness, empathy or resonance-ability occur, but not their nature. Neurology generally does not deal with the experience of being-in-the-world, but rather focuses only on experiences of being-in-the-body. Rosa himself favors an account that sees the origins of consciousness, resonance and subjectivity in social intersubjectivity, which extends the locus of such experiences from the physical realm to the relational dimension of the non-material lifeworld. Although anthroposophy identifies this realm with the spiritual when it speaks literally of the spirit of language (Steiner 1995) or when it refers to cultural epochs and the spirit of the times (2002), the Waldorf discourse has tended to overlook the significance of the lifeworld and socially constructed meanings in its epistemology.

Poststructuralism and postmodernism, particularly in the form of social constructionism (Gergen and Gergen 2008), have enabled us to see science as one, albeit important, symbolic system for understanding the world, among others. This does not devalue science, but rather opens up the question of meaning to other forms of knowing. From a postmodern perspective, anthroposophy is theoretically an equally valid way of gaining knowledge of the spiritual dimension of the world and the human being—indeed Steiner called anthroposophy a spiritual science. In a world of relative values, however, any system of knowledge must demonstrate its relevance, fruitfulness but also its coherence, plausibility and consistency and so anthroposophy must demonstrate its validity in this sense. It has only begun to do so in the academy.

In her analysis of post-formal education Gidley (2016) presents a case for Steiner’s ideas on education as a model for a post-formal education. The term post-formal refers to Piaget’s highest level of cognitive development—formal operations, which are characterized as rational, abstract, egocentric, instrumental and involving deductive reasoning (Inhelder and Piaget 1958). The idea of post-formalism relates to intuitive, holistic, integral thinking as a stage beyond formal operations. Following Gidley, postformal pedagogies engage in epistemological boundary crossing, emphasize imagination and intuitive thinking, aesthetic and artistic approaches. They are critical, post-colonial, take global perspectives, and create space for pedagogical voice and the four core pedagogical values of love, life, wisdom and voice—in short, an education for spirituality (Gidley 2016).

If we draw together what characterizes postmodern spirituality, we can say it is an integral, intuitive and holistic consciousness and sense of connectedness that takes the subject out of her spectator position and moves her into a position of being-in-the-world that is a twofold material and spiritual unity, rather than duality. There is only one world, but it requires a monistic consciousness for us to appreciate this fact. It recognizes individual voice and respects difference and comes into being through the other. It can be cultivated through direct experience and imagination and can be developed through reflexive observation of the cognitive processes. Schreiber (2012) argues that what is lacking in the notion of postmodern spirituality is a robust anthropology that takes spirituality into account. This is what anthroposophy offers.

4 Steiner and Spirituality

As Steiner's biography (Lindenberg 2014; Gidley 2011) shows, throughout his life the spiritual world was as real for him as the world of the senses. He devoted his life to establishing a practice, a philosophy and a science that takes the spiritual seriously and applied this to practical life, including education. He tried to make the spiritual accessible to the modern (and postmodern) mind. Inspired by Goethe's scientific approach (Bortoft 1996), Steiner (1963a, 1968) set out to establish an epistemology and ontology that acknowledges the spiritual dimension and then developed a philosophy and ethics on the basis of this (Steiner 1963b).

Simply put, Steiner's (1963a; b) account of knowing involves the subject making sense of her sensory experiences through the intuitive apprehension of concepts in thinking. In Steiner's nonrepresentational epistemology (Dahlin 2013) the task of knowledge is not to mirror and represent reality *out there, in here*, but rather to bring together what is incomplete, the appearance with the meaning of the phenomenon. The meaning is derived from the wider context in which the subject is also embedded. The act of knowing is a productive process of bringing organizing ideas to sensory experience. The knowledge process involves sensory perceptions being transformed into mental images of the experience, which are then matched by an appropriate concept or organizing idea, thus bringing the actual phenomenon into being. Cassirer (1962) illustrates the significance of this by recalling Helen Keller's experience of matching the sensory impression of running water on her hand with the repeated action of her teacher spelling out the word w-a-t-e-r on her other hand. Thus, the twofold nature of reality comes about through the unity of concept and percept. Once apprehended in a pre-linguistic

state, this reality is then clothed in language and can thus be understood and communicated.

The reason that this is possible, and what ultimately distinguishes Steiner's approach from typical constructionist epistemologies, is the status of the spiritual core of the human being, the I – the bearer of consciousness and locus of agency. As spiritual being, the I is both embedded in the world and embodied during its earthly incarnation in a physical body (Steiner 2011). The progressive interaction between the I, the biological body and the social lifeworld leads over the course of growth and development to the emergence of an individual interior life that Steiner calls the soul, which Barfield (2010) translates as psyche, thus linking it back to Aristotle's distinction between body, soul and spirit. The emergence of the psyche and the consciousness that the subject (as I) can have within it, evolves over the course of childhood, youth and adult life. It also has a historical dimension, since understandings of the self and world too undergo transformation over time and between cultures, as we can see in language and other symbolic systems such as art and social practices. As Steiner (2011) describes it, the I learns from the fruits of embodied experience and develops dispositions and abilities in a process of sustainable, transformative learning (see Rawson 2019 for an account of the learning theory that is based on this interaction between body, soul and spirit).

Barfield's (1988) account of the act of knowing is helpful. He speaks of a state of original participation in which the human being was fully embedded in the world of meaning that is spirit. This state of consciousness has been lost in Western culture through the emergence of rationality and science. A state of final participation, however, can be achieved once more through conscious awareness of the cognitive processes of experiencing the process of experiencing. This thinking within thinking makes cognition and the psyche the 'stage' upon which reality manifests (Steiner 1996). This is the ultimate aim of Steiner's epistemology and it involves a state of consciousness that Steiner calls the spiritual in the soul (Steiner 2011). This refers to a state in which the subject can have direct spiritual experience in her thinking, feeling and willing and this manifests as *Imagination* in the form of symbolic or metaphorical understandings, as *Inspiration* as heightened or subtle sensitivity and as *Intuition* as action out of simultaneous insight (Steiner 1996).

Benedikter (2006) argues that Steiner's spirit-in-the-soul is the same experience as Foucault's 'productive void' and the *destruction* (Heidegger) or *deconstruction* (Derrida) of the *ego*, an activity that aims to bring about a similar pre-conceptual self-awareness within consciousness as pure being. The kind of thinking Steiner describes in his philosophy and theory of knowledge is not the same as the everyday activity of constructing mental images, forming memories

or even articulating concepts, but is rather a participatory conscious embedded within world processes, albeit experienced in individualized form and linguistically in culturally situated form. This ability of observing one's own thinking as it happens, enables the subject to participate in the world unity – not as an absolute state but as an incremental, iterative process in which the I progressively apprehends more of the context of the reality created. Thus, there are no theoretical limits to knowing.

Steiner's epistemology and phenomenological anthropology came to full expression in the founding of the Waldorf School and he incorporated this perspective into most aspects of the pedagogy. Thus, the approach to spirituality that Waldorf education takes, is based in many ways on a very concrete understanding of spirit. However, the fact that this understanding of the interactions between soul and spirit is so detailed, is also what makes it problematic for people, who recognize the spiritual dimension, but in a vague, less defined way. Reading Steiner's detailed descriptions of spiritual worlds can be overwhelming and for that reason, perhaps also suspect. As McDermott comments aptly, "the difficulty with Steiner's disclosures from the perspective of a more conventional philosophical position is simply that he bequeathed too much information and particularly too much that runs against, or falls outside, our usual ways of knowing" (2012, p. xxviii).

Uhrmacher (1995) argues that one of Steiner's most important contributions was in integrating body, psyche and spirit in ways that Western thinking had failed to do since classical times. Western culture has lost its faith in the knowledge that the body and the bodily senses are also paths to spirituality and has lost touch literally with higher meaning because it places its faith in abstraction and rationalism. This is something that feminism and contemporary phenomenology have drawn our attention back to, namely to notions of embodiment and inscribed bodies (see Hughes 2012). Steiner's approach makes it clear that the body is equally important to human development and individuation, indeed emancipation processes start with bodily emancipation. Uhrmacher argues that, "by offering a somatic bridge between Self and Other, Anthroposophy in essence will not go away. That is, even if the movement were to die out, the general ideas or underlying spirit would be subsumed under some other group or organization" (Uhrmacher 1995, p. 400). Steiner, in a sense, makes all three dimensions of the human being – body, psyche and spirit – legitimate fields of inquiry. The idea of the reality of all three dimensions body, soul and spirit – Steiner's central message – is the new narrative that opens up many more. All other fundamental ideas flow from this, once we have grasped what it implies. Recognizing that the growing child has to integrate

the soul-spiritual part into her living body, that the soul emerges and emancipates itself from the living body and that recognizing the I as spiritual core and emergent locus of agency comes progressively to self-consciousness, reveals what education is actually about. Thus, spirituality is central to the Waldorf approach.

Steiner (2011) makes a clear distinction between soul and spirit and offers a detailed phenomenology of both, which contrasts strongly to the vague definitions common to much current literature. He distinguishes between the physical body and the living processes, which he calls the etheric body or body of formative forces that form, organize, structure, nourish and regenerate the body. These forces organize sense experiences, structure and retain them as memory and thus are closely linked to cognitive processes including learning. Steiner's key idea here is that part of these forces is emancipated from the bodily processes, at a time coinciding with the second dentition, which following Steiner, marks the end of the process of individualizing the bodily organism, and are socialized and encultured, thus forming the basis for learning. The inner life of the individual emerges during this process and is also emancipated at puberty as the individual's independent psyche. The I, as spiritual core, is the largely unconscious locus of agency in growth, learning and development. Gradually, through learning and maturity, the individualized spirit comes to self-consciousness in adolescence and early adulthood, in a process we can call individuation or in German "Bildung" (Zech 2018).

Within this process of individuation, spirituality is largely unconscious in the young child, since the spirit *sleeps* in her environment, that is, it is unconsciously active, which explains why the primary mode of learning is embodiment through un-reflected imitation. Young children learn language, social forms of behavior and tool/artefact use directly through participation in social practices, including embodying the values inherent in these practices (Rawson 2020). In childhood between the second dentition and puberty, learning now also occurs directly through activity, narration and imagination, but also through more conscious emulation of adult role models and also through conscious construction of concepts in context. Spirituality lives in relationships between people and the world and also in the imagination, but above all, in meaningful actions and rituals. After puberty spirituality is closely linked to biographical intentions and dispositions of the individual, who positions herself in relation to her social and cultural environment. Ideals play a central role, since these offer aspirational models and orientation for the feelings and will.

5 How Waldorf Pedagogy Takes Spirituality Seriously

Waldorf pedagogy engages with the spiritual in a number of ways that can be briefly outlined in the following.

5.1 Theory of Knowledge

Steiner's theory of knowledge informs how teachers think about pedagogy. Whilst stressing the importance of teachers accessing knowledge of the spiritual dimensions directly, Steiner acknowledged that this is not a precondition. He suggested (Steiner and Barfield 2010) the notion of boundary ideas, whereby the teacher uses ideas from spiritual science as heuristics to explore their experiences at and beyond the boundary of what the senses can perceive. Thus, through this process, supported by specific exercises in thinking and perception (e.g. through artistic practices), the boundaries of knowing can be extended. This process should be established in initial teacher education (Kiersch 1978).

Secondly, the phenomenological and experiential approach to learning (Rawson 2017, 2020), based on this epistemology applied in lessons enables students to start with rich sensory experience or imagination, form a personal and also shared relationship to this experience. Then they construct an appropriate living concept to make meaning of the experience and locate it within a meaningful context. Such a concept, revisited throughout the curriculum, is such that it can be modified and expanded through new experiences, building an ever more comprehensive and coherent understanding and relationship to meaning. Such learning is conducted in a respectful mood designed to generate a sense of wonder, awe and reverence. This phenomenological approach enables the subject to realize a closer relationship to the world, not least because the encounter with the world as *other* enhances the subject's experience of self and the intentional relationship between self and non-self. So, the knowledge process is at the same time an identity process. Because this learning occurs within a learning community (the class or learning group) and is guided by teachers in long-term relationships, who acknowledge the nature of this process, the learning through shared experience is both socially supportive and identity-forming, but allows a multi-perspective view, since the group is heterogenous and inclusive (mixed ability, social background).

Meeting the other with openness and respect also includes meeting other cultures. The students learn to value and respect the achievements of other cultures and their other kinds of spirituality (as Waldorf children in the US do in relation

to Native Americans, as Australian children learn about Aborigines, New Zealanders about Maori culture, Finns and Swedes about the Lapps). Thus, they may be open to other cultures and ask questions about their own.

5.2 A Spiritual Curriculum

The narrative curriculum of stories, tales, fables, legends and mythology offers the pupils a rich cultural experience containing many aspects of the spiritual. This is complemented by biographies and authentic literature, in which human striving for meaning forms a central theme. Waldorf schools use a curriculum that is interdisciplinary and aims to provide a multi-faceted experience of nature and culture that always looks to interrelationships and meaning, as well as enabling pupils to learn the necessary skills to become autonomous and responsible citizens, capable of forming their own judgement. The core aim of curriculum in a Waldorf school is to enable subjectification or the development of the person (Avison and Rawson 2014), as well as enabling socialization and qualification (Biesta 2013). As Biesta points out, this is not something that can be planned and delivered as an educational goal, because it is highly individual. Subjectification events occur when the individual encounters the other and is called forth into being, called to open herself and encounter the other and to take responsibility. Biesta (2013) speaks of a pedagogy of interruption and Meyer-Drawe (2012) refers to experiences of *Widerfahrnisse* (unexpected encounters in life) – events in which the subject is called forth into becoming. Teachers can create learning situations in which this is more likely to occur and be alert to them when they do to support the process of reflective learning.

5.3 The Imagination

By engaging the pupils' imagination through narrative, verbal description, artistic activities and creative writing, the capacity for sense-free experience is cultivated. Even activities such as form drawing, in which children draw patterns using lines, curves and other shapes and later geometrical forms freehand, cultivates the ability to visualize and follow complex forms in an exact way that relies on imagining. Similarly, forming shapes in wax or clay and later wood and stone in sculpture enables the students to give expression to processes that are actually invisible. The forces of weight and levity, of inner movement, striving and yielding that form the language of sculpture are not sense-perceptible but require a sensitivity

to spiritual processes. Painting requires an experience of the quality of colors, particularly in their relationships to one another that are of a qualitative rather than quantitative nature and therefore cannot be reduced to physical properties. In painting and drawing, art strives to make the invisible visible. In music, as in poetry, the effect of the art and its meaning similarly cannot only be reduced to measurable physical effects. Thus, art and aesthetics school the sensitivity for the spiritual, whether the themes addressed are explicitly spiritual or not (Easton 1997; Nielsen 2004).

5.4 Pupil Case Studies

Steiner's concept of the I as spiritual core of being is something Waldorf teachers work with when they seek to understand their students as individualities. The term individuality refers to what Loebell (2012b) calls the totality of a person's capacity and potential to act agentically and responsibly in a given situation. This aspect of individuality is an indication of the presence of spirituality. Loebell sees the preconditions for spiritual experience in the person's ability to attend to something, to make an inner connection to it and to have the experience of meaning in relation to it. The inner strength to open oneself to a new experience is an important precondition of spirituality, and he makes the case that the inability to do this, the inability to let go of existing positions and stances, the inability to tolerate ambiguity and uncertainty are factors that limit experiences of spirituality. Equally the willingness of others, in pedagogical situations, the teachers, to accept and welcome the uncertainty and vulnerability of children and young people, is a precondition that they can make sense of their experiences.

Teachers try to experience how the developing, emergent human being manifests through her social interactions and in her learning and development. They do this as part of their collegial work together. What Jan Göschel (2012) calls the biographical mythos, the signature of individuality, may be experienced in thinking, when we open ourselves to the child or young person's being through a process of constructive hermeneutics. The process both helps the individuals being studied but also help the teachers develop their own capacity for spiritual insight and understanding.

Taking a spiritual perspective of other people (not only pupils but fellow teachers and parents) and taking this into account means treating pupils (and everyone else) with care and respect and being open to what they can become, rather fixating on what we think they are and have become. Identifying and labelling students as problems, as challenging, or even as 'good' may limit us from seeing

their potential, which is emergent. The asymmetrical nature of relationships between adults and children and youth means that what we think of them is far more powerful than what they think of us. Taking each individual seriously as they are, yet being open to what they can be, is essentially a spiritual attitude because it acknowledges a possible reality that has not yet materialized. The central thought is that the pupil standing before me is only a limited manifestation of who this person is and can become. This attitude alone, if genuine, is more important than any speculation about a person's 'true self' or nature. Of course, being moral and behaving ethically as a teacher obviously has the effect of creating a trusting atmosphere and setting a good example.

5.5 A Spiritual Frame for Collegial Working

Steiner inaugurated specific spiritual practices to frame and shape the basis for collegial leadership in Waldorf schools (Wiechert 2012). This process assumes that each teacher is engaged in some form of personal spiritual development involving meditative and contemplative exercises. Thus, each participant can call on her higher self in the collegial process and overcome egotism and self-interest in the service of the whole school community. The next stage involves an openness to understanding the other in her intentions and insights, so that the whole can benefit from a collective inspiration in which spiritual insight, even in the form of individual insights, can be fruitful for the whole. Steiner intended the college of teachers to generate the knowledge base and mutual solidarity that is necessary for collective accountability through shared individual and collective practice-based research including the use of contemplative means to develop spiritual insights (Rawson 2018a).

Following a study of leadership in Waldorf schools in England, Woods and Woods (2008) argued that a precondition for nurturing spirituality in a school requires a democratic, holistic and developmental approach to school leaderships. This means recognizing the potential in others and fostering this, whether pupils or staff and cultivating this quality in relationships. This also involves ethical rationality in which "people are encouraged and supported in aspiring to truths about the world, including the highest values. Ethical rationality is concerned with the genesis of veridical meaning, by which we mean a sense of purpose and identity that comprises more than arbitrary assertion and has some purchase on what is truly and enduringly important" (2008, p. 102). Other qualities include discursive rationality through dialogue, sharing and constructive critique, decisional rationality that enables those involved to participate in decision-making processes.

Therapeutic rationality comes to expression when people are empowered and enabled to participate in ways that generate well-being, social cohesion and positivity. Whilst the schools in Woods and Woods' study showed these qualities to varying degrees, not all Waldorf schools are capable of this level of spiritual democracy and not all recognize it as an aim.

6 Studies of Spirituality in Waldorf Education

Empirical studies by Henry (1992), Woods et al. (1997, 2005) and Woods and Woods (2008) have shown in general that spirituality is an important, intentional and integrated part of Waldorf pedagogy, both in terms of the general ethos of care and nurture of individuals but also in a number of specific aspects such as ritual, celebration of season festivals, regular verses spoken in class of a general spiritual orientation, as well as the expectations and assumptions of teachers that the spiritual dimension is important. Oberski (2006, 2011) has shown how the developing of thinking based on Steiner's theory of knowledge cultivates spiritual activity through processual and relational thinking. A study by Okumoto (2019) shows how the use of language as well as the whole school ethos contribute to the cultivation of spirituality.

A study by Pearce (2019) explored how spirituality is cultivated in Waldorf schools in the UK. Woods et al. (2005) had already established that these schools are not faith schools that seeks to nurture pupils to becoming adherents of anthroposophy but rather try to connect children and young people to wider religious traditions of humankind. Pearce concluded that Waldorf schools offer weak confessional education, by which she means, not directed to any particular set of beliefs but rather that there is an intentional aim to cultivate spirituality. Interviews with pupils showed that the teachers have an anthroposophical background, but this is not taught. Through the various practices and rituals (morning verses, celebration of festivals, teachers' statements of belief), there is evidence of "the cumulative effect of spiritually educative activities exerting a powerful influence towards Anthroposophy" (Pearce 2019, p. 313). Nevertheless, the author concludes that state schools could learn from spiritual education in Waldorf schools. A study by Goldschmidt (2017) in Israel shows that Waldorf teacher education is explicitly spiritual without in any sense being denominational or explicitly religious.

Other studies show how imagination and transformative imagination are cultivated (Easton 1997; Norlund 2006; Nielsen 2006; van Alphen 2011; Shank 2016). Van Alphen (2011) describes the imagination as integration of cognition, emotion

and will and as a bridge to the wholeness of experience (see also Nielsen 2004, 2006). Behind this iteration is Steiner's theory of knowledge.

Two studies on adolescents in Waldorf education (Büssing et al. 2010; Rawson 2018) show that what characterizes youth today is the quest for meaning and coherence. The study by Büssing et al. showed that young people (in various high schools in Germany, including a Waldorf school) are generally not seeking for organized religion, but rather are searching for meaning, connection to others, and have questions of identity and becoming. These authors conclude that Antonovsky's (1987) notion of sense of coherence, which combines comprehensibility, manageability and meaningfulness as an indicator of well-being and health, comes close to notions of spirituality. Gidley (2016), drawing on her own earlier study on youth (Gidley 1998) and their aspirations, concludes that postformal education that is at the same time an education towards spirituality has to offer young people aesthetic, artistic appreciation of beauty—"a poetic education", but also critical, postcolonial perspectives on applying goodness, and global and planetary education to cultivate cosmopolitanism and awareness of global issues.

Rawson's (2018) study of young people just before they left a Steiner school in Germany showed that they all possessed strong sense of coherence, narrative learning ability and biographic awareness, the ability to narrate, reflect on and learn from their biographies. They were able to position themselves in relation to others and show empathy. They showed strong evidence of resilience and demonstrated ecological agency, which is the ability to understand themselves as an agent and thus act within the restraints and opportunities of the situations they find themselves in. They had aspirations and realistic ideas about the next steps towards realizing their chosen pathways. Interestingly, they identified non-formal sites of learning such as projects, practical experience, internships, and drama productions as being more relevant to their personal development than formal classroom subjects. Rawson interprets this as highlighting the importance of authentic sites of learning, whilst suggesting that formal teaching that is experienced as primarily meeting external requirements may be alienating (Rawson 2019). The study also showed that scaffolded reflection using portfolios helped support the process of learning to become oneself.

The capabilities shown by these young people can be deemed typical for Waldorf students at the end of their school education and as evidence of the basis for postmodern spirituality, as outlined in this article.

7 Conclusion

Whilst spirituality has become an increasingly important theme in educational research, its meanings have shifted to be inclusive and less associated with religiosity and more with well-being. Because its import is widely recognized, this also means that it can be instrumentalized to yet another measurable outcome and school students may be soon asking, “what do I need to write, say or do to get a good grade in spirituality?” Though there are undoubtedly links between spirituality and resilience, sense of coherence and well-being, this is not all there is to spirituality. An education that is open to spirituality must not force the issue, but rather open spaces in which individuals can leave their existing worldview and open to something other, to other sources of personal meaning. The Key of the Kingdom offers us a metaphor for a journey into the heart of the matter, to individual moments of transformation, which then lead the subject back into the world with new, rich, meaningful perspectives. The person is both the key and the lock that can be opened. Education provides the intelligent, sensitive spaces in which this process can occur.

References

- Antonovsky, A. (1987). *Unravelling the Mystery: How people manage stress and stay well*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Avison, K., & Rawson, M. (2014). *The Tasks and Content of the Steiner-Waldorf Curriculum* (2nd Edition ed.). Edinburgh: Floris Books.
- Barfield, O. (1988). *Saving the Appearances. A study in idolatry* (2nd edition ed.). Middletown, Connecticut: Wesleyan University Press.
- Barfield, O. (2010). Introduction. In O. Barfield (Ed.), *The Case for Anthroposophy. Being extracts from Riddles of the Soul by Rudolf Steiner* (pp. 1–18). Oxford: Barfield Press.
- Bellous, J. E. (2019). An inclusive spiritual education. *International Journal of Children's Spirituality*, 24(4), 389-400. doi: <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/1364436X.2019.1675603>.
- Benedikter, R. (2006, May 2006) *Postmodern spirituality: A dialogue in five parts* . Integral World.
- Bennett, J. B. (2003). *Academic life: hospitality, ethics and spirituality*. Boston, MA.: Anker.
- Biesta, G. J. J. (2013). *The beautiful risk of education*. Boulder, CO.: Paradigm Publishers.
- Büssing, A., Föllner-Mancini, A., Gidley, J. M., & Heusser, P. (2010). Aspects of spirituality in adolescents. *International Journal of Children's Spirituality*, 15 (1), 25-44. doi: <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/13644360903565524>
- Campbell, L. H. (2003). *The spiritual lives of artists/teachers* Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL.
- Cassirer, E. (1944/1962). *An Essay on Man*. New Haven/London: Yale University Press.

- Comerford, P. (2015). A humanistic approach to spirituality (Irish Association of Humanistic and Integrative Psychotherapy). *Inside Out*, 77(Autumn 2015).
- Dahlin, B. (2009). On the path towards thinking: Learning from Martin Heidegger and Rudolf Steiner. *Studies in Philosophy and Education*, 28(6), 537-554. doi:<https://doi.org/10.1007/s11217-009-9147-1>.
- Dahlin, B. (2013). Gloves of Ice or Free Hands? A nomadic reading of Rudolf Steiner and Bergson and Deleuze and others on knowledge as nonrepresentational and the importance of Aesthesis. *Other Education: The Journal of Educational Alternatives*, 2(2), 67-89.
- de Souza, M. (2009). Spirituality and well-being. *International Journal of Children's Spirituality*, 14(3), 181-184. <https://doi.org/10.1080/13644360903086430>.
- Easton, F. (1997). Educating the whole child, 'head, heart and hands': learning from the Waldorf experience. *Theory into Practice*, 36(12), 87-94.
- Elkins, D. N. (2005). A humanistic approach to spiritually orientated psychotherapy. In L. Sperry & E. P. Shafranske (Eds.), *Spiritually Orientated Psychotherapy* (pp. 131-151): American Psychological Association.
- Elkins, D. N. (2015). Beyond Religion: Towards a humanistic spirituality. In K. J. Schneider, J. F. Pierson, & J. F. T. Bugenthal (Eds.), *The Handbook of Humanistic Psychology* (2nd. edition ed., pp. 681-692). Thousand Oaks, Ca: SAGE.
- Frankl, V. ((1946) 2006). *Man's Search for Meaning. An introduction to logotherapy* . Boston, MA: Beacon Press.
- Fried, J. (2001). Civility and spirituality. In V. M. Miller & M. M. Ryan (Eds.), *Transforming campus life: reflections on spirituality and religious pluralism* (pp. 261-280). New York: Lang.
- Fuller, R. C. (2001). *Spiritual, but not Religious: Understanding Unchurched America*. Oxford: Oxford University Press.
- Gebser, J. (1991). *The Ever-Present Origin* (N. K. Barstadt & A. Mickunas, Trans. 2nd ed.). Athens: Ohio: University Press.
- Gergen, K. (2011). The Social Construction of Self. In S. Gallagher (Ed.), *The Oxford Handbook of the Self* (pp. 633-654). Oxford: Oxford University Press.
- Gergen, K., & Gergen, M. (2008). Social construction and research as action. In P. Reason & H. Bradbury (Eds.), *The SAGE Handbook of Action Research: Participative Inquiry and Practice* (pp. 159-171). Los Angeles, London: SAGE Publications.
- Gidley, J. M. (1998). Prospective youth visions through imaginative education. *Futures*, 30, 395-408.
- Gidley, J. M. (2011). Steiner, Rudolf (1861-1925) *Encyclopedia of the Sciences of Learning* (pp. 3188-3191). New York.
- Gidley, J. M. (2016). *Postformal Education. A philosophy for complex futures*. Basel: Springer International.
- Goldschmidt, G. (2017). Waldorf education as spiritual education. *Spiritual Education, Religion and Education*, 44(3), 346-363. doi:<https://doi.org/10.1080/15507394.2017.1294400>
- Göschel, J. C. (2012). *Der biographische Mythos als pädagogisches Leitbild: Transdisziplinäre Förderplanung auf Grundlage der Kinderkonferenz in der anthroposophischen Heilpädagogik (Biographical myth as pedagogical leading thought: Transdisciplinary learning support on the basis of the child study process in anthroposophical curative education)*. Dornach: Verlag am Goetheanum Athena.

- Hay, D., & Nye, R. (2006). *The Spirit of the Child* (revised edition ed.). London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Henry, M. E. (1992). School rituals as educational contexts: symbolizing the world, others, and self in Waldorf and college prep schools. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 5(4), 295-309. doi: <https://doi.org/10.1080/0951839920050402>
- Hughes, G. R. (2012). Rudolf Steiner's epistemology and its relation to feminist thought in America. In R. McDermott (Ed.), *American Philosophy and Rudolf Steiner: Emerson, Thoreau, Peirce, James, Royce, Dewey, Whitehead, Feminism* (pp. 227-250). Great Barrington, MA: Lindisfarne Books.
- Huss, B. (2014). Spirituality: The emergence of a new cultural category and its challenge to the religious and the secular. *Journal of Contemporary Religion*, 29(1), 47-60. doi: <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/13537903.2014.864803>
- Hyde, B. (2008). Weaving threads of meaning: A characteristic of children's spirituality and its implications for religious education. *British Journal of Religious Education*, 30(3), 235-245.
- Inhelder, B., & Piaget, J. (1958). *The growth of logical thinking from childhood to adolescence*. New York: Basic Books.
- Kiersch, J. (1978). *Freie Lehrerbildung. Zum Entwurf Rudolf Steiners* (Vol. 11). Stuttgart: Freies Geistesleben.
- Korcynski, B. (2016). A spirituality of Catholic education- seeing differently. *Education Letter*, Spring/Summer 2016, 23-26.
- Lindenberg, C. (2013). *Rudolf Steiner a biography*. Great Barrington, MA: Steiner Books Inc.
- Loebell, P. (2012). Identität, Individualität und Selbstgestaltung. In M. Basfeld & W. Hutter (Eds.), *Identitätsbildung im pädagogischen Prozess* (pp. 21-40). Baltmannsweiler: Schneider.
- Loebell, P. (2012). Spiritualität und (Waldorf-)Schulpädagogik. In P. Loebell & P. Buck (Eds.), *Spiritualität in Lebensbereichen der Pädagogik. Diskussionsbeiträge zur Bedeutung spiritueller Erfahrungen in den Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen* (pp. 21-42). Opladen, Berlin, Toronto: Budrich.
- Lorimer, D. (2018). Science and religion/spirituality: new findings. *Journal for the Study of Spirituality*, 8(1). <https://doi.org/10.1080/20440243.2018.1431366>
- M., M. (2003). Can scientific writing be creative? *Journal of Science Education and Technology*, 12(2), 115-128.
- Maslow, A. H. (1998). *Towards a Psychology of Being*. New York: Wiley.
- McDermott, R. (2012). *American Philosophy and Rudolf Steiner*. Great Barrington, MA: Lindisfarne Books.
- Miller, L. (2015). *The Spiritual Child*. New York: St. Martin's Press.
- Meyer-Drawe, K. (2012) *Diskurse des Lernens*. München: Fink.
- Nielsen, T. W. (2004). *Rudolf Steiner's Pedagogy of Imagination. A case study of holistic education*. Bern: Lang.
- Nielsen, T. W. (2006). Towards a pedagogy of imagination: a phenomenological case study of holistic education. *Ethnography and Education*, 2(2), 247-264.
- Nordlund, C. Y. (2006). *Art experiences in Waldorf education: graduates' meaning making reflections*. (PhD), University of Missouri-Columbia. Retrieved from <https://mospace.umsystem.edu/xmlui/handle/10355/4457>.

- Oberski, I. (2006). Learning to think in Steiner Waldorf schools. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 5, 336-349.
- Oberski, I. (2011). Rudolf Steiner's Philosophy of Freedom as a basis for spiritual education. *International Journal of Children's Spirituality*, 16 (1), 5-17. doi:<https://doi.org/10.1080/1364436X.2010.540751>.
- Okumoto, Y. (2019). Enlivening thinking and speech in search of spiritual identity: the role of 'speech formation' in Steiner's Waldorf education. *International Journal of Children's Spirituality*, 24(1), 83-96.
- Palmer, R. J. (2003). The heart of a teacher: identity and integrity. In A. Lieberman (Ed.), *Jossey-Bass Reader on Teaching* (pp. 3-25). San Francisco: Jossey-Bass.
- Pearce, J. (2019). From anthroposophy to non-confessional preparation for spirituality? Could common schools learn from spiritual education in Steiner schools? *British Journal of Religious Education*, 41(3), 299-314. doi: <https://doi.org/10.1080/01416200.2017.1361382>.
- Raftopolous, M., & Bates, G. (2017). It's knowing that you are not alone: The role of spirituality in adolescent resilience. *International Journal of Children's Spirituality*, 16 (2), 151-167. doi: <http://dx.doi.org/https://doi.org/10.1080/1364436X.2011.580729>.
- Rawson, M. (2017). The seven steps of learning in Waldorf contexts. Retrieved on 02 MArch 2020 from www.learningcommunitypartners.eu.
- Rawson, M. (2018a). The case for illuminative practitioner research in Steiner Education. *Research on Steiner Education*, 8(2), 15-32.
- Rawson, M. (2018b). *Learning as becoming a subject. A hermeneutic phenomenological study of students in a Waldorf(Steiner) school in Germany*. (Education Doctorate EdD), Plymouth University. Retrieved from <https://hdl.handle.net/10026.1/10756> (2018Rawson389263EdD).
- Rawson, M. (2019a). A complementary theory of learning in Waldorf pedagogical practice. *Research on Steiner Education*, 9(2), 1-23.
- Rawson, M. (2019b). The development of the person: Possible links to non-formal learning situations, scaffolded reflection and expansive learning in Steiner/Waldorf education. *Other Education*, 8(2).
- Rawson, M. (2020). *Waldorf Education Today: a critical introduction*. Abingdon: Routledge.
- Rogers, C. R. (1980). *A Way of Being*. Boston: Houghton Mifflin.
- Rosa, H. (2019). *Resonance. A sociology of our relationship to the world* (J. C. Wagner, Trans.). Cambridge: Polity.
- Schreiber, D. A. (2012). On the epistemology of postmodern spirituality. *Verbum et Ecclesia*, 33(1), 1-8. doi: <https://doi.org/https://doi.org/10.4102/ve.v33i1>.
- Shank, M. (2016). Imagination, Waldorf, and critical literacies: Possibilities for transformative education in mainstream schools. *Reading and Writing*, 7(2), 1-9. doi: <http://dx.doi.org/https://doi.org/10.4102/rw.v7i2.99>
- Steiner, R. (1963a). *The Philosophy of Spiritual Activity* (R. Stebbing, Trans. H. S. Bergman Ed.). West Nyack, NY: Rudolf Steiner Publications.
- Steiner, R. (1963b). *Truth and Science* (R. Stibbing, Trans. P. M. Allen Ed.). West Nyack, NY: Rudolf Steiner Publications.
- Steiner, R. (1968(1886)). *A Theory of Knowledge Implicit in Goethe's World Conception*. Spring Valley, NY: Anthroposophic Press.

- Steiner, R. (1995). *The Genius of Language* (R. Pusch, Trans.). Hudson, NY: Anthroposophic Press.
- Steiner, R. (1996). *The Foundations of Human Experience*. Hudson, NY: Anthroposophic Press.
- Steiner, R. (2002). *An Outline of Esoteric Science* (C. E. Creeger, Trans.). Hudson, NY: Anthroposophic Press.
- Steiner, R. (2011). *Theosophy: An introduction to the supersensible knowledge of the world and the destination of man* (M. Cotterell & A. P. Shepherd Trans. revised 150th anniversary edition ed.). Forest Row: Rudolf Steiner Press.
- Steiner, R., & Barfield, O. (2010). *The Case for Anthroposophy* (O. Barfield, Trans.). Oxford: Barfield Press.
- Stockinger, H. (2019). Developing spirituality- an equal right of every child? *Journal of Children's Spirituality*, 24 (3), 307-319. doi: <https://doi.org/10.1080/1364436X.2019.1646218>.
- Tanyi, R. A. (2002). Nursinf theory and concept development or analysis. Towards a clarification of the meaning of spirituality. *Journal of Advanced Nursing*, 39, 500-509.
- Tröhler, D. (2016). The grand naratives of modernity and teh modern self: The Protestant idea of teh soul and the educationalization of the world. *Education Letter., Spring/Summer 2016*, 27-29.
- Uhrmacher, P. B. (1995). Uncommon Schooling: A historical look at Rudolf Steiner, Anthroposophy and Waldorf education. *Curriculum Inquiry*, 25(4), 381-406.
- Urrieta, L. (2007). Figured worlds and education: An introduction to the special issue. *The Urban Review*, 39(2), 107-116.
- van Alphen, P. (2011). Imagination as a transformative tool in primary school education. *Research on Steiner Educaion*, 2(2), 16-34.
- Walach, H. (2017). Secular spirituality - what it is. Why we need it. How to proceed. *Journal for the Study of Spirituality*(1), 7–20. doi: <https://doi.org/10.1080/20440243.2017.1290028>
- Watson, J., de Souza, M., & Trousdale, A. (Eds.). (2014). *Global Perspective on Spirituality and Education*. New York London: Routledge.
- Wiechert, C. (2012). The Art of Observing Children. In D. Mitchell (Ed.), *Observing the class. Observing the children* (pp. 13–16). Chatham, NY: AWSNA Publications.
- Wilber, K. (2000). *Integral Psychology: Consciousness, Spirit, Psychology, Therapy*. Boston: Shambala.
- Wilber, K. (2001). *The Eye of Spirit: An integral vision for a world gone slightly mad* (3rd edition ed.). Boston: Schambala.
- Woods, G. J., O'Neill, M., & Woods, P. A. (1997). Spiritual Values in Education: Lessons from Steiner? *International Journal of Children's Spirituality*, 2 (2), 25-40.
- Woods, G. J., & Woods, P. A. (2008). Democracy and spiritual awareness: interconnections and implications for educational leadership. *International Journal of Children's Spirituality*, 13(2), 101-116.
- Woods, P. A., Ashley, M., & Woods, G. J. (2005). *Steiner Schools in England*. (Research Report No. 645). London: University of West of England.
- Wright, A. (2000). *Spirituality and Education*. London and New York: Routledge Falmer.

Zech, M. M. (2018). Bildung und Waldorfpädagogik. In S. Sigler, W. Sommer, & M. M. Zech (Eds.), *Handbuch. Oberstufenunterricht an Waldorfschulen (Handbook of Upper School Teaching in Waldorf Schools)* (pp. 12–55). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Martyn Rawson, Dr., completed his Education Doctorate and Masters Degree at Plymouth University, England. He currently teaches on the Masters programme at the Waldorf Seminar in Kiel, on the International Masters programme at the Freie Hochschule Stuttgart and is also assistant Professor for Waldorf Education at the National Tsing Hua University, in Taiwan. He has been a Waldorf teacher since 1979 in the UK and Germany as a class teacher, second language teacher and upper school teacher for history, art history, English and art. He has been a visiting teacher educator in many countries in Europe, Asia and Africa, has published widely on Waldorf education and has contributed to a number of research projects.



Spirituality in Higher Education: What Do Students Think?

Tania Stoltz and Marcelo da Veiga

1 The Challenge of Developing Spirituality

Spirituality is an increasingly debated theme in academic settings, ranging from Theology to Sciences of Religion, including Art, Philosophy, Psychology, Health Sciences, Neuroscience, Economics, Business Administration and Organization Studies (Baptista 2014; Calvani 2014; Zanetti et al. 2018; Arriera et al. 2018). Although it is sometimes confused with the term religiosity, today spirituality denotes above all access to a person in their totality, beyond a system of beliefs, thus constituting non-religious spirituality.

Non-religious spirituality refers to spirituality that is not based on religious beliefs or philosophical assumptions (Corbí 2014). Religiosity, in turn, refers to organized religious systems, to the institutions that keep beliefs, rites and cults alive. According to Calvani (2014), non-religious spirituality is a reflection of a crisis in institutions in our era and is expressed in various forms. Bearing in mind that the concept of spirituality is vague and imprecise, it would be more appropriate to speak of spiritualities rather than spirituality, considering the diverse proposals for accessing human beings in their totality. There is Indigenous, Celtic, Gypsy, Hindu, Buddhist, Afro-Brazilian spirituality, to name but a few. The term is used in body-related disciplines such as Yoga, Tai Chi and even in martial arts. (Calvani 2014).

T. Stoltz (✉)

Departamento de Teoria e Prática de Ensino, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Brasil
E-Mail: tania.stoltz795@gmail.com

M. da Veiga

Institut für Bildung und gesellschaftliche Innovation, A-Institut der Alanus Hochschule
Alfter, Alfter, Germany

Various researchers recognize spirituality as being an essential component of health and subjective well-being in adolescence (Azevedo and Alves 2013; Sarriera et al. 2014; Rozemberg et al. 2014; Gomes 2014; Petersen 2008; Souza et al. 2015, Amparo et al. 2018, among others).

“The path of spirituality is a path of men and women along their historical, existential, political, social and economic challenges. Non-religious spirituality is that which concerns itself solely with processes of surpassing the human. In the absence of an underlying non-religious spirituality, it is perhaps not possible to speak of religious spirituality. To speak of non-religious spirituality is to concern oneself with the formation of character, with education that shapes and disciplines will, to speak of a guidance of the senses that makes the human being become a qualified animal. This enhancement of the human being comes before any other outcome option, and can open healthy and fruitful pathways, in terms of profoundness and qualification for high-level politics, for the ethical commitments of citizenship and for committed religious life” (Ribeiro 2014, p. 657).

Calvani highlights the field of aesthetics and art as being promising when discussing spirituality,

“Insofar as art proposes to be a form of knowledge that does not present itself as a universal and generalizing absolute, but which rather prioritizes representations of reality that are not totally objective, exploring imagination and indirect and imaginary languages, often imprecise and purposefully polysemic.” (Calvani 2014, p. 660).

When referring to research and work with adolescents, Petersen (2008) and Azevedo Alves (2013) note that spirituality is a forgotten dimension in adolescent development and that theory, research and practice with regard to adolescents would become enriched if the development of spirituality was integrated into them. For Petersen (2008), development of spirituality represents the development of identity itself and forms part of the entwinement of three dimensions, as cited by Benson and Roehlkepartain (in Petersen 2008): awareness, interconnecting and belonging, and a way of living. These activities are not understood as an expression of a religion or religiosity. They are much more evident as the activation of the abilities of a whole human being and their efforts aimed at developing awareness and intentionality for the purposes of self-transformation and social transformation.

Considering the propositions of diverse researchers on this theme and, in particular, the point raised by Ribeiro (2014) that in the absence of an underlying non-religious spirituality, it is perhaps not possible to speak of religious spirituality, in addition to the role of art in the development of non-religious spirituality,

a proposal can be found in Rudolf Steiner that takes these issues on board. Rudolf Steiner, the founder of Waldorf Education, speaks of the development of the body, emotions, feelings, as well as speaking thinking in terms of the full development of the human being. Inspired by Rudolf Steiner, we ask: What do the students of a federal university pedagogy course think about spirituality and its relationship with higher education?

2 Spirituality as seen by Rudolf Steiner

Steiner (2015, 2014, 2013, 2008, 2009, 2005, 2004a, b, 2000, 1998, 1996, 1980a, b) considers man to be a spiritual entity whose goal is to develop his freedom, within a phenomenological proposal (da Veiga 2014). For Steiner (2014), the search for the link between the roots of one's own existence and the roots of the world represents the search for religiosity and spirituality.

There was a time in which artistic life, religion and morality were as one. This period in time was prior to the development of today's abstract thought. At that time, man sought to understand the enigmas of existence through imaginative contemplation. That which today we call myths, legends, originally meant knowledge and direct experiencing of the world's spiritual content. Man had at his disposal, through experiencing inner contemplative imagination, that which constitutes the spiritual basis of the sensory world. These elements came to the level of consciousness when man used the elements of the earth and the arts. The human being wished to create what it assimilated through imaginative contemplation. As such, science and art were two sides of the same truth.

Today, on the contrary, there is profound separation between science and art. Based on what is given to us by the intellect and abstraction, there is a will to establish a science that is as far-removed as possible from that which is artistic. Mankind no longer encounters the possibility of integration. If today we have a natural science that is neutral, lifeless, that responds to questions of the external world, such science is not able to take account of the human being.

“When you reach the human being with the laws of nature, the need arises to act in an artistic manner. [...] You need to resort to something different, you need to let your scientific intellectuality flow into the artistic domain. If you want to reach the human being, you must let science itself transform itself into art” (Steiner 2014, pp. 20–21).

By learning to observe the human being in an external and artistic manner, one arrives at imaginative knowledge, which is possible when thought becomes active

once more, when it engages again in internal activity. This activity or plastic force transforms abstract thought itself into images. Steiner (1996) describes this activity as the first step in meditation. Our civilization is familiar with only one side of thought, that which is stimulated from outside. Imaginative knowledge allows knowledge to be taken to art and all thought to be taken to the imagination. This active imagetic knowledge, or knowledge of the imagination, must point to an objective world, to images containing spiritual reality, a world the richness of which is the only part a person possesses (Steiner 2014).

For Steiner (2014, p. 23), on the way to developing spirituality, one needs to go further and go beyond imaginative knowledge, “that captures images not only of fantasy, but images that carry their reality in their own nature”. All this creativity of the human being itself, all the efforts to strengthen the inner being itself, need to be deactivated, in order to reach an inner moral act. When the conscience becomes empty, through the act of giving up that which has already been gained, a spiritual world can manifest itself in the conscience and enable knowledge of the foundation underlying external nature and of man himself. As such, knowledge of the spiritual world requires spiritual cognitive forces. This is the way to inspiration. In remote times gone by, representations were made of the passing of art to religion. Current day religious and moral life are very different. They are founded in tradition, created directly from the human being.

“Currently science only reaches as far as the end of the animal species, whereby man is disregarded. An honest internal search is unable to find the bridge over the abyss existing between knowledge and religious life.” (Steiner 2014, p. 27).

Humanity needs to return to finding a form of knowledge which, via the intermediary of art, reaches the imagination and then achieves inspiration. Inspiration can return and give spiritual life to humanity.

“We therefore no longer have a knowledge that just imitates mere naturalism and finds itself before the abyss, not only towards art but also towards religion; we will then truly have harmony between knowledge, art and religion” (Steiner 2014, p. 28).

True morality, however, is related to transforming the world through its divine essence. That which man raises above nature leads to morality. Thus, beyond inspiration, intuition is possible for the human being when, by developing its spirituality, the human being enters its spirit and “is able to fill it with the most intimate and true divine-human morality” (Steiner, 2014, p. 29). When the human being reaches inspiration once more, when it develops its spirituality, the bridge

to true morality will become possible. The social question will then really be able to be understood if it is seen as a moral and spiritual question. From then on, morality will become a creation of each human being. In this sense, morality and religion need to be founded in spiritual knowledge.

“We need, in a new manner, this pathway that starts on Earth – where we acquire our knowledge – and – passes through inspiration, through art, leading us to immediate involvement, to the assimilation of the suprasensitive in religious life, in order for us to be able to bring downwards once more, to Earth, this suprasensitive sense in religious life which is metamorphosed in volition in earthly social existence” (Steiner 2014, pp. 29–30).

Through spiritual knowledge, involving imagination, inspiration and intuition, man can find once more the harmony that has been lost between knowledge, art, religion and morality. As such, spirituality, being related to the development of freedom in the human being, needs to be developed by man in his relationship with the body, with the life of feelings and with thought, in a movement of self-education, comprising interiorization and exteriorization.

In this sense, teaching disciplines aimed at adolescents and adults, could foster the development of the spiritual dimension working in an integrated manner with the body, to which volition is linked, the soul, to which the life of feelings and interiority are linked, and the spirit, which in the conception of Rudolf Steiner is related to individuality and to experienced thought. The integration of these three dimensions requires not only scientific work, but also creative and artistic work in the educational process. The value of working with art in the teaching process lies above all in not following a logical impulse, but rather another form of organization, in which nature becomes spiritual and the spiritual is nature (Steiner 1998). The impulse that drives art is the ludic impulse (Schiller 1990). It represents a synthesis between the impulse of matter (sensitive) and the impulse of form (reason). Schiller and Goethe point to the kingdom of art as being the truly human kingdom. Through art man can live and work in peace with the world and at the same time rediscover his integration with lost nature.

In this process of fostering the spiritual dimension, the integration of human wanting, feeling and thinking is enabled by working with science and art in an integrated manner, as well by working with meditation (Steiner 1996; Palmer et al. 2010; Zajonc 2010; Weger and Wagemann 2015a, b; Weger et al. 2016).

Education for freedom, the overriding objective of Waldorf Education, founded by Rudolf Steiner, is aimed at the development of the individual and the community dimensions. Waldorf Education invites a person's commitment and responsibility towards society and their integration with reality. Free man, in

Rudolf Steiner's view, does not place himself alongside the world, but rather within the world and uses his potentials and abilities for active participation in the process of transforming reality (Steiner 2005, 1980a, 2004a). Development of freedom, for Steiner, requires development of consciousness, interconnection between knowledge and self-knowledge, as well as its expression in practice (Bach et al. 2012a, b, 2013a, b, 2014).

Higher education can find new possibilities in the idea of developing freedom using Rudolf Steiner's approach (da Veiga 2012). The development of freedom in the life of the human being, from Steiner's perspective, requires harmonious development of thinking, feeling and wanting based on working with science and art in an integrated manner (Schleder and Stoltz 2014; Stoltz and Weger 2012, 2015; da Veiga and Stoltz 2014; Machado and Stoltz 2016). Such development can be envisaged as a non-religious form of spirituality. The pathway taken by Steiner, based on Schiller and Goethe, can be seen as a modern pathway to developing spirituality, which leads once more to spirituality expressed on two sides: the material and the spiritual sides. In this sense, one can speak of an ethical unity and interconnection that encompasses everything that exists. Notwithstanding, this reality needs to be lived and not just thought (Stoltz and Weger 2015).

3 Method

In order to discuss the question of spirituality in higher education, we conducted an exploratory qualitative study based on the phenomenological approach. The study aimed to gain understanding of how pedagogy students at a federal university understand spirituality and its relationship with higher education. Twenty-one pedagogy students who signed the free and informed consent form took part in the study. The data collection instruments were twofold: firstly a questionnaire with two questions: "What does spirituality mean to you?" and "Do you think spirituality should be addressed in higher education? Why?"; and secondly a focus group about spirituality in higher education held with five of the students who had answered the questionnaire.

The students who took part were from two different classes. They were all female aged between 21 and 45 years old, although the majority (19) were teenagers and young adults aged between 19 and 25 years old, most of whom (14) were aged 19–21. They were already working in schools as interns or teaching assistants. Data analysis was performed based on thematic content analysis by seeking to find meaning cores in the data collected. In thematic analysis, themes

are units of meaning that involve a series of relationships and can be represented by words, sentences or summaries. Themes indicate “structures of relevance, values of reference and models of behaviour present in or underlying discourse” (Minayo 2008, pp. 316).

The stages followed in performing the thematic content analysis were: pre-analysis (with floating reading, formation of record units and context units), exploration of the material (searching for cores of text understanding) and treatment of the results obtained and Interpretation (based on the discussion with the literature) (Creswell 2014; Minayo 2008). The material collected and its respective meaning cores were assessed by a moderator.

4 Results and discussion

The analysis led to the identification of meaning cores indicative of what the participants understood spirituality to be: *Spirituality as philosophy, way of perceiving the world and the universe, not just sects and religions; Spirituality as related to a person's essence and to the connection with this essence and with the world; Spirituality as a way of communicating with superior and non-visible beings; Spirituality as reflection through religions, including the belief in superior existences; Spirituality as living everyday life*. Each of these meaning cores are presented below.

Spirituality as philosophy, way of perceiving the world and the universe, not just sects and religions.

This meaning core understands spirituality not just as being linked to religious institutions and beliefs, but as a philosophy of life, beyond a single way of perceiving life, other people and the universe. Both religious and non-religious spirituality can be found here, whereby the latter can be understood as philosophy of life and as expression of singularity in construction.

“What does spirituality mean to you? A philosophy of life, a way of perceiving life, the cosmos, relationships with other people. It is very much linked to each person's subjectivity and is not just restricted to the sects, religions or beliefs of a people” (Bartira, 19 years old).

“That which relates to the individual, to the subjective. Taking a look inside oneself, deconstructing oneself, constructing oneself and falling in love with oneself are, in my view, spiritual practices” (Bianca, 24 years old).

Spirituality as related to the connection with oneself, with essence and with the world.

This meaning core understands spirituality as referring to the essential part of a person and, at the same time, referring to that which enables their connection to internal essence and to the world.

“What does spirituality mean to you? For me, and I believe that for all human beings, the spiritual dimension is our essential, primary, original and integral dimension. I believe that we are spiritual beings, living diverse experiences in matter, and that our essence, that which we truly are and that which we are truly composed of, goes well beyond our own human understanding. There are many things we have no knowledge of. I believe that disconnection from our real spiritual nature and from the laws of nature is the main cause of misery and destruction on our planet” (Débora, 20 years old).

“To me spirituality means a fundamental condition in the lives of all human beings. Based on their state of spirit, they interact with the world. I understand spirituality as being detached from religion. It has to do with the way an individual relates to the mystery of life” (Núria, 20 years old).

“Something inner, that comes from inside of us. Our essence, the basis that sustains us” (Flávia, 25 years old).

“I understand spirituality to be that which makes you carry on, which makes you feel good about yourself. It’s inside each and every one of us and we can, or not, awaken this spirituality” (Fúlvia, 20 years old).

This is a non-religious spirituality representative of the essence of the human being. Expression of this spirituality depends on the efforts of a person to connect with themselves and with the world.

Spirituality as a way of communicating with superior and non-visible beings.

This core defines spirituality as a way of communicating with non-visible beings, including knowledge of existences prior to current existence on earth. Here are some examples.

“I understand spirituality to be the possibility of man feeling and communicating with the spiritual world, with beings that are not visible in the material world. I believe there are many spirits, but only one that is good, the Holy Spirit of God” (Bianca, 22 years old).

“I think spirituality is directly linked to issues of belief in previous/future existences, in another spectrum different to ours. In the Spiritist doctrine we accept this presence and all spiritual manifestations. It’s an idea of the human being comprised of body (flesh) and spirit (soul)” (Elvira, 45 years old).

“The spiritual world is real and invisible to the eyes of many. We can’t see them, but around us there are angels sent by God to protect those who fear him, and evil angels, called demons, that are not of God” (Berenice, 19 years old).

“We are spirit, soul and body. The spirit was created in man by God so that we can communicate with God, since God is spirit and He seeks to relate with the human being” (Nívia, 21 years old).

The latter examples suggest a form of religious spirituality that enables communication with a superior world, invisible and not dependent on time or space.

Spirituality as reflection through religions, including the belief in superior existences.

This meaning core understands spirituality as being proper to some people and as being a form of reflection based on religions.

“Spirituality for me is the actions that my belief leads me to do, or perhaps belief itself. They can vary from religion to religion but cannot violate civil rights. Spirituality is living what you preach and what you believe, otherwise it becomes an empty spirituality that knows a lot, but practices nothing” (Márcia, 19 years old).

“For me, spirituality is related to the beliefs that should be followed according to the religion you belong to, a way of living in communion with the Lord” (Dária, 19 years old).

“For me, spirituality refers to a relationship through prayers and thought with a superior God, my creator who I love and serve. Spirituality can be linked to feelings” (Gabriela, 21 years old).

“As I see it, spirituality is a ‘gift’ that not everyone has, whereby a person who has it is able to act and think based on reflections linked to religions, is able to transmit, beyond teachings to live well, peace for this to happen” (Bernadete, 20 years old).

“What does spirituality mean to you? The doctrines taught in some religions, such as Spiritism, Catholicism, etc.” (Gisele, 23 years old).

This form of understanding considers practicing a religion and developing spirituality as being indivisible. It is religious spirituality.

Spirituality as living everyday life.

This core meaning understands spirituality to be embodied in materiality, understanding it as an expression of a person’s experiences in everyday life, leading to changes in their behaviour. It refers to a worldly and non-religious form of spirituality.

“What does spirituality mean to you? A state in which a person finds their psyche through their everyday experiences in a proportion that leads to different behaviour with others” (Fabiana, 32 years old).

The concept of spirituality can be seen to be historically recent, is in the process of being built and goes beyond religious categories, as suggested by Calvani (2014, p. 655): “Any definition can be accepted because practically everything fits under this umbrella.” We only have clues as to what spirituality is. The qualitative data gathered through the study suggest coexistence between religious spirituality and non-religious spirituality, whereby the latter is increasingly gaining space in the present day. As phenomena that lead to reflection on a non-religious spirituality in times of institutional crises and broadening of human awareness we can see, according to Ribeiro (2014):

1. Bewilderment. We are living in an era of rupture from longstanding certainties (Stoltz et al. 2017). The fixed and unchanging basis perceived in times gone by is being replaced by possible multiple directions and senses.

“The experience of bewilderment demands spiritual qualification in order to live with quests without guarantees and nights without the certainty of light. A pedagogy of risk is rehearsing here for non-religious horizons” (Ribeiro 2014, p. 656).

2. Fragmentation. The experiences of that which is whole are beginning to make room for awareness of the particular and of fragments. This situation demands a spirituality that embraces the feeling of loss of unity, values particularity, enabling dialogue and experiences of otherness with the whole in its most diverse expressions and forms of manifestation.
3. Ecstasy. Currently ecstasy is experimented as an end and achieving it is related to the senses being activated. From this perspective, the non-religious experience embraces fruition and finitude and education does not operate in search of transmundane or anhistorical expectations. The sensitive experiences of a full body are affirmed, as a place of pleasure and pain of oneself and of the world.
4. Creativity. It falls to the human being to create the conditions for their emancipation. To this end reality needs to be transformed, recreated and resignified

“Phenomenology acknowledges that the human being is capable of creating other worlds, resignifying not only physical reality and the material world, but also attributing

new meanings to the intentionally created spiritual world. The convergence of all this takes place in the consciousness” (Calvani 2014, p. 682).

Even if we have never been to certain spaces, we can imagine them, exercising the creative dimension, an essential characteristic that defines humanity (Stoltz 2016).

According to Ribeiro (2014, p. 656), “spiritualities are discourses, practices and experiences that transcribe expected feelings”. In our contemporary culture, marked by nihilism, the negative side of nihilism is found in the flight away from reality as a condition for human realization. This may be the case of spirituality being linked solely to religiosity. On the other hand, there is the possibility of an affirmative side to nihilism, which demarcates a creative spirituality for standing up to the reality of life as a way of overcoming and overtaking on the pathway of immanence. This non-religious spirituality expresses the religious sense in the present day (Ribeiro 2014). Bearing these proposals in mind, Rudolf Steiner’s proposal for education can be seen as contemporaneous by its also salvaging a non-religious spirituality. Notwithstanding, in Rudolf Steiner there is also room for a non-dogmatic religious spirituality.

Regarding the following question asked of the students: “Do you think spirituality should be addressed in higher education? Why?”, the focus group entitled “Spirituality at University” introduced more elements into the discussion. The meeting of the focus group, held approximately one month after the questionnaire was administered, lasted for 55 min and was held with five voluntary participants who had answered the questionnaire (Fabiana, Bernadete, Bianca, Flávia and Dirlei). The evolution of the discussions of the Spirituality at University focus group participants took place as follows: 1) The issue of empathy was raised, i.e. one’s relationship with one’s own feelings in order to gain understanding of oneself in one’s relationship with the other. 2) The question of spirituality related to religion was discussed. It was noted that spirituality is not linked to religion, although much was spoken about this relationship, and about prejudice against African matrix religions, Catholicism, evangelicals. 3) They talked about otherness, self-reflection, the need to listen to others, to know oneself. The group built a concept of non-religious spirituality: “Spirituality talks to or refers to one’s relationship with oneself and with the other”.

Based on the answers to the questionnaire question: “Do you think spirituality should be addressed in higher education? Why?” and based on the focus group, the following meaning cores were found: *In higher education, spirituality enables integration with oneself and with the other; to end prejudice against religions and*

promote freedom of expression; spirituality should not be addressed in higher education, it is an individual quest; it depends on the end you wish to achieve. The material collected and the respective meaning cores identified were assessed by a moderator.

In higher education it enables integration with oneself and with the other.

This meaning core is defined by the possibility of working with spirituality in higher education in a non-religious manner, providing the means for greater connection with oneself and with the other.

“Do you think spirituality should be addressed in higher education? Yes, because insofar as understanding is concerned, our state of spirit results in our having different behaviours in the face of the situations placed in our path (not regarding religion), but rather of the individual as a subject in society” (Fabiana, 32 years old).

“Yes! Taking care of oneself also has to do with life in society. An individual who looks after themselves and who is self-enlightened copes better with the other. For me, addressing these relationships is highly important for higher education” (Bianca, 24 years old).

“I think so, given that spirituality results in each person understanding themselves better and progressively understanding their profession and the world in which we live” (Fúlvia, 20 years old).

“Yes, because we are human beings and we often forget this. When our essence, our spirit, is well, we can get on with others and deal with things in a friendlier and more empathetic manner” (Flávia, 25 years old).

“As it is a public and secular space, I defend this theme being taught at university, with the aim of breaking taboos, stereotypes and contributing to the formation of education professionals. It is an area little studied by education” (Bartira, 19 years old).

“Yes, but in a way that is detached from religion. Spirituality provides people with a huge amount of motivation. In higher education or at any level of education, it undoubtedly collaborates with quality and performance. Principally in the area of humanities we should not think of revolution without thinking about spiritual evolution” (Núria, 20 years old).

“I think so. I believe that if education were to bring together all the dimensions of man, it would prepare individuals with greater possibility of integration. First of all, it would enable integration with oneself and one’s history, and then with the other and, ultimately, with the milieu. Today’s education ignores the essential” (Débora, 20 years old).

“To look at otherness. To put oneself in the place of the other. Experiencing theory and practice. To achieve self-reflection. To be connected to otherness. As teachers, our practice is always directed towards the other. It is important to broaden one’s horizons, to reflect on one’s practice. To learn to live with that which is different. To

listen and respect. To listen to the other, and not suffocate them with so much content. For emotional stability, self-knowledge. Spirituality refers to one's relationship with oneself and with the other" (Focus group).

To end prejudice against religions and promote freedom of expression.

This core is defined as religious spirituality, which understands the university to be the right space for addressing the diversity of manifestations of religious thinking.

"Addressing spirituality in higher education is important, as it is very much related to religions and needs to be discussed, both for people's knowledge and also for their freedom of expression on this subject, especially in the university setting" (Gabriela, 21 years old).

"Yes, since as this is a more 'difficult' stage in life (taking a degree course), it is important that based on more spiritual (religious) reflections, people can manage to understand everything that often leaves them outraged and get them to 'sort out' their own lives first (mind/way of thinking), and then solve external problems and issues afterwards" (Bernadete, 20 years old).

"Yes, because even though not everyone has the same religion, they believe in a divinity that spirituality involves" (Dária, 19 years old).

"Only in specific courses on religious matters or optional disciplines, as students should not be obliged to have lessons on one or more religion when a student may be an atheist or belong to another religion" (Gisele, 23 years old).

"At university there should be a discipline in more depth. Speak about various religions. [...] Hard for the teacher to accept a student ... for example, there was a student who practiced Candomblé, the teacher didn't accept that ... nor did the students" (Focus group).

Spirituality should not be addressed in higher education, it is an individual quest.

This core is defined as the refusal to work with spirituality in higher education, since it is a personal issue. It is linked to religious spirituality.

"No, because this subject only concerns each person's personal opinion, and different religions and beliefs are involved" (Bartira, 19 years old).

"I don't think so, as there are diverse ways of human beings getting to know themselves, there are various doctrines that lead to this, and I don't see that it's necessary, since as everyone has the right to choose, they choose what they believe in" (Laura, 21 years old).

“I don’t think so, because based on the assumption that schools are secular, it doesn’t appear to be appropriate to address beliefs that not everyone has knowledge of or is interested in” (Elvira, 45 years old).

“No, because I believe that spirituality is an individual quest of each human being” (Bianca 22 years old).

It depends on the end you wish to achieve.

This core is defined by the understanding that religious or non-religious spirituality could be addressed in higher education, depending on what one wants to achieve by addressing it.

“Do you think spirituality should be addressed in higher education? It depends on the way it would be approached and who would approach it. Because there is a diversity of religions and each person sees spirituality in their own way, and this could give rise to many discussions which might not always be healthy” (Andressa, 19 years old).

“I don’t know in what sense spirituality would be addressed in higher education, nor in what way, but if it were something that sought the essence of people who, nowadays, are so full of things but so empty in themselves, I think it should be” (Larissa, 20 years old).

“It depends, we need to know what the purpose of this is intended to be” (Ana, 21 years old).

The study shows us that there is room for developing religious and non-religious spirituality in higher education. While agreeing with Ribeiro (2014), who understands that non-religious spirituality could not be seen as a basis for religious spirituality, the challenge remains of developing non-religious spirituality in higher education. There are signs that the need exists to access people in their entirety at this level of education. The following non-religious definition arising in the focus group can be highlighted: “Spirituality refers to one’s relationship with oneself and with the other”. What space has been given to this matter in teacher training?

5 Conclusion

The objective of our study was to gain understanding of what pedagogy students understand spirituality to be and whether it should be addressed in higher education. With regard to what they understood spirituality to be, we found the following meaning cores: *Spirituality as philosophy, way of perceiving the world*

and the universe, not just sects and religions; Spirituality as related to a person's essence and to the connection with this essence and with the world; Spirituality as a way of communicating with superior and non-visible beings; Spirituality as reflection through religions, including the belief in superior existences; Spirituality as living everyday life. With regard to the possibility of addressing spirituality in higher education, the following cores of meaning were found: *In higher education it enables integration with oneself and with the other; to end prejudice against religions and promote freedom of expression; spirituality should not be addressed in higher education, it is an individual quest; it depends on the end you wish to achieve.*

Our study indicates the possibility of working with both non-religious and religious spirituality in higher education. The understanding is that starting this work would be related to the development of a non-religious spirituality, not linked to religious beliefs and systems, which accesses people in their entirety, articulating knowledge and self-knowledge, promoting what Petersen (2008) refers to as being proper to non-religious spirituality: awareness, interconnection and belonging and way of life.

The purpose of this chapter is to promote non-religious spirituality. A spirituality that connects people with themselves and with the world, articulating objectivity and subjectivity in one and the same unit. Spirituality that arises from the development of ethical individualism is only possible when some degree of freedom is attained (Steiner 2000). Rudolf Steiner's pedagogy manifests itself as a source of inspiration for the development of spirituality detached from religious beliefs, in education in general and in higher education. This spirituality can be favoured by working with imagination, inspiration and intuition based on a variety of practices and beyond intellectual rational logic.

Acknowledgement This work was supported by the CNPq- National Council for Scientific and Technological Development, Brazil, under Grant number 311402/2015-1.

References

- Amparo, Deise Matos do et al. (2018). *Adolescentes e jovens em situação de risco psicossocial: redes de apoio social e fatores pessoais de proteção*. *Estud. psicol. (Natal)*, Natal, v. 13, n. 2, pp. 165-174, Aug. 2008. Retrieved 25 June 2017 from: www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2008000200009&lng=en&nrm=iso. <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2008000200009>.
- Arriera, I. C. de O., Thofehn, M. B., Porto, A. R., Moura, P. M. M., Martins, C. L., Jacodino, M. B. (2018): *Espiritualidade nos cuidados paliativos: experiência vivida de uma*

- equipe interdisciplinar. In: *Revista da Escola de Enfermagem da USP* 52. Retrieved June 30, 2018 from: www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0080-62342018000100401&lng=pt&nrm=iso>. <https://doi.org/10.1590/s1980-220x2017007403312>
- Azvedo, M. J. S. & Ferreira, J. A. G. A. (2013). *O bem-estar subjetivo na adolescência: Contributo das variáveis sociodemográficas, personalidade e espiritualidade*. Dissertação de mestrado. Universidade de Coimbra.
- Bach, J., Stoltz, T., da Veiga, M. (2012a). A liberdade estética de Schiller na Pedagogia Waldorf. *Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional (Curitiba. Online)*, v. 7, pp. 125-139.
- Bach, J., Stoltz, T., da Veiga, M. (2012b). Professores Waldorf: educar para a liberdade é superar determinismos. *Revista Educação e Fronteiras Online*, v. 2, pp. 87102.
- Bach, J., Stoltz, T., da Veiga, M. (2013a). A ideia de liberdade em Steiner: fundamentos de uma educação fenomenológica. *Educativa (Goiânia. Online)*, v. 16, pp. 0523.
- Bach, J., Stoltz, T., da Veiga, M. (2013b). Autoeducação e liberdade na Pedagogia Waldorf. *Educação (Rio Claro. Online)*, v. 23, pp. 161175.
- Bach, J., Stoltz, T., da Veiga, M. (2014). Entrevistas com professores Waldorf: educar para a liberdade é contribuir para a elaboração de autoconhecimento. *Criar Educação. Revista do Programa de PósGraduação em Educação UNESC*, v. 3, pp. 0118.
- Baptista, P. A. N. (2014). Apresentação - Horizonte, v. 12, n. 35, jul./set. 2014 - Dossiê: Espiritualidades não-religiosas. *Horizonte, Belo Horizonte*, pp. 650–653. ISSN 2175–5841. Retrieved 24 July 2017 from: periodicos.pucminas.br/index.php/horizonte/article/view/8287>.
- Calvani, C. E. B. (2014). Espiritualidades não religiosas: desafios conceituais. *Horizonte, Belo Horizonte*, p. 658–687. ISSN 2175-5841. Retrieved 24 July 2017 from: periodicos.pucminas.br/index.php/horizonte/article/view/P.2175-5841.2014v12n35p658>.
- Corbí, M. (2014). Una espiritualidad no religiosa desde de la tradición cristiana. *Horizonte, Belo Horizonte*, pp. 688–715. ISSN 2175-5841. Retrieved 24 July 2017 from: periodicos.pucminas.br/index.php/horizonte/article/view/P.2175-5841.2014v12n35p688>.
- Da Veiga, M. (2012). How much “spirit” should higher education afford? *Other Education: The Journal of Educational Alternatives*, 1, 166-170.
- Da Veiga, M. (2014). O significado do pensamento filosófico para a Pedagogia Waldorf. In: VEGER, M.; Stoltz, T. (Eds.). *O pensamento de Rudolf Steiner no debate científico*. Campinas, SP: Editora Alínea, pp. 09–32.
- Da Veiga, M. & Stoltz, T. (Eds.) (2014). *O pensamento de Rudolf Steiner no debate científico*. Campinas, SP: Editora Alínea.
- Gomes Esperandio, M. R. (2014). Teologia e a pesquisa sobre espiritualidade e saúde: Um estudo piloto entre profissionais da saúde e pastoralistas. *Horizonte: Revista De Estudos De Teologia E Ciências Da Religiao*, 12(35), pp. 805–832.
- Palmer, J.P., Zajonc, A., Scribner, M. (2010). *The heart of higher education: a call to renewal*. San Francisco: Jossey Bass.
- Petersen, A. C. (2008). Spiritual development in adolescence: Toward enriching theories, research, and professional practice. In Benson, P.L., Roehlkepartain, E.C., Hong, K.L. (Eds). *New directions for youth development: spiritual development*. 2008 (118): 119–130. Wiley Periodicals, Inc., A Wiley Company.

- Machado, C. L., Stoltz, T. (2016). Art at School: Is There Any Perspective? *Creative Education*, v. 07, pp. 2733-2747.
- Minayo, M. C. S. (2008). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 11. ed. São Paulo: Editora Hucitec.
- Ribeiro, F. A. S. (2014). Crise e emancipação no horizonte das espiritualidades não religiosas. *Horizonte, Belo Horizonte*, pp. 654–657. ISSN 2175-5841. Retrieved 24 July 2017 from: periodicos.pucminas.br/index.php/horizonte/article/view/P.2175-5841.2014v12n35p654>.
- Rozenberg, L., Schenker, M., Pires, T. (2014). Resilience, gender and family during adolescence. *Ciência & Saúde Coletiva*, 19(3), pp. 673-684.
- Sarriera, J. C., Casas, F., Alfaro, J., Bedin, L., Strelhow, M. R. W., Abs, D., Valdenegro, B., García, C., Oyarzún, D. (2014): Psychometric properties of the personal wellbeing index in Brazilian and Chilean adolescents including spirituality and religion. *Psicologia: Reflexão e Crítica* 27, pp. 710–719. Retrieved 24 July 2017 from www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-9722014000400710&lng=en&nrm=iso>. <https://doi.org/10.1590/1678-7153.201427411>
- Schiller, F. (1990). A educação estética do homem. São Paulo: Iluminuras.
- Schleder, K., Stoltz, T. (2014). Art just for Artist? Considerations Based on R. Steiner. *RoSE—Research on Steiner Education*, 5, pp. 112–120. Retrieved 10 November 2016 from: www.rosejournal.com/index.php/rose/article/view/212/221.
- Souza, V. de M., Frizzo, H. C. F., Paiva, M. H. P. de, Bousso, R. S., Santos, Á. da S. (2015): Espiritualidade, religiosidade e crenças pessoais de adolescentes com câncer. In: *Revista Brasileira de Enfermagem* 68, pp. 791–796.
- Retrieved 25 July 2017 from: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71672015000500791&lng=en&nrm=iso>. <http://dx.doi.org/10.1590/0034-7167.2015680504i>.
- Steiner, R. (1980a). *Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1980b). *Wahrheit und Wissenschaft: Vorspiel einer „Philosophie der Freiheit“*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1996). *O conhecimento dos mundos superiores: a iniciação*. São Paulo: Antroposófica.
- Steiner, R. (1998). *Arte e estética segundo Goethe: Goethe como inaugurador de uma estética nova*. Tradução de Marcelo da Veiga. São Paulo: Antroposófica.
- Steiner, R. (2000). *A filosofia da liberdade: fundamentos para uma filosofia moderna*. Tradução de Marcelo da Veiga. São Paulo: Antroposófica.
- Steiner, R. (2004a). *O método cognitivo de Goethe: linhas básicas para uma gnosiologia da cosmovisão goethiana*. (2th ed.) São Paulo: Antroposófica.
- Steiner, R. (2004b). *Teosofia: introdução ao conhecimento supra-sensível do mundo e do destino humano*. (7ed.) São Paulo: Antroposófica.
- Steiner, R. (2005). *Erziehungskunst methodisch-didaktisches*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (2008). *O desenvolvimento saudável do ser humano: uma introdução à pedagogia e à didática antroposóficas*. Tradução Rudolf Wiedemann, Rosemarie Schalldach, Jacira Cardoso. São Paulo: Federação das Escolas Waldorf do Brasil.

- Steiner, R. (2009). *Reconhecimento do ser humano e realização do ensino*. São Paulo: Antroposófica: Federação das Escolas Waldorf no Brasil.
- Steiner, R. (2013). *A arte de educar baseada na compreensão do ser humano*. São Paulo: Antroposófica: Federação das Escolas Waldorf no Brasil (FEWB).
- Steiner, R. (2014). *A cultura atual e a educação Waldorf*. São Paulo: Antroposófica: Federação das Escolas Waldorf no Brasil (FEWB).
- Steiner, R. (2015). *Educação na puberdade: o ensino criativo*. São Paulo: Antroposófica.
- Stoltz, T. (2016). Imaginação e criatividade na educação: a necessidade de outro olhar. In Piske, F. H. R., Stoltz, T., Machado, J. M., Achado, J. M., Bahia, S. (Eds.). *Altas habilidades/superdotação (AH/SD) e criatividade: identificação e atendimento*. Curitiba: Juruá.
- Stoltz, T., Weger, U. (2012). Piaget and Steiner: Science and Art in the Process of Formation. *Research on Steiner Education (RoSE)*, 3, pp. 134–145. Available from: www.rosejournal.com/index.php/rose/article/viewFile/106/131.
- Stoltz, T., Weger, U. (2015). O pensar vivenciado na formação de professores. *Educ. rev.*, Curitiba, n. 56, p. 67–83. Retrieved 25 June 2017 from <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602015000200067&lng=en&nrm=iso>. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.41444>.
- Stoltz, T., Weger, U., da Veiga, M. (2017). Higher education as self-transformation. *Psychology Research*, v.7, n.2, pp. 104-111.
- Weger, U. & Wagemann, J. (2015a). The behavioral, experiential and conceptual dimensions of psychological phenomena: body, soul and spirit. *New ideas of Psychology*, v.39, pp. 23–33, 2015a.
- Weger, U. & Wagemann, J. (2015b). The challenges and opportunities of first person inquiry in experimental psychology. *New ideas of Psychology*, v.36, pp. 38–49, 2015b.
- Weger, U., Meyer, A., Wagemann, J. (2016). Exploring the behavioral, experiential, and conceptual dimensions of the self. *European Psychologist*, v.21, n.3, pp. 180-194.
- Zajonc, A. (2010). *Meditação como indagação contemplativa: quando o conhecimento se torna amor*. Tradução de Jacira Cardoso. São Paulo: Antroposófica: Associação Sophia de Educação Antroposófica.
- Zanetti, G.C.; Lemos, G.L.; Gotti, E.S.; Tomé, J.M.; Silva, A.P., & Rezende, E.A.M.R. Percepção de Acadêmicos de Medicina e de Outras Áreas da Saúde e Humanas (Ligadas à Saúde) sobre as Relações entre Espiritualidade, Religiosidade e Saúde. *Rev. bras. educ. med.*, Brasília, v. 42, n. 1, pp. 67–74, jan. 2018. Available from: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-55022018000100067&lng=en&nrm=iso Access on 18 May 2020.

Tania Stoltz, Prof. Dr., Bachelor of Arts in Pedagogy; Bachelor of Arts in Artistic Education. Master and Doctor of Education (Educational Psychology). Postdoc from the Jean Piaget Archives, Geneva, Switzerland and Postdoc from Alanus Hochschule, Germany. Coordinator of the scientific cooperation agreement between the Brazilian Federal University of Paraná and the Jean Piaget Archives, Geneva, Switzerland (2003-2008). Since 2008 Coordinator of the scientific cooperation agreement between Alanus University in Alfter, Bonn (Germany) and the Federal University of Paraná. Member of the Board of Directors

at the Jean Piaget Society (2016–2019). Full Professor. CNPq Productivity Research Fellow. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9132-0514>

Marcelo da Veiga, Prof. Dr., Studium der Philosophie, Germanistik und Pädagogik. Gründungsrektor der Alanus Hochschule (2002–2017). Leiter des Instituts für Bildung und gesellschaftliche Innovation (ibugi) und Professor für Philosophie und Gesellschaft an der Alanus Hochschule Alfter. Vorstandsmitglied des VPH und Mitglied verschiedener wissenschaftlicher Gremien und Beiräte. Forschungsprojekte zu Rudolf Steiners Philosophie, speziell im Steiner LAB und in einem neuen Publikationsprojekt. Weiterhin Forschung und Lehre im Bereich Social Entrepreneurship und Sustainable Development.



Spirituelle Aspekte im Studium der Pädagogischen Psychologie – unter Einbeziehung waldorfpädagogischer Grundlagen

Tania Stoltz und Angelika Wiehl

1 Einleitung

Der Kern der Pädagogischen Psychologie betrifft die Erziehungs- und Sozialisationsprozesse in institutionalisierten Kontexten und in anderen Lebensbereichen (Wild und Gerber 2008, S. 10). Jedes Grundlagenwerk zu diesem Fachgebiet setzt etwas andere Schwerpunkte. Laut Woolfolk (2000, 2010) befasst sich die Pädagogische Psychologie mit Lehr- und Lernprozessen sowie mit Methoden und Theorien der Psychologie bezüglich der kognitiven, affektiven und relationalen psychologischen Entwicklung. Gleichzeitig entwirft sie aber auch eigene psychologische Konzepte für ihre Anwendungsgebiete. So verstanden, bildet die Pädagogische Psychologie eine Brücke zwischen Psychologie und Pädagogik.

Die Pädagogische Psychologie charakterisiert sich selbst als aus einer epistemologischen Pluralität bestehend, die sich bemüht, das Lernen und die Entwicklung des Menschen zu verstehen (Veiga 2002; Woolfolk 2010; Barros 2007; Veiga e Magalhães 2013). Gegenwärtig werden hauptsächlich das schulische

Post-Ph.D. at Archives Jean Piaget and at Alanus Hochschule. Professor at the Department of Educational Theory and Principles and also at the Postgraduate Education Programme, Federal University of Paraná, Curitiba-PR, Brazil. This research was supported by a fellowship from CNPq, Brazil, n. 311402/2015-1. Email: tania.stoltz795@gmail.com

T. Stoltz (✉)

Departamento de Teoria e Prática de Ensino, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Brasilien

A. Wiehl

Institut Für Waldorfpädagogik, Inklusion und Interkulturalität der Alanus Hochschule Alter am Standort Mannheim, Mannheim, Deutschland

E-Mail: angelika.wiehl@alanus.edu

© The Author(s), under exclusive license to Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, 99
part of Springer Nature 2021

T. Stoltz and A. Wiehl (eds.), *Education – Spirituality – Creativity* ,
https://doi.org/10.1007/978-3-658-32968-6_6

Lernen, die Entwicklung der Persönlichkeit und die individuellen Differenzen untersucht (Veiga e Magalhães 2013). Diese Forschungsgebiete sollen zur Ausbildung der Lehrer*innen und der Psycholog*innen in der Schule beitragen. Laut Studien (Kossan 2010; Novotney 2009; Patrick et al. 2011; Woolfolk 2000; Veiga e Magalhães 2013) sind Lehrer*innen besser ausgerüstet, wenn sie über die fachspezifischen Inhalte hinaus sich auch Kenntnisse über die menschliche Entwicklung sowie das Lernen und Lehren aneignen.

Obwohl die Pädagogische Psychologie als eine eigenständige Fachrichtung in der Wissenschaft anerkannt ist, wird sie vielfach kritisiert. Es sind nicht nur umfangreiche Bücher erschienen, die aus verschiedenen Perspektiven dieselben oder ähnliche Themen kritisieren, sondern sie heben auch den Mangel an klaren Hinweisen über das, was Lehrer*innen wissen und tun sollten, hervor. Offensichtlich verliert die Pädagogische Psychologie ihre Bedeutung in der Lehrerausbildung (Veiga e Magalhães 2013). Stattdessen werden praktische Hinweise für den Alltag in der Schulklasse gegeben und Konzepte ausgearbeitet, wie die Pädagogische Psychologie den zukünftigen Lehrer*innen sinnvoll dienen könnte (Patrick et al. 2011; Woolfolk 2000; Veiga e Magalhães 2013). Eine grundlegende Auseinandersetzung mit psychologischen Theorien, die den Blick der Lehrenden und Erziehenden für die Lernprozesse schärfen könnte, und eine Schulung in der pädagogischen Praxis finden in der Lehrer*innenausbildung in der Regel kaum statt.

An der Vernachlässigung der Pädagogischen Psychologie spiegelt sich eine Zeitlage, in der das Interesse vorrangig der Praxis, dem pädagogischen Handeln und Verhalten sowie den Lernerfolgen der Schüler und Schülerinnen gilt. Dafür existieren zahlreiche Anleitungen und Trainings. Wir können hier auch von einer Tendenz zum Pragmatismus und zur Verkürzung der Ausbildung sprechen, die sich in der globalisierten Welt am technischen und wirtschaftlichen Erfolg orientiert. Das Positive an der Veränderung der Ausbildungsformen ist, dass *Relationale Modelle* bevorzugt als Normative in die Diskussion, was einen guten Lehrer oder eine gute Lehrerin ausmache, eingebracht werden und dass die Pädagogische Psychologie dazu auch einen Beitrag leistet (Woolfolk 2010). Dabei handelt es sich nicht nur um Modelle, vielmehr wird eine flexible Ausbildung beschrieben, die den sozialen Kontext einbezieht sowie erlebtes Lernen, Entwicklung der Imagination, Reflexivität und Selbstlernen fordert (Veiga e Magalhães 2013; Martínez 2007). Veiga und Magalhães sprechen sich diesbezüglich dafür aus, dass neue Forschungsergebnisse der Pädagogischen Psychologie dazu beitragen können, die Schüler und Schülerinnen zu befähigen, Kenntnisse zu erlangen und gleichzeitig Selbstvertrauen, Verantwortung und Autonomie zu entwickeln. Sie verteidigen damit eine Schulform, in der Lehrer*innen sich mehr über die

soziale Bedeutung ihrer Arbeit bewusst sind und in der es mehr wissende und kreative, aber auch mehr solidäre Schüler*innen gibt (Veiga e Magalhães 2013, S. 39).

Um dieses Ziel zu erreichen, muss eine Verbindung zwischen Erkenntnis bzw. theoretischem Wissen und Selbsterkenntnis erlangt werden. Der hier vertretene *relationale Ansatz* der Pädagogischen Psychologie bedeutet, dass eine gedankliche Auseinandersetzung mit psychologischen Inhalten nicht nur auf eine *Praxisanwendung* ausgerichtet ist, sondern durch eine *Praxiserfahrung*, in diesem Fall durch künstlerische Produktionen und Reflexionen, zu einer Selbsterfahrung und Selbstbeziehung im Studium führen kann. Anliegen dieses Beitrags ist die Diskussion dieser Aspekte in der Pädagogischen Psychologie anhand einer Fallstudie mit Blick auf die Waldorfpädagogik, die bereits essentielle Elemente der Pädagogischen Psychologie in ihrer Theorie und Praxis verankert, aber noch zu wenig reflektiert hat.

2 **Aktualität spiritueller Aspekte in der wissenschaftlichen Forschung**

Spiritualität und spirituelle Fähigkeiten werden heute in unterschiedlichsten Strömungen diskutiert und systematisch wissenschaftlich erforscht (Büssing & Kohl; Rawson in diesem Band). In der Psychologie setzte die Forschung zur Spiritualität in den 1970er Jahren ein, als im Rahmen einer Konferenz über das Altern „die hohe Relevanz von spirituellem Wohlbefinden“ erkannt wurde (Bucher 2014, S. 15). Seither sind zahlreiche Studien erschienen, die das populäre und das wissenschaftliche Interesse an Spiritualität diskutieren. Anton A. Bucher hebt drei Blickrichtungen hervor:

- „1) Plausibilitätsverlust institutioneller Religion in der individualisierten Postmoderne.
- 2) Die positiven Effekte von Spiritualität, speziell auf Gesundheit und Wohlbefinden.
- 3) Wissenschaftliche Evidenzen für Spiritualität: Quantenphysikalisch, neuro- und evolutionspsychologisch.“ (ebd.)

Meistens werden spirituelle Dimensionen als geistige, aber auch als geistliche, religiöse oder sakrale Aspekte verstanden. Es zeichnet sich deutlich ab, dass Spiritualität zunehmend weniger mit Religion in Verbindung gebracht wird, dafür mit individuellen und authentischen Erfahrungen (ebd., S. 15 ff.; vgl. Beitrag von Stoltz und da Veiga in diesem Band). In qualitativen Studien schält sich,

laut Bucher, „Verbundenheit“ als das zentrale Merkmal von Spiritualität heraus (ebd., S. 29 ff.). Lisa Millers weltweit durchgeführte empirische Studien ergeben, dass Spiritualität in jedem Kind veranlagt ist, von Jugendlichen mit religiösen Vorschriften in Zusammenhang gebracht wird und für die Entwicklung jedes Menschen von Bedeutung ist, um sich einer geistigen Dimension verbunden zu fühlen (Miller und Barker 2016, S. 12 ff.; Wiehl und Auer 2019, S. 19 ff.). Petersen (2008) spricht von einer vergessenen Priorität des Spirituellen in der Jugendentwicklung und stellt fest, dass Theorie, Forschung und Praxis sich mehr bereichern könnten, wenn sie spirituelle Erfahrungen integrieren würden. Nach Petersen hängt Spiritualität mit der Entwicklung der eigenen Identität zusammen und umfasst drei Dimensionen: Bewusstsein oder Bewusst-Werden, Verbindlichkeit und Zugehörigkeit und die Art und Weise zu leben (Petersen 2008). Diese Qualitäten werden nicht als der Religion oder Religiösität zugehörig verstanden, sondern sie zeigen sich viel mehr durch die Aktivierung der Fähigkeiten des Menschen, im Einsatz des Bewusstseins und in der Intentionalität für eine Selbst- und eine Sozialtransformation.

3 Spiritualität in der pädagogischen Psychologie der Waldorfpädagogik

Rudolf Steiner (1861–1925), der Begründer der Waldorfpädagogik, spricht über die Bedeutung des Körper-Leibs, der Emotionen sowie des Denkens für eine die menschlichen Seinsaspekte umfassende, auch spirituelle Entwicklung (Steiner 1907). Allerdings geht es ihm nicht um die am Verhalten oder an subjektiven Äußerungen abgelesenen oder nur gefühlsbasierten spirituellen Fähigkeiten, sondern um solche, die in einem meditativ gesteigerten Denken geistige Zusammenhänge erschließen und damit Seinsdimensionen, so auch die Ich-Entität, durch eine Erkenntnisschulung bewusst machen (Steiner 1992, 1993, 1995, 2000).

Die spirituelle Ebene des Menschen repräsentiert, laut Steiner, das *werdende Ich* im Menschen.¹ Er versteht das Ich „als den das Schicksal bestimmenden Wesenskern, als geistige Entität, die wie im täglichen Wechsel von Wachen und Schlafen bzw. Wachbewusstsein und Schlafbewusstsein auch einen Wechsel von Inkarnation und Exkarnation oder irdischem und geistigem Leben vollzieht“ (Wiehl und Auer 2019, S. 20). Durch seine spirituelle Entität ist der Mensch

¹ Rudolf Steiner über das *werdende Ich* in deutschen und brasilianischen Werken der Rudolf Steiner Gesamtausgabe (= GA): Steiner 2003a, 2004a (GA 2); 1980 (GA 3), 2003b, 2004b (GA 9); 1986b, 2009 (GA 302); 1987, 2008 (GA 303); 1986a, 2014 (GA 307); 1989b, 2013 (GA 311).

zur Freiheit bestimmt. Aber die Freiheit muss er sich fortlaufend selber aneignen, denn sie hängt mit der Entwicklung seines Körper-Leibs, seiner Gefühlswelt und seines Denkens zusammen. Die Pädagogische Psychologie hingegen befasst sich vorrangig mit emotionalen, kognitiven und neurobiologischen Aspekten. Für ein Verständnis der Entwicklung im Jugend- und Erwachsenenalter wäre die umfassende Einbeziehung der drei Dimensionen des Menschseins notwendig: der Körper, der mit dem Willen verbunden ist, die Seele, die mit der Gefühlswelt und der Innerlichkeit verbunden ist, und der Geist, der mit dem Denken verbunden ist. Damit kann die Individualität durch die Wechselwirkung des Leiblichen, Seelischen und Geistigen einerseits und der Fähigkeiten Denken, Fühlen, Wollen andererseits ihre persönlichen Intentionen im Leben verwirklichen und so in der sozialen Gemeinschaft tätig werden.

Spiritualität bedeutet nach Steiner, sich dieser menschlichen Potenziale bewusst zu sein und das alltägliche Denken für imaginative, inspirative und intuitive Erkenntnisse weiter zu entwickeln (Steiner 1993). Spiritualität bedeutet für ihn auch, die Verbundenheit des Menschen als Mikrokosmos mit dem Makrokosmos zu erkennen und sich Zugangsweisen zu einem erweiterten Menschen- und Weltbild zu verschaffen (Steiner 1989a, 2003b). Schließlich hängen Spiritualität und spirituelle Erfahrungen eng mit der in der Pädagogik vielfach geforderten *Ganzheitlichkeit* zusammen. Darunter kann eine Seinsweise verstanden werden, die den Menschen nicht (wie in einigen Ansätzen der Psychologie und Neurobiologie) auf biologische und emotionale Dimensionen beschränkt meint, sondern ihn als ein Wesen mit Leib, Seele und Geist anerkennt, das mehrdimensional mit seiner Umwelt verbunden und ebenso mehrdimensional in ihr wirksam ist.

Damit sind zentrale Aspekte der pädagogischen Psychologie der Waldorfpädagogik benannt, die die individuelle Entwicklungsbedürfnisse der Kinder und Jugendlichen zugunsten der Individuation und Selbstbestimmung fördert (Wiehl 2018, S. 15 ff.) und das intellektuelle Lernen mit praktischen künstlerischen und handwerklichen Aufgaben verbindet.

Unter Einbeziehung dieser Gesichtspunkte aus der Waldorfpädagogik stellt sich die Frage, wie die Pädagogische Psychologie zu einem umfassenden und ganzheitlichen Menschenverständnis beitragen kann, das nicht nur die leibliche und emotionale Seite einschließt, sondern auch die spirituelle.

4 Relationale Ganzheitlichkeit durch Kunst und Meditation

Im Jugend- und Erwachsenenalter kann man bewusst seine spirituelle Entität, sein Ich oder Ich-Wesen, erleben und erkennen, oder wenigstens kann sich dieser geistige Kern in Entfaltung zeigen. Aber das Ich spricht durch Körper, Seele und Geist, sodass es nötig ist, die Dimensionen des Denkens, Fühlens und Wollens fortzuentwickeln. Das bedeutet für eine umfassende Lehrerausbildung, dass nicht nur wissenschaftlich-abstrakt gearbeitet werden sollte, sondern auch mit *Kunst* und *Meditation*. Der Wert der *Kunst* im pädagogischen Prozess besteht unter anderem darin, dass sie nicht einem logischen Impuls, sondern einem lebendigen Prozess folgt, durch den das Spirituelle als Lebendiges in der Natur erfahren (Steiner 1888, 1994) und in der *Meditation* als einer übenden Erkenntnispraxis vertieft werden kann.

Der Impuls, der die Kunst voran treibt, ist der Spieltrieb (Schiller 1990), der eine Synthese von Stofftrieb (Sensibilität) und Formtrieb (Vernunft) bildet. In diesem Sinne sahen Schiller und Goethe die Kunst als das ureigene Reich des Menschen an. Der Mensch kann nur durch diese Synthese seiner Impulse in Frieden mit der Welt leben und arbeiten und gleichzeitig seine verlorene Beziehung zur Natur wiederfinden. Es bedarf einer Integration des Denkens, Fühlens und Wollens durch Kunst und Wissenschaft und auch durch Meditation (Palmer et al. 2010; Zajonc 2010, 2020), um die spirituelle Dimension des Menschen zu fördern. Diese erschließt sich durch ein sich auf die eigene Tätigkeit besinnendes Denken, für das Steiner in der „Philosophie der Freiheit“ (1995, 2000) eine übende Erkenntnispraxis entwickelt hat. Damit zeigt er zugleich einen Weg auf, wie nicht nur theoretisch, sondern im übenden Denkvollzug aus der Ideenwelt die Intuitionen für ein sittliches und freies Handeln gewonnen werden. Die Voraussetzung für ein freies Handeln bedeutet nach Steiner, dass die Triebfeder desselben aus keinem äußeren Anlass oder Naturtrieb folgt, sondern rein aus der als im Denken erfassten Intuition. Bei gleichem Streben könnten unterschiedliche Menschen dieselben Intuitionen haben und sich als sittlich freie Menschen in Liebe begegnen. Steiner bezeichnet dieses als den zentralen und höchsten Augenblick menschlicher Freiheit:

„Nur der sittlich Unfreie, der dem Naturtrieb oder einem angenommenen Pflichtgebot folgt, stößt den Nebenmenschen zurück, wenn er nicht dem gleichen Instinkt und dem gleichen Gebot folgt. *Leben* in der Liebe zum Handeln und *Lebenlassen* im Verständnis des fremden Wollens ist die Grundmaxime der *freien Menschen*. Sie kennen kein anderes *Sollen* als dasjenige, mit dem sich ihr Wollen in intuitiven Einklang versetzt;

wie sie in einem besonderen Falle *wollen* werden, das wird ihnen ihr Ideenvermögen sagen“ (Steiner 1995, S. 166).

Diese Aussage fasst das Anliegen zusammen, das der Waldorfpädagogik im Kern zugrunde liegt: Erziehung zur Freiheit oder Erziehung in Freiheit als eine Grundmaxime pädagogischen Handelns, das unerlässlich Verantwortung für Menschen und Umwelt sowie eine Integration in die Realität verlangt. Der freie Mensch stellt sich nicht abseits der Welt, sondern mitten hinein und verwendet seine Fähigkeiten und Kräfte, um an Transformationsprozessen des Lebens teilzunehmen (Steiner 2005a, 1980, 2003a, 2004a). Freiheit verlangt eine Steigerung des Bewusstseins und dass Erkenntnis mit Selbsterkenntnis verbunden wird; die Integration von Erkenntnis, Wissen und Praxis soll zu einer Einheit führen.

Die beschriebene Notwendigkeit einer Fortentwicklung der Pädagogischen Psychologie kann in Steiners Idee der Freiheit neue Wege finden. Die Entwicklung der Freiheit verlangt ein harmonisiertes Denken, Fühlen und Wollen, welches sich in der integrierten Arbeit zwischen Kunst und Wissenschaft entwickeln kann (Schleder and Stoltz 2014; Stoltz and Weger 2012; Stoltz and Wiehl 2019). Der vorgeschlagene Weg Steiners, auf Goethe und Schiller basierend, ist ein moderner Weg zur Entwicklung der Spiritualität, der gleichzeitig wieder näher an die Lebensrealität führt: zu der eigenen, aber auch zu der Realität, die uns umfasst, nämlich einer einzigen und selben Realität. In diesem Sinne kann von einer *relationalen Ganzheitlichkeit* gesprochen werden, die alles umfasst. Sie muss erlebt und erkannt, nicht nur theoretisch gedacht werden.

5 Eine kreative Lehr-Lern-Methode

In diesem Abschnitt wird eine Fallstudie analysiert. Es handelt sich um Studierende im dritten Studienjahr des Fachs Pädagogik an der Universidade Federal do Paraná, in Curitiba, im Süden Brasiliens. Die ganze Kursgruppe, 11 Studentinnen, 20 bis 24 Jahre alt, einige bereits in der Schule lehrend tätig (8), nahmen an der Studie teil. Die Inhalte des Kurses der Pädagogischen Psychologie II betreffen die Entwicklungs- und Lerntheorien von Jean Piaget und Lev Vygotsky. Das Seminar umfasst 60 h, zwei Stunden pro Woche auf ein Jahr verteilt. Der Aufbau des Seminars ist folgender: Es fängt mit einer realen Situation aus dem Lebensalltag an. Dafür werden kleine Filmszenen mit Babys, Kindern, Jugendlichen, Erwachsenen und älteren Personen gezeigt, die von Studierenden ohne Intervention aufgenommen wurden. Anschließend wird die Theorie eines Psychologen studiert, in diesem Fall Texte von Piaget und Vygotsky. Das darin Dargestellte wird

mit den Szenen aus verschiedenen Lebenssituationen konfrontiert. Die Studierenden stellen danach die herausragenden Ideen mit eigenen Worten der Gruppe vor. Anschließend recherchieren sie wissenschaftliche Artikel über diese Sachverhalte. In einem weiteren Schritt sind sie aufgefordert, eine künstlerische Darstellung ihrer Erkenntnisse zu schaffen, zu präsentieren und zu reflektieren.

Diese kreative Lehr-Lern-Methode soll im Sinne Rudolf Steiners zur Freiheit und zu einem ethischen Individualismus beitragen, der im Einklang mit der Essenz des Menschen und der Lebensrealität steht (Steiner 1995, 2000). Die Erkenntnis des ethischen Individualismus kann zu einem sinnvollen Handeln aus dem aktiv und bewusst erlebten Denken führen, indem Denken, Fühlen und Wollen in ein harmonisches Handeln integriert werden. Diese Methode folgte der phänomenologischen Erkenntnispraxis, die Steiner in Anlehnung an Goethe als eine Schulung des Wahrnehmens und Empfindens, Fühlens und Denkens dargelegt hat (Steiner 2003a, 2004a).

Nachfolgend werden die Aussagen von Studierenden über diese Methode analysiert und einige ihrer künstlerische Arbeiten zur Theorie von Vygotsky vorgestellt und ausgewertet.

6 Resultat und Diskussion

6.1 Realität an Filmszenen erleben

Das Erleben von Lebensrealität durch Filme am Anfang einer Diskussion über die Theorie Vygotskys zeigte sich als sehr förderlich für das Verständnis des kulturellen Kontexts. Die Filmausschnitte wählten die Studierenden selbst aus. Sie enthielten Szenen mit Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen, die sich als Personen der Gegenwart mit bestimmten kulturellen Objekten beschäftigen. Durch die Auseinandersetzung mit den Filmen wurden Vorurteile gegen die Theorien Vygotskys aufgelöst, weil die Szenen der gefilmten Kinder und ihr Verhalten vieles aus den psychologischen Theorien bestätigten. Dabei galt es einzubeziehen, dass es zur Lebensrealität der Studierenden gehört, mit ihren Smartphones kleine Filmaufnahmen zu machen und dieses Material auch in ihrem Studienzusammenhang wissenschaftlich zu überprüfen: „Wollen wir mal sehen, ob diese Theorie uns noch etwas zu sagen hat...“

Die Filme wurden anschließend sorgfältig beschrieben. Dafür war ein mehrfaches Wiederholen der Filmszenen, ein genaues Beobachten und Beschreiben

ohne zu Beurteilen notwendig. Dieses Vorgehen wurde als sehr wichtig empfunden, denn gewöhnlich wird vieles angeschaut, aber doch nicht bewusst gesehen. Dadurch wurden die Szenen der Filme im Sinne der Theorien oft erst verstanden.

Es folgt als Beispiel die Beschreibung einer Filmszene:

Zwei Erwachsene spielen Schach. Ein Kind kommt und fragt, was sie machen. Sie antworten, dass sie Schach spielen. Das Kind fragt, ob es auch mitspielen darf, und die Erwachsenen antworten, dass es, nachdem sie die Partie beendet haben, mitspielen kann. Während der Partie sagt das Kind den Erwachsenen, dass sie sich nicht während des Spiels streiten sollen, da sie doch Freunde sind.

Danach spielen ein Erwachsener und das dreijährige Kind. Der Erwachsene leitet das Kind an. Er erklärt ihm jede Figur und sagt ihm deren Namen: „Das ist der Bube“, „Das ist der König“, „Das ist das Pferd“. Als das Kind sieht, wie der Erwachsene die Figuren vom Schachbrett nimmt, ahmt es ihn nach.

Danach bleibt das Kind alleine mit dem Schachspiel beschäftigt. Es legt die Figuren auf das Schachbrett und stapelt auf einer Seite eine Figur über die andere.

„Erwachsene: Was machst Du?

Kind: Ich mache ein Schloss.

Erwachsene: Ah, ein Schloss. Und wer wohnt in dem Schloss?

Kind: Ein König.

Erwachsene: Wohnt er alleine?

Kind: Wohnt.

Erwachsene: Aber, ist niemand da, um bei ihm zu bleiben?

Kind: Nein, [...] er wird alleine bleiben.

Erwachsene: Und was gibt 's in der Nähe des Schlosses?

Kind: Ja, es gibt nur die Welt der Meerjungfrau.

Erwachsene: Gibt es eine Meerjungfrau?

Kind: Es gibt sie, und der Sohn von ihr ist dieser hier. (Es zeigt auf eine Schachfigur.)

Erwachsene: Und wer ist der König?

Kind: Ist der Cousin.

Erwachsene: Der König ist ihr Cousin, aber wer ist der König da?

Kind: Ich weiß nicht.

Erwachsene: Und was macht der König in diesem Schloss?

Kind: Er schickt Blumen für die Meerjungfrau.

Erwachsene: Er schickt Blumen für die Jungfrau? Und hat sie es gerne?

Kind: Ja. (Es legt ganz oben eine Schachfigur auf die anderen.) Ah! (Die Schachfiguren sind auf den Tisch gefallen.)

Erwachsene: Und besucht die Meerjungfrau den König in dem Schloss?

Kind: Sie geht.

Erwachsene: Und kann sie aus dem Wasser gehen?

Kind: Das kann sie, wenn der König sie umwirft, dann kommt sie raus.

Erwachsene: Wenn der König die Meerjungfrau umwirft, geht sie aus dem Wasser.

Kind: Dann singt sie ein Geburtstagslied für ihn, weil es ihr Geburtstag ist.

Erwachsene: Ah, ihr Geburtstag! “

Dieser Dialog wurde anhand Vygotskys Text „Imagination and Creativity in Childhood“ (2004) von den Studierenden analysiert:

„Vygotsky spricht von der Fähigkeit unseres Gehirns, Erfahrungen zu erhalten, so dass sie leichter reproduziert werden können. Aber das Gehirn hat nicht nur diese, sondern noch eine zweite Funktion. Diese zweite Funktion ist die der Kombination oder auch Kreation, diejenige die das Planen oder auch Denken von nicht erlebter Vergangenheit ermöglicht. Der Mensch reproduziert nicht nur, sonst würde er sich nicht weiter entwickeln können. Er schöpft neue Bilder, handelt und rekonstruiert Situationen. Der Film konnte dies zeigen. Das Kind erstellt durch kombinatorische Aktivität in seiner Imagination mit den Schachfiguren eine neue Geschichte, worin der König des Schachspiels in einem hohen Schloss wohnt. Selbst wenn das Kind Märchen als Geschichten kennt, so erzeugt es in diesem Moment eine neue Geschichte. [...] Die Kombinationen mit seiner Realität sind deutlich zu erkennen: eine Person, die alleine wohnt, die Blumen, der Cousin, der Geburtstag. Und dann aus der Fantasie: König, Schloss, Meerjungfrau.“ (Ausschnitt aus der Analyse von Flávia, Fabíola und Luana).

6.2 Ein Kunstwerk als Reflexionsmedium wählen

Die Kunstwerke, die von den Studierenden ausgewählt wurden, waren neben literarischen Texten meistens Gemälde, die in Verbindung mit einem psychologischen Werk gedeutet wurden. Im vorliegenden Fall entschieden sich die Seminarteilnehmer*innen, die Aufsatzsammlung „Mind in Society“ von Vygotsky (1978)

zu studieren und seine Theorien auf ein Gemälde von Portinari zu beziehen. Das Anliegen war es, die theoretischen Ausführungen Vygotskys durch das Kunstwerk besser zu verstehen.

An dem Kunstwerk, dem Gemälde „Retirantes“ (1944) des international berühmten brasilianischen Malers Candido Portinari (1903–1962) wird exemplarisch gezeigt, wie die Aussage der künstlerischen Darstellung mit den Inhalten des Buches „Mind und Society“ von Vygotskij in Zusammenhang gebracht werden kann.

Das Gemälde „Retirantes“ (<https://virusdaarte.net/portinari-retirantes/>) befindet sich heute im Kunstmuseum von Sao Paulo. Es misst 190 mal 180 cm und wirkt auf den ersten Eindruck düster und bedrohlich. Eine Menschengruppe im Vordergrund wird von vier Erwachsenen und sechs Kindern gebildet, die eng an einander gedrängt, barfuß und in Lumpen gekleidet aus einer kargen, steinigen Landschaft auf den/die Bildbetrachter*in zugehen. Die dunkelhaarige Frau in der Bildmitte trägt ein Bündel auf dem Kopf und ein vom Tod gezeichnetes Kind im Arm. Der Mann mit Hut rechts vor ihr führt ein Kind an der Hand, zwei andere schmiegen sich eng an ihn. Den bärtigen Mann links, der sich auf einen Wanderstab stützt, verdeckt fast ganz eine Frau mit einem abgemagerten Kind in den Armen. Im Bildhintergrund sieht man eine helle Bergsilhouette, die wie eine zurückgelassene oder verlorene Aussicht erscheint, während vor dem nach oben sich verdunkelnden Himmel zahlreiche schwarze Vögel schweben und Unheil kündend wirken. Die schmutzige Sonnenscheibe und die trockene, karge Landschaft sind Zeichen von Leid und Lebensverlust.

Vygotskij seinerseits entfaltet in den Aufsätzen, die für den englischsprachigen Raum unter dem Titel „Mind und Society“ (1978) zusammengestellt wurden, seine dialektisch-materialistische Theorie, die neuere Positionen der amerikanischen Sozialwissenschaft vorwegnimmt. Die Studierenden fassten ihre Ergebnisse zu der Auseinandersetzung mit dem Gemälde von Portinari und den Aufsätzen aus „Mind und Society“ von Vygotskij zusammen:

„Marx und Engels kämpften um alle grausamen Aspekte des kapitalistischen Systems zu zeigen, und erstellten Konzepte wie: Klassenkampf, Proletariat, Bürger, Revolution der Proletärer und andere. Vygotsky folgt dieser Theorie, um seine Argumente in der Psychologie zu verteidigen. Wir können dieses Werk von Portinari mittels der materialistischen historischen Dialektik interpretieren, und die Entwicklung als eine Spirale verstehen und nicht als einen Zirkel. In den Worten von Vygotsky: ‚die Geschichte des Internalisierungsprozesses der sozialen Sprache ist auch die Geschichte der Sozialisation des praktischen Intellekts der Kinder.‘ Wie viele Werkzeuge und Zeichen können

wir in diesem Bild erkennen! So ist eine Korrelation zwischen Perzeption, Aufmerksamkeit und Gedächtnis im Menschen zu sehen.“ (Ausschnitt aus der Analyse von Íria und Janice).

6.3 Eine psychologische Theorie malend und Zeichnen umsetzen

Kreative Arbeiten wurden von den Studierenden zu verschiedenen Aufgaben eingefordert. Es zeigte sich dabei als besonders wichtig, die aus den Texten aufgenommene Gedanken und Theorien *zu erleben*, also im Denken eine Erlebnisqualität zu ermöglichen. Im Folgenden werden einige Beispiele aus der Arbeit der Studierenden gezeigt (Abb. 1).

Über ihre Erfahrungen notierte die Studentin:

„Für Vygotsky ist die Interaktion mit der Umwelt für die Entwicklung des Menschen unbedingt nötig, genauso wie seine Imagination. Um etwas zu schaffen, muss der

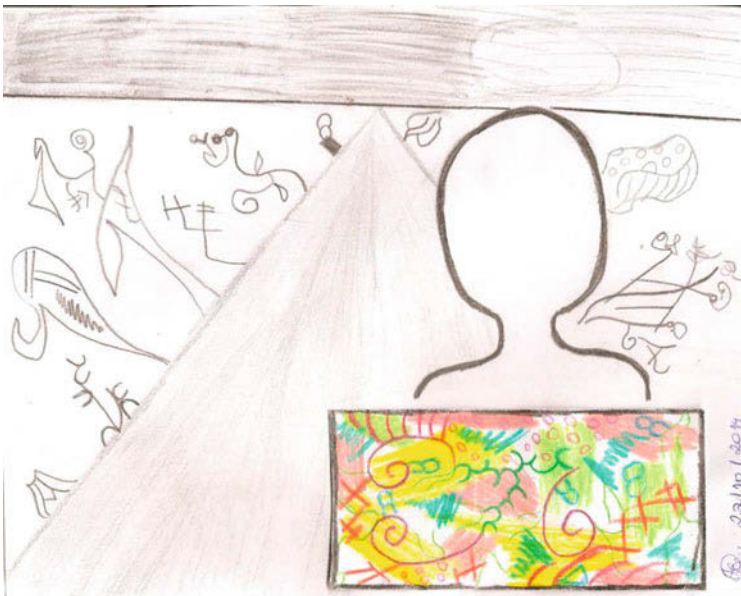


Abb. 1 Zeichnung einer Studentin. (Foto: Tania Stoltz)

Mensch aus seinen Erfahrungen Änderungen vornehmen, um etwas Neues machen zu können. Meine kreative Arbeit, die schwarz-weiße Straße, ist eine Kreation, die die Elemente neu erfindet und sie umwandelt, von dem was sich mir als bedeutsam zeigt. Umso mehr Interaktionen, umso mehr Kombinationen möglich sind, umso besser kann der Mensch neue Sachen erfinden.

Um dieses Werk zu erstellen, waren Interaktionen mit der Umwelt und bedeutsame Erfahrungen nötig. Aber auch die Auseinandersetzung mit dem Autor (Vygotsky) war wichtig, damit ich ihn in einer künstlerischen Plastik vorstellen konnte. Ich brauchte diesen Weg, damit ich während des Schaffens all dieses Wissen benutzen, ändern und aussuchen konnte, um das Denken dieses Autors vorzustellen.“ (Ausschnitt aus der Analyse von Fabiana).

6.4 Aussagen der Studierenden über ihre Erkenntnis und Selbsterfahrungen

Die meisten Aussagen kamen in Bezug auf das bessere Verstehen der Theorie von Vygotsky durch die vorgestellte Methode. Die Studierenden gaben sich große Mühe, in ihren kreativen Arbeiten die Ideen von Vygotsky darzustellen. In ihren Auswertungen fassten sie zusammen:

- „In der künstlerischen Arbeit, die individuell realisiert wurde, stellt der Mensch dar, was er abstrahiert hat, und das hilft ihm zu wissen, was er wirklich gelernt hat und ob es ihm noch etwas fehlt.“ (Amélia)
- „Ich betrachte diese Methode, die mit Wissenschaft und Kunst arbeitet, als sinnvoller und produktiver für mich. Sie hilft, die Inhalte der Bücher nicht zu vergessen. In Bezug auf die Erkenntnis, war die Arbeit sehr bereichernd, auch weil die Seminargruppe dynamischer waren.“ (Júlia)
- „Die Seminargruppe wirkt interessierter, wenn wir durch unsere künstlerischen Arbeiten über die Theorie sprechen. Es ist interessant zu sehen, wie die Erkenntnisse für jede Person verschieden sein können.“ (Aline)
- „Die Erstellung einer künstlerischen Arbeit nach der Lesung und Diskussion hilft, das auswendig zu lernen und sich fast wie eine Synthese nach der These und der Antithese einzuprägen.“ (Joana)
- „Die Integration verschiedener Sprachen, die wir in dem Verständnis der Themen haben, hilft, die Inhalte besser zu verstehen und in einer kritischen Weise und realistisch zu behalten. Wenn wir zeichnen, was wir verstanden haben, rufen wir unsere Kenntnisse, unsere Konzepte hervor und wir erstellen Verbindungen mit anderen Elementen, die wir schon im Gedächtnis haben, und

erzeugen eine neue Bedeutung, und wir komponieren mit dem Gebrauch dieser Elemente neue Bedeutungen. Die Zeichnung erstellt Symbole, so wie die Buchstaben. Sobald wir zeichnen, kommunizieren wir mit anderen, aber was wir sagen, wird aus inneren, persönlichen Konstruktionen anders interpretiert, als durch die wahrgenommenen und umgekehrt.“ (Fabiana)

- „Ich glaube, dass die Methode mir sehr für mein Wissen geholfen hat. Das Denken über das Gelesene und die Verarbeitung in ein Kunstwerk verlangten von mir mehr Aufwand, weil die Kunst etwas mit dem Buch zu tun haben musste.“ (Íria)

Ein anderer Aspekt, der von den Studierenden (außer von zwei) beschrieben wurde, war die Selbsterkenntnis durch das kreative Arbeiten:

- „Auch helfen sie (die künstlerischen Arbeiten) das Erkennen der eigenen Fähigkeiten und Einschränkungen kennenzulernen und sie so zu überwinden.“ (Janice)
- „Es ist sehr interessant, die Kunst gemeinsam mit der Theorie zu studieren, weil wir uns durch sie in einer wahren Form ausdrücken können, wie wir selber in der Theorie, die wir gelernt haben, sehen. Durch die Kunst können wir uns das Wissen, das wir wirklich verstanden haben, besser merken; meistens sind es die Punkte, die uns mehr berührt haben. Dieser Prozess ist viel reicher, weil wir uns durch ihn besser kennenlernen. Wir sehen Sachen in uns, die wir vorher nicht anerkannt haben, und wenn wir sie zuerst in uns selber erarbeitet haben, dann ist es viel leichter, diese Kenntnisse aufzunehmen und sich einzuprägen.“ (Aline)
- „Während ich komponierte und ein künstlerisches Werk produzierte, habe ich eine neue Form des Ausdrucks erfunden: Linien, die meine Emotionen und Gefühle symbolisieren, die meine Ideen in einem lebendigen und aktiven Prozess systematisieren. Ein Kunstwerk ist dynamisch und erlaubt neue Situationen, anders als theoretische Inhalte zu erleben.“ (Fabíola)
- „Die Kunst hat die Macht, verschiedene Emotionen im Menschen zu erwecken, durch die Kunstwerke, die Musik, das Tanzen, die Rhythmen, das Theater und anderes.“ (Laura)

Das verbesserte Erkennen der Realität und die Anwendung der Theorie in der Praxis wurden auch genannt:

- „Der Kontakt mit dem Alltag während der Vorführungen (der Filme) war sehr wichtig.“ (Júlia)

- „Ich merkte eine Wandlung in der Art, wie ich meine pädagogische Praxis in Bezug auf die Inhalte der Psychologie dachte. Seit Anfang des Jahres sah ich ein persönliches und akademisches Wachsen, das sich heute in meiner Praxis äußert.“ (Joana)
- „Das Erkennen und das Selbsterkennen werden erleichtert, wenn sie in Verbindung stehen mit etwas, das bedeutsam für den Student ist. Die Anwendung von Kunst ist in der Pädagogischen Psychologie interessant, weil es das Herstellen von Verbindungen mit der umgebenden Realität ermöglicht.“ (Luana)

7 Schlussfolgerungen

Das Neue an diesen Methoden der Pädagogischen Psychologie ist die Integrierung spiritueller und kreativer Aspekte. Sie werden als Ausdruck der ganzen Person verstanden, ihres Denkens, Fühlens und Wollens. In diesem Sinne gibt das Menschenverständnis Rudolf Steiners ein vollkommeneres Bild des menschlichen Seins. Wissenschaft und Kunst können somit dazu beitragen, Erkennen und Selbsterkennen zu verbinden: Wissenschaft und Kunst kommen beide zur Idee. Wissenschaft fängt bei der gegenständlichen, materiellen Welt an und kommt zur Idee. Die Kunst überführt die Idee in die Materie, sie bezieht sie auf die gesammelten Erfahrungen. Beide ermöglichen das Verstehen der Realität, das nicht nur leeres Denken ist, sondern erlebtes Denken sein kann. Mit der Kunst wird das innere Erleben aktiviert, mit der Wissenschaft die externe Realität erforscht.

Nur ein erlebtes Denken ist frei und kann sich so zu einer authentischen Praxis wenden. Sich und die eigene Erkenntnistätigkeit besser kennen zu lernen, ist unbedingt nötig, um ein Bedürfnis an Verbindlichkeit zu erwecken und zu erleben. Dazu ist Meditation ein Weg des sich übenden Einlassens und der Vergegenwärtigung der inneren, seelisch-geistigen Prozesse. Die Aussagen der Studenten zeigten, wie wichtig die Kunst in Verbindung mit Wissenschaft war und *warum* sie wichtig war: das sinnhafte Erkennen, das Selbsterkennen, die nötige Anwendung in der Praxis. Es wurden keine speziellen künstlerischen Techniken gelehrt. Jede*r Studierende benutzte die Techniken und Materialien, die ihm eigen waren. Es war ein lebendiger Prozess, mit einer intensiven und sinnstiftenden Arbeit. Sowohl der soziale Kontext, das erlebte Lernen, die Entwicklung der Imagination, der Reflexivität als auch das Selbsterlernen wurden gefordert. Über Freiheit, Gleichheit und Solidarität kann leichter gesprochen werden, wenn sie in sozialen und künstlerischen Prozessen erfahren werden (Steiner 1977, 1986c). So kann es zu einer authentisch erlebten Praxis kommen. Die Integrierung der Kunst in die Lehre der Akademie ist unbedingt nötig, um ein humaneres Lehren und Lernen

zu fördern und so zu einer gesünderen und humaneren Gesellschaft beitragen zu können.

Literatur

- Barros, J. (2007). *Psicologia da Educação – 1. Aprendizagem – Aluno*. Porto: Livpsic, Psicologia.
- Kossan, P. (2010). *ASU plans big change in teacher training: Less time on theory, more focus on subject*. The Arizona Republic Website.
- Martínez, A. M. (org) (2007). *Psicologia Escolar e Compromisso Social: novos Discursos, novas Práticas* (2. ed.). Campinas, SP: Editora Alínea.
- Novotney, A. (2009). Head of the class: a new APA program gives teachers state-of-the-art information on education and classroom management. *Monitor on Psychology*, 40(9), 70–71.
- Palmer, P. J., Zajonc, A. & Scribner, M. (2010). *The Heart of Higher Education: A Call to Renewal*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Patrick, H., Anderman, L.H., Bruening, P. & Duffin, L. (2011). The Role of Educational Psychology in Teacher Education: Three Challenges for Educational Psychologists. *Educational Psychologist*, 46 (2), 71–83.
- Petersen, A. C. (2008). Spiritual Development in adolescence: Toward Enriching Theories, Research, and Professional Practice. In Benson, P. L., Roehlkepartain, E. C., Hong, K.L. (eds), *New Directions for Youth Development*. Wiley Periodicals, Inc, A Wiley Company.
- Schiller, F. (1990). *A Educação Estética do Homem: numa série de cartas* (Trad. Roberto Schwarz e Márcio Suzuki). São Paulo: Iluminuras.
- Schleder, K. & Stoltz, T. (2014). Art just for Artist? Considerations Based on R. Steiner. *RoSE – Research on Steiner Education*, 5, 112–120.
- Steiner, R. (1888). Goethe als Vater einer neuen Ästhetik. In ders. (1985), *Kunst und Kunst-erkenntnis. Grundlagen einer neuen Ästhetik. 1888–1921* (GA 271, 3. Auflage, erweitert um vier Aufsätze 1890 und 1898, S. 13–36). Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1907). Die Erziehung des Kindes vom Gesichtspunkte der Geisteswissenschaft. In ders. (1987), *Lucifer – Gnosis. Grundlegende Aufsätze zur Anthroposophie und Berichte aus den Zeitschriften „Luzifer“ und „Lucifer – Gnosis“ 1903–1908* (GA 34, S. 309–348). Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1977). *Soziale Zukunft. 1919* (GA 332a, 2., neu durchges. Auflage). Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1980). *Wahrheit und Wissenschaft. Vorspiel einer «Philosophie der Freiheit», 1892* (GA 3, 5., neu durchges. Auflage). Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1986a). *Gegenwärtiges Geistesleben und Erziehung. 1923* (GA 307, 5. Auflage). Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1986b). *Menschenkenntnis und Unterrichtsgestaltung. 1921* (GA 302, 5. Auflage). Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1986c). *O Futuro Social: seis conferências, proferidas em Zurique de 24 a 30 de outubro de 1919*. Trad. Heinz Wilda (GA 332a). São Paulo: Antroposófica.

- Steiner, R. (1987). *Die gesunde Entwicklung des Menschenwesens. Eine Einführung in die anthroposophische Pädagogik und Didaktik. 1921–1922*. GA 303, 4. Auflage). Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1989a). *Die Geheimwissenschaft im Umriss. 1910/1923* (GA 13, 30. Auflage). Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1989b). *Die Kunst des Erziehens aus dem Erfassen der Menschenwesenheit. 1924* (GA 311, 5. Auflage). Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1992). *Wie erlangt man Erkenntnisse der höheren Welten? 1904–05/1918* (GA 10, 24. Auflage). Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1993). *Die Stufen der höheren Erkenntnis. 1905–08* (GA 12, 7. Auflage) Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1994). *Arte e Estética segundo Goethe: Goethe como inaugurador de uma estética nova* (Tradução de Marcelo da Veiga). São Paulo: Antroposófica.
- Steiner, R. (1995). *Die Philosophie der Freiheit. Grundzüge einer modernen Weltanschauung. Seelische Beobachtungsergebnisse nach naturwissenschaftlicher Methode. 1894* (GA 4, 16. Auflage). Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (2000). *A filosofia da liberdade: fundamentos para uma filosofia moderna*. Tradução de Marcelo da Veiga (GA 4). São Paulo: Antroposófica.
- Steiner, R. (2003a). *Grundlinien einer Erkenntnistheorie der Goetheschen Weltanschauung mit besonderer Rücksicht auf Schiller, 1886/1924* (GA 2, 8., durchges. Auflage). Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (2003b). *Theosophie. Einführung in übersinnliche Welterkenntnis und Menschenbestimmung. 1904/1924* (GA 9, 32., durchgesehene Auflage). Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (2004a). *O método cognitivo de Goethe: linhas básicas para uma gnosiologia da cosmovisão goethiana* (GA 2, 2th ed.). São Paulo: Antroposófica.
- Steiner, R. (2004b). *Teosofia: introdução ao conhecimento supra-sensível do mundo e do destino humano* (GA 9, 7th ed.). São Paulo: Antroposófica.
- Steiner, R. (2008). *O Desenvolvimento Saudável do Ser Humano: uma introdução à Pedagogia e à Didática Antroposóficas*. Trad. Rudolf Wiedemann, Rosemarie Scalldach, Jacira Cardoso (GA 303). São Paulo: Federação das Escolas Waldorf do Brasil.
- Steiner, R. (2009). *Reconhecimento do Ser Humano e Realização do Ensino*. (GA 302, Trad. Karsten Martin Hätinger). São Paulo: Antroposófica: FEWB.
- Steiner, R. (2013). *A Arte de Educar Baseada na Compreensão do Ser Humano*. Trad. Maria do Carmo Souza Filardo Lauretti (GA 311, 2.ed.). São Paulo: Antroposófica: FEWB.
- Steiner, R. (2014). *A Cultura Atual e a Educação Waldorf: Catorze Palestras Proferidas em Ilkley (Yorkshire, Inglaterra) de 5 a 17 de agosto de 1923*. (GA 307, Trad. Eleonore Pollklaesner, Sergio Correa, Jacira Cardoso). São Paulo: Antroposófica: FEWB.
- Stoltz, T. & Weger, U. (2012). Piaget and Steiner: science and art in the process of formation. In *Research on Steiner Education* (RoSE), 3(1), 134–145.
- Stoltz, T. & Wiehl, A. (2019). Das Menschenbild als Rätsel für jeden. Anthropologische Konzeptionen von Jean Piaget und Rudolf Steiner im Vergleich. In *Pädagogische Rundschau*, 3/2019, 253–264.
- Veiga, F. H. (2002) *Psicologia da Educação*. Relatório apresentado às provas de agregação. Lisboa: Repositório da Universidade de Lisboa.

- Veiga, F. H. & Magalhães, J. (2013). Psicologia e Educação. In: Veiga, Feliciano (coord.) *Psicologia da Educação: Teoria, Investigação e Aplicação. Envolvimento dos Alunos na Escolar* (p. 27–66). Lisboa: Climepsi Editores.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society. The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (2004). Imagination and Creativity in Childhood. *Journal of Russian and East European Psychology*, 42(1), 7–97.
- Wiehl, A. (Hrsg.) (2018). Einführung in die Jugendpädagogik. In A. Wiehl & M. M. Zech (Hrsg.). *Jugendpädagogik in der Waldorfschule. Studienbuch* (S. 18–46). Kassel: edition waldorf.
- Wiehl, A. & Auer W.-M. (2019). Anthropologie der Kindheit aus waldorfpädagogischer Perspektive. In dies. (Hrsg.). *Kindheit in der Waldorfpädagogik* (S. 16–30). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Wiehl, A. & Auer W.-M. (2020). An anthropology of childhood. In A. Wiehl & W.-M. Auer, *Understanding Child Development. Rudolf Steiner's Essential Principles for Waldorf Education* (S. 15–28). New York: WECAN.
- Wild, E. & Gerber, J. (2008). *Einführung in die pädagogische Psychologie* (2. Auflage). Opladen, Farmington Hills: Budrich.
- Woolfolk, A. (2010). *Educational Psychology*. Boston, MA: Allyn&Bacon.
- Woolfolk, A. (2000). *Psicologia da Educação*. Porto Alegre: Artmed.
- Zajonc, A. (2010). *Meditação como Indagação Contemplativa: Quando o Conhecimento se torna Amor*. São Paulo: Associação Sophia de Educação Antroposófica.
- Zajonc, A. (2020). *Aufbruch ins Unerwartete. Meditation als Erkenntnisweg* (3. Auflage). Stuttgart: Freies Geistesleben.

Tania Stoltz, Prof. Dr., Bachelor of Arts in Pedagogy; Bachelor of Arts in Artistic Education. Master and Doctor of Education (Educational Psychology). Postdoc from the Jean Piaget Archives, Geneva, Switzerland and Postdoc from Alanus Hochschule, Germany. Coordinator of the scientific cooperation agreement between the Brazilian Federal University of Paraná and the Jean Piaget Archives, Geneva, Switzerland (2003–2008). Since 2008 Coordinator of the scientific cooperation agreement between Alanus University in Alfter, Bonn (Germany) and the Federal University of Paraná. Member of the Board of Directors at the Jean Piaget Society (2016–2019). Full Professor. CNPq Productivity Research Fellow. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9132-0514>

Angelika Wiehl, Dr. phil., Magisterstudium in Germanistik, Romanistik, Kunstgeschichte; Mitbegründerin der Freien Waldorfschule Wolfsburg und langjährig Klassen- und Oberstufenlehrerin; seit 1992 Dozentin für Waldorfpädagogik; Coaching und Mediation für Pädagogen; heute Hochschuldozentin für Erziehungswissenschaft und Waldorfpädagogik am Institut für Waldorfpädagogik, Inklusion und Interkulturalität der Alanus Hochschule Alfter am Standort Mannheim; Lehr- und Forschungs Kooperation mit Prof. Dr. Tania Stoltz, Universidade Federal do Paraná, Curitiba; Mitglied im Netzwerk Vignetten- und Anekdotenforschung der Universität Wien und der Pädagogischen Hochschule Innsbruck; Forschungsprojekte und Publikationen zur Waldorfpädagogik, Anthropologie und Ästhetik.



Spiritualität und Kindergesundheit

Silke Schwarz und David Martin

1 Einleitung

„Wie wäre Kindergesundheit ohne Spiritualität überhaupt denkbar, ohne einen liebevollen Erwachsenenblick, der sanft auf den kleinen Heranwachsenden ruht und in ihnen fortwährend so viel mehr sieht, als lediglich den kleinen Körper des Kindes? Wie gesund groß werden, in einer Welt, die keine Liebe für Körper, Seele und Geist in sich trüge?“ (Silke Schwarz und David Martin)

Die Zeiten ändern sich rasant. Wir schreiben das Jahr 2020: Die Technisierung führt ein Kopf an Kopf Rennen um nützliche Fähigkeiten mit dem Menschen. Maschinen gewinnen im Schach, bei der Berechnung der Skelettreifung (Martin et al. 2010) und bald werden sie die besseren Autofahrer sein. In diese Zeiten werden unsere Kinder hineingeboren. Uns, die Autoren beschäftigen täglich die Fragen: Was müssen wir heute tun, damit Kinder auch in den zukünftigen Generationen noch in Körper, Seele und Geist gesund groß werden können? Was müssten wir heute tun, wenn wir sieben Generationen zurück und sieben Generationen vorausblicken könnten? Welche Fehler wollen wir vermeiden, was dürfen wir keinesfalls verschlafen?

In diesem Beitrag legen wir den Schwerpunkt der Betrachtungsweise auf die innere Haltung von uns Erwachsenen als Vorbilder für die uns anvertrauten Kinder.

S. Schwarz (✉) · D. Martin
Department für Humanmedizin, Universität Witten/Herdecke, Witten, Deutschland
E-Mail: silke.schwarz@koeln.de

D. Martin
E-Mail: David.Martin@uni-wh.de

2 Hypothesen

Zur Einstimmung möchten die Autoren an Hypothesen erinnern, von denen sie meinen, dass sie für einen wirklich sensiblen und fördernden Umgang mit Kindern in der Zukunft wichtig sein werden:

1. Es gibt die Trinität aus Körper, Seele und Geist (Weger and Wagemann 2015).
2. Körper, Seele und Geist unterliegen in der irdischen Welt nachvollziehbaren Entwicklungen (Steiner 1999).
3. Die seelisch-geistige Konfiguration von kleinen Kindern und Erwachsenen unterscheidet sich erheblich (Steiner 2003).
4. Über die irdisch sichtbare Manifestation von Körper, Seele und Geist hinaus, gibt es zeit- und raumfreie Daseinsformen derselben. (Damit wird auf (Re)Inkarnation, Ungeborenheit und nachtodliches Leben gedeutet) (van Lommel et al. 2001; van Lommel 2010).
5. Sowohl die sichtbaren, als auch die nicht mit den bis heute üblichen Sinnesorganen sichtbaren oder wahrnehmbaren körperlichen, seelischen und geistigen Wesensbereiche des Menschen entfalten reale Wirksamkeit. Diese dient der Erkenntnis und der Liebe-Beziehungsfähigkeit von der Schwangerschaft (Crowther and Hall 2015) bis zum Sterbebett (Fitchett et al. 2015).

3 Schwangerschaft und Geburt

Viele Eltern, vor allem Mütter berichten bei dem Gedanken an den Anfang des Lebens ihres Kindes, dass schon während der Schwangerschaft, teilweise sogar davor, Stimmungen und Gedanken auftauchten, die mit dem noch ungeborenen Kind zusammenzuhängen schienen und zum Teil sogar von dem ungeborenen Kind selbst kämen. Nicht selten berichten Eltern auch, dass der Charakter und die Qualitäten ihres Kindes im Laufe der Schwangerschaft und Geburt schon deutlich erlebbar waren. Für viele Eltern sind diese Erlebnisse auch eine innere Bestätigung, dass es so etwas geben muss wie Reinkarnation. Für andere ist es ein Zeichen, dass das schon in utero beginnende Zusammenspiel zwischen Veranlagung (Genetik) und Umwelt sich bereits ab der Konzeption abspielt. (Um es vorweg zu nehmen: Die Autoren leben mit der Hypothese, dass es geistige und seelische Faktoren gibt, die sich nicht aus Genetik und Umwelt restlos ergeben.) Solche vorgeburtlichen Eindrücke führen auch manches Mal zu innigen Zwiegesprächen zwischen der werdenden Mutter und dem Kind und münden oftmals in

die Namensgebung des Kindes. Andererseits können von innen oder außen herbeigeführte Ängste die empfundene Nähe zum ungeborenen Kind beeinträchtigen (Göbel et al. 2018). Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage: Wie werden wir in einigen Generationen auf unsere oft sehr verunsichernden Vorsorgeuntersuchungen und vor allem auf den Umgang mit auffälligen Befunden in der Schwangerschaft zurückblicken? (Kaasen et al. 2017) Oder welche innere Haltung sowohl seitens des medizinischen Personals, als auch seitens der Eltern hilft am besten in solchen vor- und nachgeburtlichen Krisensituationen? (Widding et al. 2019).

4 Kleine Erdenbürger und ihre himmlischen Kräfte

Betrachtet man das, was sich in den folgenden Jahren nach der Geburt zwischen Eltern und Kind an Innerlichkeit und Liebe entwickelt, so erscheinen einem die bisherigen wissenschaftlichen Paradigmen einer rein biologistischen Evolution zu kurz gegriffen. Vergegenwärtigt man sich das erste Lächeln, die ersten Blickbegegnungen zwischen Mutter und Kind, so scheint deutlich viel mehr zu geschehen, als die pure Sicherung des biologischen Überlebens im Sinne einer Arterhaltung oder einer reinen Anpassung.

Die Aufarbeitung der Fallgeschichten von Kindern mit Hospitalismus zeigen uns sehr deutlich, dass eine rein biologische Pflege der Kinder nicht nur unzureichend, sondern regelrecht krankmachend ist und das Kindeswohl so stark beeinträchtigt, dass das Überleben dieser Kinder gefährdet ist.

Infokasten: Hospitalismus

Der Begriff Hospitalismus (Deprivationssyndrom) geht auf den österreichischen Pädiater Meinhard von Pfaundler zurück. Im Jahre 1901 konnte er nachweisen, dass Entwicklungsverzögerungen und Entwicklungsstörungen bei Säuglingen und Kindern in Kliniken mit einer Trennung von ihrer Mutter in Verbindung zu bringen sind, vor allem wenn die Kinder „wie am Fließband“ und unter Zeitdruck „abgefertigt“ werden und nicht ausreichend Zuwendung erhalten. Das Urvertrauen der Kinder wird frühzeitig zerstört und es kommt unter anderem so zu einer ängstlich-widerstrebenden oder einer ängstlich-vermeidenden Bindung des Kindes an die Bezugsperson.

5 Gesundheit

Die Gesundheit des Menschen hat neben biologischen Gesetzmäßigkeiten, geistig-seelische Ursprünge und lebt von Anfang an in der geistig-seelisch-körperlichen Begegnung. Und geistig-seelisch scheinen die kleinen Kinder in den Erwachsenen um sie herum – vorausgesetzt die Erwachsenen erlauben ihnen dies – mehr Güte, mehr Weisheit, mehr Menschlichkeit zu sehen, als die meisten der Erwachsenen jemals fähig sein werden, in diesem Leben zu verwirklichen. Und vermutlich auch umgekehrt: Auch die Eltern haben entsprechende Wahrnehmungen ihrer Kinder. Das heißt, beide schwingen sich ein und hinauf zu einem Resonanzfeld, das möglicherweise mehr beinhaltet und mehr ist, als sie selber sind. Die kleinen Kinder und die Erwachsenen entwickeln sich in dieses Feld hinein und werden dadurch zu mehr, als sie bisher waren. Dieser Gedankengang ist aus unserer Sicht eine Meditation wert. Anthroposophische Meditationen können im kontemplativen, mitfühlenden Denken beginnen, und werden dann immer konzentrierter und stiller, ohne den Bezug zum Gegenstand der Meditation zu verlieren. Dazu möchten wir in diesem Kapitel anregen. Denn die Meditation über einen als wahr und wirksam empfundenen Gedanken vertieft seine Wirksamkeit und schenkt uns Einfallreichum und Seelenkräfte, wenn wir uns in herausfordernden Situationen finden.

Deshalb greifen wir diesen Gedanken erneut vom Gesichtspunkt der Evolution auf.

Rein biologisch betrachtet wachsen Kinder körperlich, in dem ihr Leib messbar größer wird, sie sich strecken, vom Liegen, ins Krabbeln, in den Stand und dann ins Laufen kommen. Einfach gesagt: Kinder sind klein und entwickeln sich in die Höhe zu größeren Erwachsenen. Die Autoren sowie viele andere Menschen haben jedoch auch eine ganz andere Empfindung im Umgang mit Kindern: Ein Teil des Kindes erscheint ihnen wie noch „im Himmel“ und im Umkreis des Kindes zu sein, noch nicht ganz auf der Erdenwirklichkeit angekommen. Es kommt ihnen manchmal so vor, als wäre es dieser noch *überirdische* Wesensteil, der noch nicht ganz *unten*, noch nicht ganz irdisch ist, mit dem das Kind den Erwachsenen sieht oder besser *schaut*.

Kleine Kinder scheinen wirklich, wenn es die Umgebung und die Mitmenschen einigermaßen erlauben, *im Himmel* zu leben: Ihre Welt ist eine belebte Welt voller wunderbarer Kreaturen. Kinder beseelen Tiere, Blumen, Dinge und kommunizieren mit ihnen. Sie leben selbstverständlich mit Engeln, Zwergen und der lieben Sonne. Mutter und Vater sind darin, in der kindlichen Welt, göttliche, gütige und allwissende Wesen.

Von einer analytischen, faktenbasierten Perspektive, könnten kleine Kinder deshalb unwissend und dumm erscheinen. Als seien sie blind für die vielen Makel und Fehler ihrer Eltern. Es scheint ihnen an Wahrnehmungs- und Kritikfähigkeit zu fehlen. Andererseits kann man sich fragen, *was* sie wahrnehmen. Haben sie vielleicht eher eine besondere Wahrnehmungsfähigkeit für das im Gegenüber noch verborgene Potenzial? Sind sie dafür umso sehender für das gelebte und noch ungelebte Ideal des Gegenübers? Ist das, was sie wahrnehmen nicht genauso relevant und wahr, vielleicht viel wahrer und wirksamer, als die momentanen, oder sogar in diesem Leben dauerhaften, Schwächen und Unzulänglichkeiten bzw. Hässlichkeiten ihrer Eltern? Was bewirkt diese Perspektive beim Kind? Könnte es sein, dass sich Kinder dadurch viel schneller und weiter entwickeln, als wenn sie ihren Blick vordringlich auf das zu Kritisierende richten würden? Sind kleine Kinder im Hinblick auf ihr soziales Wahrnehmungsvermögen für Seelisch-Geistiges oft weiter als Erwachsene?

Die kleinen Kinder scheinen nicht nur Eigenschaften zu entdecken, die Andere nicht sehen, sondern sogar Eigenschaften und Fähigkeiten im Anderen zu wecken, wie zum Beispiel die Begegnungsfreude und Fürsorglichkeit bei den Eltern. Kinder haben eine Urschöpferkraft, und das, was sie sich erschaffen, ist zugleich auch seelische Nahrung. So ist es zwar erstaunlich, zu welcher Begegnungsintensität Kinder mit einem Ding, wie zum Beispiel einer Puppe, fähig sind, jedoch geschieht das anscheinend (und auch logisch gedacht) nur, wenn sie die entsprechenden zwischenmenschlichen Begegnungserfahrungen hatten.

Fürsorglichkeit als Zeichen seelisch zugewandter Pflege für den Nachwuchs gibt es auch im Tierreich. Doch gesunde Entwicklung von Menschen, wirkliche Kindergesundheit bedeutet Gesundheit des Geistes, der Seele und des Körpers. Eine ganzheitliche kindliche Gesundheit braucht auch den anderen Menschen, damit sie sich voll entfalten kann. Sie wird durch den Menschen im Menschen geweckt. Kinder können zwar manchmal von Tieren groß gezogen werden, aber bilden jedoch den aufrechten Gang und die Sprache nur im Zusammensein mit anderen Menschen.

Fazit: Wir machen uns gegenseitig, fortdauernd zum Menschen (oder versäumen, dies zu tun).

6 Einladung zur Kontemplation über die Verehrungskräfte des Kindes

Wir möchten die Lesenden dazu einladen, kontemplativ (weshalb jetzt ein sehr langer Satz kommt) nachzuvollziehen, was es heißt, dass über Generationen und

Generationen kleine Kinder die Begegnung mit Erwachsenen aktiv gesucht haben – und zwar als eine Begegnung, die über das rein Praktische hinausging, als eine Begegnung, welche Zeit, Aufmerksamkeit und Liebe einforderte und auch schenkte, als eine Begegnung, die Resonanzfelder erzeugte und in denen etwas lebte, das mehr, höher, schöner und besser war, als die Eltern es, vom alltäglichen Standpunkt aus betrachtet, selber waren.

Wenn die Autoren darüber meditieren, kommt es ihnen immer mehr so vor, als würden sich Kinder zu etwas Höherem herauf entwickeln, als zu dem, was sie in ihrer Umgebung erleben und dass sie ihrer Umgebung zugleich solche Entwicklungsimpulse ermöglichen. Kinder und Erwachsene kreieren und ermöglichen jeweils individuellen, originären geistig-seelischen Raum der Potenzialität.

Vertieft man sich in diesen Gedanken, so gewinnen Religionen und Spiritualität eine neue evolutionäre Perspektive. Ist nicht jede Religion ein Ausdruck dieser Resonanzfelder, die offensichtlich nicht nur zwischen Kind und Mutter gelebt haben, sondern früher zwischen Mensch und Welt überhaupt? Ist nicht jede Religion ein Ausdruck dieses Resonanzfeldes, in das sich Menschen hinaufschwingen konnten und zum Teil noch können? Die gesamte Frühgeschichte der Menschheit ist durchsetzt mit Göttererlebnissen, welche die Menschen und die Menschheitsgeschichte verändert haben (Teichmann 1999), bis in unserer Zeit hinein – man denke beispielsweise an Jeanne d'Arc.

Wir stellen damit mehrere Hypothesen auf:

1. Die Verehrungskräfte der kleinen Kinder sind ein wesentlicher Motor ihrer Entwicklung: Es ist für sie wichtig, dass sie ihre Eltern als „Götter“ sehen können.
2. Die starke Liebesfähigkeit kleiner Kinder ihren Eltern gegenüber ermöglicht ihnen, das höhere Selbst der Erwachsenen durch deren Alltagsrealität hindurch zu erleben.
3. Kleine Kinder erleben ihr eigenes höheres Selbst in ihren Eltern und entwickeln sich zu diesem Selbst herauf.
4. Die Verehrungskräfte in der Menschheit sind Ursprung der Religionen und Mysterienstätten und ein wesentlicher Motor der Menschheitsentwicklung.
5. Liebesfähigkeit und die Fähigkeit, das höhere Selbst in sich und anderen zu erleben ist das, was unsere Gesellschaft voranbringen kann.

Meditiert man über solche Gedanken, dann gewinnt man neue Perspektiven auf die kindliche Entwicklung und darauf, was ein Kind für eine gesunde Entwicklung braucht. Vergegenwärtigt man sich, wie kleine Kinder die Menschen ihrer Umgebung lieben und verehren und dass dieses Verehren nicht nur ein seelisch

empfundenes, sondern unmittelbar leibbildendes Verehren ist, kann man selber ehrfürchtig und innerlich still werden. Dabei kann erlebt werden, wie einem noch heute als Erwachsenen Gefühle der Ehrerbietung und Verehrung aufbauen und gut tun können. Auch bei vielen Eltern beobachten wir ein solches Gefühl für die Kinder und deren tätiges „Sich-in-die-Welt-hinein-entwickeln“. Könnte es sein, dass ein bewusstes Aufrechterhalten und Pflegen dieser Gefühle eine wichtige Rolle für die Gesundheit sowohl der Eltern als auch der Kinder spielen könnte und zwar nachhaltig für das gesamte Leben? Im nächsten Abschnitt werden wir uns daher mit der Frage beschäftigen: Welche Einflüsse hat Ehrfurcht oder innerliches Heraufschauen auf Menschen?

7 Die Kunst und Wissenschaft der Ehrfurcht

„Unser Nächster ist nicht nur der Mensch. Unsere Nächsten sind alle Wesen. Deshalb glaube ich, dass der Begriff der Ehrfurcht vor dem Leben unseren Gedanken der Humanität mehr Tiefe, mehr Größe und mehr Wirksamkeit verleiht.“ (Schweitzer 2008)

Im Brockhaus Lexikon von 1896 wird die Ehrfurcht beschrieben als „der höchste Grad der Ehrerbietung, das Gefühl der Hingabe an dasjenige, was man höher schätzt als sich selbst, sei es eine Person oder eine geistige Macht, wie Vaterland, Wissenschaft, Kirche, Staat, Menschheit, Gottheit“. Bei Wikipedia (2019) liest man: „Ehrfurcht ist ein hochsprachliches Wort für eine mit Verehrung einhergehende Furcht. Sie bezieht sich immer auf einen übermächtigen (erhabenen) Adressaten, ob real oder fiktiv.“ Wir verstehen hier im Weiteren das Wort eher im Brockhaus'schen Sinne als Ehrerbietung und sehen die manchmal damit einhergehende Furcht nicht als unbedingt dazu gehörende Gefühlsfärbung. Dieses Gefühl der Ehrfurcht bzw. Verehrung (engl. awe) hat Rudolf Steiner als elementar für alle höhere und spirituelle Entwicklung bezeichnet:

„Es gibt Kinder, die mit heiliger Scheu zu gewissen von ihnen verehrten Personen emporblicken. Sie haben eine Ehrfurcht vor ihnen, die ihnen im tiefsten Herzensgrund verbietet, irgendeinen Gedanken aufkommen zu lassen von Kritik, von Opposition. [...] Es ist ein Glück für jeden heranwachsenden Menschen, solche Gefühle als Anlagen in sich zu tragen. Man glaube nur ja nicht, daß solche Anlagen den Keim zur Unterwürfigkeit und Sklaverei bilden. Es wird später die erst kindliche Verehrung gegenüber Menschen zur Verehrung gegenüber Wahrheit und Erkenntnis. Die Erfahrung lehrt, daß diejenigen Menschen auch am besten verstehen, das Haupt frei zu tragen, die verehren gelernt haben da, wo Verehrung am Platze ist. Und am Platze ist sie überall da, wo sie aus den Tiefen des Herzens entspringt.“

Wenn wir nicht das tiefgründige Gefühl in uns entwickeln, daß es etwas Höheres gibt, als wir sind, werden wir auch nicht in uns die Kraft finden, uns zu einem Höheren hinauf zu entwickeln.“ (Steiner 1992, S. 19 f.).

Der Leser findet hier wieder das eingangs erwähnte Motiv und kann sich erneut fragen, woher Kinder die Fähigkeit haben, so zu anderen *hinaufzuschauen*.

Steiner beschreibt weiter:

„Im geistigen Leben gibt es ebenso Gesetze wie im materiellen. Streiche eine Glasstange mit einem entsprechenden Stoffe, und sie wird elektrisch, das heißt: sie erhält die Kraft, kleine Körper anzuziehen. [...] jedes in der Seele entwickelte Gefühl von wahrer Devotion [entwickelt] eine Kraft, die in der Erkenntnis früher oder später weiter führen kann. [...] In unserer Zeit ist es ganz besonders wichtig, daß auf diesen Punkt die volle Aufmerksamkeit gelenkt wird. Unsere Zivilisation neigt mehr zur Kritik, zum Richten, zum Aburteilen und wenig zur Devotion, zur hingebungsvollen Verehrung. Unsere Kinder schon kritisieren viel mehr, als sie hingebungsvoll verehren. Aber jede Kritik, jedes richtende Urteil vertreiben ebenso sehr die Kräfte der Seele zur höheren Erkenntnis, wie jede hingebungsvolle Ehrfurcht sie entwickelt. Damit soll gar nichts gegen unsere Zivilisation gesagt sein. Es handelt sich hier gar nicht darum, Kritik an dieser unserer Zivilisation zu üben. Gerade der Kritik, dem selbstbewußten menschlichen Urteil, dem ‚Prüfet alles und das behaltet‘, verdanken wir die Größe unserer Kultur. Nimmermehr hätte der Mensch die Wissenschaft, die Industrie, den Verkehr, die Rechtsverhältnisse unserer Zeit erlangt, wenn er nicht überall Kritik geübt, überall den Maßstab seines Urteils angelegt hätte. Aber was wir dadurch an äußerer Kultur gewonnen haben, mußten wir mit einer entsprechenden Einbuße an höherer Erkenntnis, an spirituellem Leben bezahlen. Betont muß werden, daß es sich beim höheren Wissen nicht um Verehrung von Menschen, sondern um eine solche gegenüber Wahrheit und Erkenntnis handelt.“ (Steiner 1992, S. 21)

Könnte die Kindererziehung nicht eine wunderbare Gelegenheit sein, um sich diese Fähigkeit als Erwachsener energisch anzueignen?

In der Tat stellt Steiner das Gefühl der Ehrfurcht an den Anfang, auch für die Erzieher*innen. So formuliert er drei goldene Regeln der Erziehung:

„Religiöse Dankbarkeit gegenüber der Welt, die sich in dem Kinde offenbart, vereinigt mit dem Bewußtsein, daß das Kind ein göttliches Rätsel darstellt, das man mit seiner Erziehungskunst lösen soll. In Liebe geübte Erziehungsmethode, durch die das Kind sich instinktiv an uns selbst erzieht, so daß man dem Kinde die Freiheit nicht gefährdet, die auch da geachtet werden soll, wo sie das unbewußte Element der organischen Wachstumskraft ist.

Das Kind in Ehrfurcht aufnehmen

In Liebe erziehen

In Freiheit entlassen“ (Steiner 1997, S. 179)

Nun hat sich seit Steiner einiges getan auf dem Gebiet der Wissenschaft, sogar im Hinblick auf das Gefühl der Ehrfurcht. Wenden wir uns der gegenwärtigen wissenschaftlichen Literatur zu diesem Thema zu. Aber davor sei uns Ärzten ein kleiner Exkurs in die Sprechstunde erlaubt.

8 Die Ehrfurcht vor dem Kinde im Arztzimmer

„Ich bin zur Anthroposophischen Medizin gekommen, als ich erlebt hatte, wie wir unsere Kinder zu dem Kinderarzt in der Nachbarschaft brachten und dort die Kinderärztin so liebevoll und ehrfurchtsvoll mit meinem kleinen Säugling auf dem Wickeltisch umging, dass mir klar wurde, dass es, mir bis dato völlig unbekannt, Dimensionen gab im Umgang und in der Kommunikation mit einem Kind. Dieses Erlebnis war der Beginn meines eigenen bewussten spirituellen Weges.“ (Bericht eines Vaters)

In der Tat kann das Arztzimmer, angefangen bei der Innenarchitektur und Raumgestaltung, über die Kommunikationsart der Sprechstundenhelfer*innen, bis hin zum allerersten Gruß des Arztes und deren medizinischen Behandlung ein Ort sein, an dem sowohl die Kinder als auch die Eltern tiefe spirituelle Impulse bekommen können. In dem Maße, indem der Arzt selber einen spirituellen Erkenntnisweg ühend verfolgt und ein geisteswissenschaftlich erweitertes Menschenbild pflegt, wird er in der Begegnung mit den Patienten, neben der rein medizinischen Fachexpertise, auch eine ganzheitliche Medizin verkörpern, welche für die Patienten wahrnehmbar ist und über die nicht leicht explizit gesprochen werden kann. Gerade die Anthroposophische Medizin verfolgt einen so genannten „ganzheitlichen“ Ansatz, der in Zeiten des Materialismus basal davon ausgeht, dass jeder Mensch nicht nur aus seinem physischen Leib besteht, sondern über weitere spezifisch menschliche Lebenskräfte verfügt, die bei allen Zuständen von Krankheit und Gesundheit berücksichtigt werden müssen. Um diese Kräfte beim Kinde, sowie in der Welt systematisch wahrzunehmen und therapeutisch einzusetzen, gibt es strukturierte internationale oder nationale Ausbildungsprogramme (medsektion-goetheanum.org/ausbildung/), in denen über mehrere Jahre hinweg Kenntnis sog. Wesensglieder und Heilmittel geübt wird.

9 Die Wissenschaft über Verehrung und Ehrfurcht

Nun wenden wir uns den wissenschaftlichen Ergebnissen bzgl. Devotion, Verehrung und Ehrfurcht zu. Das Gefühl des „in Ehrfurcht Staunens“ (auf Englisch „awe“) ist in letzter Zeit in die Aufmerksamkeit der wissenschaftlichen Forschung gerückt (Rudd et al. 2012). So haben Keltner und Haidt festgestellt, dass dieses Gefühl besonders dann auftritt, wenn man Größe, Erhabenheit oder aber auch eine große Komplexität, eine große Fähigkeit oder eine besondere innere oder äußere Haltung oder soziale Geschicklichkeit bei einem Menschen wahrnimmt, insbesondere gegenüber berühmten oder sehr autoritativen Menschen (Keltner and Haidt 2003). Tritt dieses Gefühl auf, so tritt oft zusätzlich ein Gefühl der Zeitlosigkeit oder der sich ausdehnenden Zeit auf. Dies erleben zum Beispiel Sportler bei optimaler athletischer Leistung oder auch im Rahmen von sogenannten Peak Experiences, wie von Maslow (1964, S. 50) beschrieben; weiterhin kann es auch bei spirituellen oder mystischen Events oder Begebenheiten auftreten (Fredrickson and Anderson 1999).

Sehr gut wird dieser Zustand im Zusammenhang mit dem Gefühl eines Flows beschrieben (Csikszentmihalyi et al. 2014). Das Gefühl von Flow tritt dann auf, wenn das Verhältnis von Herausforderung und Fähigkeit in einem optimalen Gleichgewicht ist. Wenn eine Fähigkeit die Herausforderung weit übersteigt, ist man gelangweilt, wenn sie diese aber weit untersteigt, ist man überfordert. Umgekehrt führt ein Gefühl des Zeitdrucks zu einer Abnahme der Ehrfurcht und des Innehaltens. Das Gefühl des Zeitdruckes führt auch dazu, dass man tendenziell seltener anderen hilft (Darley and Batson 1973; Greenwald 1975) und ist oftmals ein Hinderungsgrund für das Empfinden von Mitmenschlichkeit und den Einsatz bei ehrenamtlichem Engagement (Strober und Weinberg 1980). Zeitdruck ist relativ häufig korreliert mit ungesundem Verhalten und einer Verringerung der Verhaltensweisen, die zu einem besseren well-being, also Wohlgefühl, führen können (Thoits and Hewitt 2001).

Das Gefühl des Zeitmangels korreliert ebenfalls mit ungesunder Ernährung, mit weniger in Gemeinschaft eingenommenen Mahlzeiten sowie mit mehr Fast Food und einer Abnahme der Suche nach erfüllenden Erfahrungen. Das Gefühl, mehr Zeit zu haben hingegen, führt dazu, Erfahrungen zu suchen, anstatt materielle Güter zu vermehren (van Boven and Gilovich 2003). Dieses Verhalten, also reale Erfahrungen, höher zu bewerten als den Konsum oder die materiellen Güter, ist ein Entscheidungsmuster, das wiederum langfristig mit Wohlbefinden zu tun hat (Zhong and Mitchell 2010). Das Gefühl, zu wenig Zeit zu haben, hat gesundheitsrelevante Bedeutung und ist – wie zahlreiche wissenschaftliche Studien belegen – langfristig verbunden mit Bluthochdruck (Liu et al. 2017),

Kopfschmerzen, Bauchschmerzen, schlechter Schlafqualität (Kivimäki et al. 1996; Spence et al. 1987) und mit einer geringeren Lebenszufriedenheit (Zuzanek 1998) und einer gesteigerten Depressionsrate (Roxburgh 2012). Insofern ist das Gefühl des „awe“ (Ehrfurcht und Erhabenheit) durchaus ein die Gesundheit verstärkendes Gefühl. „Awe“ (Rudd et al. 2012) führt die Menschen zu Gegenwartsempfindungen und hilft ihnen, die richtigen Entscheidungen zu treffen. Es verstärkt das Gefühl der Lebenszufriedenheit und man wird geduldiger und hilfsbereiter.

Es ist interessant, dass die tiefsten Beziehungen – so tief verstanden, dass man sie Bindung nennt – in der Zeit der *Zeitlosigkeit* des kindlichen Lebens stattfinden. Die Kinder haben realiter noch keinen Zeitbegriff, keinen Begriff von gestern und morgen. Später im Alter von drei bis zehn Jahre alt entstehen die tiefsten Erinnerungen, die bei den älteren Menschen wieder auftauchen. Von solchen Erinnerungen zehrte Astrid Lindgren ihr ganzes Leben lang, als sie ihre wunderschönen Kinderbücher schrieb. Noch etwas später, in der *Zeitlosigkeit* der Jugend, entstehen oft die tiefsten Freundschaften. Viele Menschen sagen, sie haben später im Leben selten so tiefe Freundschaftsgefühle wiedergefunden wie in der mittleren und späten Jugendzeit. Ein Zusammenspiel von Zeit und Ehrfurcht für den anderen scheint ein Rezept zu sein für Freundschaft und Vertiefung der Beziehung. Und da es nichts Gesünderes als Beziehung gibt (Russek et al. 1990; Russek and Schwartz 1997), gibt es vermutlich kaum etwas Gesundmachenderes als die Gefühle der Ehrfurcht, die eine vertiefte Beziehung zu seinen Mitmenschen, seiner Umgebung und zu sich selbst ermöglichen. In einem noch weitreichenderen Zusammenhang denkt Steiner, wenn er sagt, zur Erkenntnis des menschlichen Wesens sei Ehrfurcht vor der menschlichen Natur als eine Offenbarung des Weltengeistes nötig (Steiner 1991, S. 11).

Kinder zeichnen sich dadurch aus, dass sie unbegrenzt Zeit haben, wenn sie nicht wie die Erwachsenen ihr Leben von außen so strukturieren, dass ihnen keine frei zur Verfügung stehenden Zeiten mehr bleiben. Es ist eine spirituelle Aufgabe der Erwachsenen, die Zeitlosigkeit der Kinder zu schützen, zu erhalten und an ihr teilzunehmen.

Wir möchten diesen Beitrag abschließen, indem wir zu dem Gefühl zurückkehren, von dem Rudolf Steiner schrieb, dass es alle anderen Empfindungen der Seele so beleben solle, wie die Sonne durch ihre Strahlen alles Lebendige belebt: Das Gefühl der Ehrfurcht und Bewunderung. Wir laden Sie ein, sich ganz bewusst auf dieses Gefühl einzustellen und zu beobachten, was dieses Gefühl in Ihnen auslöst. Woran merken Sie, dass sich das Gefühl der Ehrfurcht einstellt? Wo beobachten Sie das Gefühl und deren Wirkungen?

Nehmen Sie sich ruhig 10 min dafür Zeit. Es wird Ihnen nicht langweilig werden. Erst danach sollten Sie unsere Beschreibung lesen.

Teilnehmer unserer Kurse beobachten, dass dieses Gefühl sie aufrichtet, öffnet, ruhig und besonnen werden lässt. Es werden auch Licht- und Farberlebnisse berichtet. „Awe“ wirkt. Wir haben es hier mit einer menscheitsbildenden, spirituellen Kraft zu tun.

10 Ausblick

Eine Pädagogik der Zukunft muss mit den Kräften der Verehrung und der Devotion rechnen lernen. Diesen Kräften nicht die besten Entwicklungsmöglichkeiten zu geben, ist vielleicht eine der größten Ressourcenverschwendungen. Alles in der Umgebung eines Kindes, die Gestaltung der Räume, die Bilder an der Wand, der Garten, die Architektur, die Kunst, die Musik und Lieder, die Gestik, Stimme, Kleidung und Umgangsweise, aber vor allem die Persönlichkeit und innere Integrität der Erwachsenen können so sein, dass das Kind sich daran bewundernd erfreut und entwickeln kann. Mögen wir den Kindern in und um uns eine solche Entwicklung ermöglichen.

Literatur

- Brockhaus Konversations-Lexikon (1894–1896). (5. Band, S. 757).
- Crowther, S. & Hall, J. (2015). Spirituality and Spiritual Care in and around Childbirth. *Women and Birth: Journal of the Australian College of Midwives*, 28(2), 173–78.
- Csikszentmihalyi, M., Abuhamdeh, S. & Nakamura, J. (2014). Flow. In *Flow and the foundations of positive psychology*, 227–238. Dordrecht: Springer.
- Darley, J. M. & Batson, C. D. (1973). „From Jerusalem to Jericho“: A study of situational and dispositional variables in helping behavior.“ *Journal of personality and social psychology*, 27(1), 100.
- Fitchett, G., Emanuel, L., Handzo, G., Boyken, L. & Wilkie, D. J. (2015). Care of the Human Spirit and the Role of Dignity Therapy: A Systematic Review of Dignity Therapy Research. *BMC Palliative Care*, 14, 8.
- Fredrickson, L. M. & Anderson, D.H. (1999). A qualitative exploration of the wilderness experience as a source of spiritual inspiration. *Journal of environmental psychology*, 19(1), 21–39.
- Göbel, A., Stuhmann, L. Y., Harder, S., Schulte-Markwort, M. & Mudra, S. (2018). The Association between Maternal-Fetal Bonding and Prenatal Anxiety: An Explanatory Analysis and Systematic Review. *Journal of Affective Disorders*, 239, 313–27.
- Greenwald, A. G. (1975). Does the Good Samaritan parable increase helping? A comment on Darley and Batson's no-effect conclusion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 32(4), 578–583.

- Kaasen, A., Helbig, A., Malt, U. F., Næs, T., Skari, H. & Haugen, G. (2017). Maternal Psychological Responses during Pregnancy after Ultrasonographic Detection of Structural Fetal Anomalies: A Prospective Longitudinal Observational Study. *PLoS One*, 12(3): e0174412.
- Keltner, D., & Haidt, J. (2003). Approaching awe, a moral, spiritual, and aesthetic emotion. *Cognition and emotion*, 17(2), 297–314.
- Kivimäki, M., Kalimo, R. & Julkunen, J. (1996). Components of Type A behavior pattern and occupational stressor-strain relationship: Testing different models in a sample of industrial managers. *Behavioral Medicine*, 22(2), 67–76.
- Liu, M.-Y., Li, N., Li, W. A. & Khan, H. (2017). Association between psychosocial stress and hypertension: a systematic review and meta-analysis. *Neurological research*, 39(6), 573–580.
- Martin, D.D., K. Sato, M. Sato, H.H. Thodberg, & Tanaka, T. (2010). Validation of the BoneXpert Method for Automated Determination of Bone Age on Japanese Children. *Hormone Research in Paediatrics*, 73, 398–404.
- Maslow, A. H. (1964). *Religions, values, and peak-experiences*. Bd. 35. Columbus: Ohio State University Press.
- Roxburgh, S. (2012). Parental time pressures and depression among married dual-earner parents. *Journal of Family Issues*, 33(8), 1027–1053.
- Rudd, M., Vohs, K. D. & Aaker, J. (2012). Awe expands people's perception of time, alters decision making, and enhances well-being. *Psychological science*, 23(10), 1130–1136.
- Russek, L. G., King, S. H., Russek, S. J. & Russek, H. I. (1990). The Harvard Mastery of Stress Study 35-Year Follow-up: Prognostic Significance of Patterns of Psychophysiological Arousal and Adaptation. *Psychosomatic Medicine*, 52(3), 271–285.
- Russek, L. G. & Schwartz, G. E. (1997). Perceptions of Parental Caring Predict Health Status in Midlife: A 35-Year Follow-up of the Harvard Mastery of Stress Study. *Psychosomatic Medicine*, 59 (2), 144–149.
- Schweitzer, A. (2008). *Die Ehrfurcht vor dem Leben: Grundtexte aus fünf Jahrzehnten* (Bd. 255). München: CH Beck.
- Spence, J. T., Helmreich, R. L. & Pred, R. S. (1987). Impatience versus achievement strivings in the type A pattern: differential effects on students' health and academic achievement. *Journal of Applied psychology*, 72(4), 522.
- Steiner, R. (1991). *Eine okkulte Physiologie* (GA 128, S. 89–109). Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1992). *Wie erlangt man Erkenntnisse der höheren Welten?* 1918 (24. Auflage, GA 10). Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1997). *Ritualtexte für die Feiern des freien christlichen Religionsunterrichtes und das Spruchgut für Lehrer und Schüler der Waldorfschule* (GA 269). Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1999). *Psychology of Body, Soul, and Spirit. 1909–1911* (CW 115). Hudson, NY: SteinerBooks.
- Steiner, R. (2003). *Die Erziehung des Kindes*. Vorwort von C. Bohlen. Basel: Rudolf Steiner Verlag.
- Strober, M. H. & Weinberg, C. B. (1980). Strategies used by working and nonworking wives to reduce time pressures. *Journal of Consumer Research*, 6(4), 338–348.
- Teichmann, F. (1999). *Die ägyptischen Mysterien: Quellen einer Hochkultur*. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.

- Thoits, P. A. & Hewitt, L. N. (2001). Volunteer work and well-being. *Journal of health and social behavior*, 42(June), 115–131.
- Van Boven, L. & Gilovich, T. (2003). To do or to have? That is the question. *Journal of personality and social psychology*, 85(6), 1193.
- Van Lommel, P. (2010). *Consciousness beyond life*. New York, NY: HarperCollins.
- Van Lommel, P., Van Wees, R., Meyers, V. & Elfferich, I. (2001). Near-death experience in survivors of cardiac arrest: a prospective study in the Netherlands. *The Lancet*, 358(9298), 2039–2045.
- Weger, U., & Wagemann, J. (2015). The behavioral, experiential and conceptual dimensions of psychological phenomena: Body, soul and spirit. *New Ideas in Psychology*, 39, 23–33.
- Widding, U., Hägglöf, B. & Farooqi, A. (2019). Parents of Preterm Children Narrate Constructive Aspects of Their Experiences. *Journal of Clinical Nursing*, 28(21–22), 4110–4118.
- Zhong, J. Y. & Mitchell, V.-W. (2010). A mechanism model of the effect of hedonic product consumption on well-being. *Journal of Consumer Psychology*, 20(2), 152–162.
- Zuzanek, Jiri. 1998. Time use, time pressure, personal stress, mental health, and life satisfaction from a life cycle perspective. *Journal of Occupational Science*, 5(1), 26–39.

Silke Schwarz, Dr. med.; Studium Heilpädagogik, und Medizin in Köln; Kindergarten- und Schulärztin, Ärztin für Anthroposophische Medizin, Wissenschaftlerin am Gerhard-Kienle-Lehrstuhl der Universität Witten/Herdecke mit dem Themenschwerpunkt: Medizin und Pädagogik; Gründerin der Freien Beratungsstelle Kindgerecht in Köln; Co-Präsidentin der Konferenz ADHS sowie Freie Wissenschaftlerin des Janusz-Korczak-Instituts und des Seminars für Waldorfpädagogik Köln; Lehr- und Forschungskooperation mit Prof. Dr. med. David Martin an den Universitäten Witten/Herdecke und Tübingen; Forschungs- und Weiterbildungsprojekte sowie Publikationen zum Thema „Zukunft der Kindheit“.

David Martin, Univ.-Prof. Dr. med.; Facharzt für Kinder- und Jugendmedizin, pädiatrischer Endokrinologe und Onkologe; 2011 Habilitation und Lehrbefugnis im Fach Kinderheilkunde; 2014 Ernennung zum außerplanmäßigen Professor für Pädiatrie an der Universität Tübingen, Oberarzt für Allgemeinpädiatrie und Akutpsychosomatik, Leiter der Endokrinologie und Onkologie in der Filderklinik/Filderstadt; 2017 Berufung auf den Gerhard Kienle Lehrstuhl für Medizintechnik, Integrative und Anthroposophische Medizin an der Universität Witten/Herdecke.



Auf der Suche nach Wirklichkeit. Bemerkungen zu den epistemologischen Grundlagen der Waldorfpädagogik

Johannes Kiersch

Die Zentralperspektive ist eine Maschine zur

Vernichtung der Wirklichkeit.

(Pavel Florenskij 1997, S. 351)

Nach einer weit verbreiteten Klischeevorstellung sind Schulen, die nach der Pädagogik Rudolf Steiners arbeiten, „Weltanschauungsschulen“, im Gegensatz zu den Schulen in staatlicher Trägerschaft, von denen man ganz selbstverständlich annimmt, dass sie weltanschaulich neutral seien und *wertfrei* vorgehen, auf der Grundlage wissenschaftlich gesicherter Forschungsergebnisse. Dabei wird völlig übersehen, dass den Lehrplänen und Methoden jeder Schule spezifische Auffassungen vom Wesen des Menschen und der Welt zu Grunde liegen, Auffassungen, die sich im Lauf der Zeit eingebürgert haben und ohne jede kritische Reflexion als allgemein gültig akzeptiert werden, obwohl neuere wissenschaftstheoretische Forschungen sie schon längere Zeit anzweifeln. *Jede* Schule ist eine Weltanschauungsschule, auch und gerade wenn sie das noch nicht bemerkt hat.

Der Artikel ist eine umgearbeitete und aktualisierte Fassung des Aufsatzes „Spiritualität auf der Suche nach Wirklichkeit – in pädagogischer Hinsicht“ von J. Kiersch, veröffentlicht in: P. Loebell & P. Buck (Hrsg.) (2015). *Spiritualität in Lebensbereichen der Pädagogik*. Opladen u. a.: Budrich, S. 315–323.

J. Kiersch (✉)
Bochum, Deutschland
E-Mail: johannes.kiersch@freenet.de

1 Wissenschaftlich begründete „Tatsachen“ und ihr verborgener Hintergrund

Welche verborgenen wissenssoziologischen Prozesse und geheimen Zwänge diesem Tatbestand zugrunde liegen, hat besonders deutlich schon im Jahre 1935 der polnische Mediziner Ludwik Fleck mit seiner Lehre vom „Denkstil“ und vom „Denkkollektiv“ beschrieben (Fleck 1980), also noch bevor Thomas S. Kuhn 1962 seine Lehre vom Paradigmenwechsel darlegte (Kuhn 1976). Wie der bekannte Dissident unter den Wissenschaftstheoretikern, Paul Feyerabend, in seiner nachgelassenen „Naturphilosophie“ gezeigt hat, geht der „Denkstil“, um den es sich im heutigen Bildungswesen so gut wie überall handelt, auf die Einengung des Erkenntnishorizonts in der griechischen Antike zurück, die, mit Parmenides beginnend, durch Jahrhunderte zugenommen und seit dem Beginn der Neuzeit die Wirklichkeit der Welt auf das Mess- und Wägbare beschränkt hat (Feyerabend 2009). Die historisch unvermeidbare Konzentration der Aufmerksamkeit auf feste Dinge hat uns die Errungenschaften moderner Technik beschert, zugleich aber alle schwer definierbaren qualitativen Wahrnehmungen, die Welt der Farben, der Töne, der Atmosphären, der zwischenmenschlichen Beziehungen zu subjektiven Illusionen erklärt. Ein besonders wirksames theoretisches Argument für diesen Entwertungsprozess war die auf Galileo Galilei zurückgehende, von John Locke und im 19. Jahrhundert von Johannes Müller vertretene Unterscheidung von primären und sekundären Sinnesqualitäten.

Demgegenüber kann die gegenwärtige Diskussion über Wesen und Wirkungen von „Spiritualität“ als Fortschritt betrachtet werden. Aber doch nur sehr eingeschränkt. Die therapeutische und salutogenetische Wirkung von Meditation und Gebet, von Achtsamkeitsübungen, von religiösen, traditionell humanistischen oder auch von ökologischen Leitvorstellungen (Büssing und Kohls 2011) lässt sich durchaus im Rahmen des etablierten positivistischen Weltbilds interpretieren, nämlich als eine Art Placebo-Effekt, der in der Praxis ernst genommen werden sollte, aber doch auf Täuschung beruht. Die Macht des gegenwärtig vorherrschenden Denkstils wird davon nicht erschüttert. Mit objektiv gegebener *Wirklichkeit in der Form von „Tatsachen“*, wie sie heute im Mainstream der Forschung aufgefasst wird, hat *Spiritualität* nichts zu tun. Das moderne Schul- und Bildungswesen wird nach wie vor von dem reduktionistischen Objektivitätsbegriff regiert, den das popularisierte Weltbild der modernen Physik allen anderen Wissenschaften als solides Fundament vorzuschreiben scheint.

Für die Praxis der Waldorfschulen hat das gravierende Folgen. Amtliche Prüfungsvorschriften und die entsprechenden Evaluationsrituale schränken ihre

verfassungsrechtlich garantierte Lehrplanfreiheit ein, Eltern und Schüler erwarten Kenntnisse und Fähigkeiten, die den Maßstäben der Staatsschule entsprechen, das weithin akzeptierte übergeordnete Ziel fachspezifischer Wissenschaftspropädeutik vom Kindergarten bis zum Abitur bedroht eine Schulkultur, der – bisher noch – gerade wegen ihrer *Andersartigkeit* manche Sympathie entgegenkam. Für die Waldorfschulen ist es deshalb wichtig, die ihrer Arbeit zugrunde liegende Weltsicht einwandfrei als wissenschaftlich vertretbar zu legitimieren. Wie das geschehen kann, ist bisher noch nicht befriedigend geklärt. Die gegenwärtig in Gang kommende akademische Steiner-Forschung (siehe die von Christian Clement herausgegebene kritische Ausgabe von Schriften Steiners im frommann-holzboog Verlag in Stuttgart und die online-Zeitschrift *Steiner Studies*) liefert neue Ansätze dafür, die der hier vertretenen Perspektive entgegenkommen.

Das der Praxis der etablierten Staatsschulpädagogik zugrunde liegende Weltbild scheint bisher nicht in systematischer Breite beschrieben worden zu sein. Gleichwohl zeigt schon ein erster Blick auf den geistesgeschichtlichen Hintergrund des bisher immer noch dominierenden einseitigen Denkstils, dass dieses Weltbild keineswegs als *wertfrei* und wissenschaftlich objektiv gesichert betrachtet werden kann. Es handelt sich um ein im Lauf von Jahrhunderten entstandenes Vorstellungssystem, das man aus persönlichen Gründen akzeptieren mag, dem aber inzwischen an bemerkenswert vielen Orten Bedenken entgegenstehen. Symptomatisch dafür ist die lebhafte Debatte, die der amerikanische Philosoph Thomas Nagel (2012) mit seiner These ausgelöst hat, dass die „Weltanschauung“ (im amerikanischen Original deutsch) der etablierten Naturwissenschaft defizitär, in sich selbst widersprüchlich und sehr wahrscheinlich falsch sei. Eine zweifelsfrei überzeugende Alternative sei bisher nicht sichtbar, aber es sei dringend geboren, danach zu suchen.

Zu denken wäre auch an die genialen Ideen des russischen Universalgelehrten, Naturforschers und orthodoxen Priesters Pavel Florenskij (1990), der seine Kritik des neuzeitlichen Weltbildes auf seine intime Kenntnis der Ikonenmalerei stützt und die lebendige, perspektivenreiche, spirituell durchsichtige Darstellungstechnik dieser Kunst mit der engen Einseitigkeit der Renaissance-Malerei konfrontiert, oder an die Überlegungen des englischen Sprachforschers und Kulturhistorikers Owen Barfield (1991), der die Denkformen des modernen naturwissenschaftlichen Weltbilds als bloßes „Armaturenwissen“ charakterisiert. Geradezu verblüffend aufschlussreich in diesem Zusammenhang ist eine aktuelle sozialkritische Studie von Frank Schirmacher (2013). Sie beschreibt, was Pavel Florenskij (1997, S. 351; siehe das Motto zu diesem Beitrag) mit seiner genialen Metapher von der Zentralperspektive als „Maschine“ so treffend bezeichnet hat: den nicht mehr

von Menschen regierten, automatisch ablaufenden, aus Abstraktionen gewonnenen, zentralistisch-technokratischen Steuerungsprozess des real existierenden Kapitalismus.

Im Folgenden wird zu zeigen sein, wo und wie sich solche kritische Ansätze in der waldorfpädagogischen Grundlagenforschung und besonders auf dem Feld der Didaktik des naturwissenschaftlichen Unterrichts konkretisieren lassen.

2 Rudolf Steiners Weg zur Phänomenologie Goethes

Inzwischen hat die neuere Forschung zu Rudolf Steiner (1861–1925) und seinem Werk genauer herausgearbeitet, welche Erkenntniswege der Begründer der Waldorfpädagogik angesichts der charakterisierten Situation gegangen ist. Biografen verweisen gern auf Steiners Bemerkung über sein ungewöhnliches Vorstellungslieben, von dem sich schon das junge Kind vor ein gravierendes Existenzproblem gestellt sah: „Ich unterschied Dinge und Wesenheiten, ‚die man sieht‘, und solche, ‚die man nicht sieht““ (Steiner 2000, S. 22). Als Sechzehnjähriger vertieft sich Steiner mit leidenschaftlichem Eifer in Kants „Kritik der reinen Vernunft“, zwei Jahre später in Fichtes „Wissenschaftslehre“ (Traub 2011; Lindenberg 1997, S. 50, 80). An einem Text Schellings entdeckt er mit neunzehn Jahren die Geist-Natur des eigenen Selbst (Lindenberg 1997, S. 84 f.). Das eingehende Studium der naturwissenschaftlichen Schriften Goethes führt ihn zu der Einsicht, dass die einseitig kausalanalytisch operierende, mechanistisch denkende zeitgenössische Naturwissenschaft nie imstande sein wird, die Welt lebendiger Organismen angemessen zu deuten, dass es hierzu neuer Gedankenformen bedarf, wie sie in Goethes Metamorphosenlehre und seinem Begriff des *Typus* gegeben sind. Spätestens bei seinen Goethe-Studien muss dem jungen Erkenntnissucher aufgegangen sein, dass er es mit dem Problem des angemessenen Ausdrucks für etwas Unsagbares zu tun bekam. Goethe wusste, dass Natura, die geheimnisvolle Göttin, die in Sais als Isis, in Ephesus als Artemis-Diana verehrt wurde (Hadot 2006), nicht durch Logik dazu gezwungen werden kann, ihren Schleier zu heben (Goethe 1989, S. 491 f.; dazu Kiersch 2008). Charakteristisch hierfür sind Goethes Formulierungen in seiner „Schlussbetrachtung über Sprache und Terminologie“ im didaktischen Teil der „Farbenlehre“:

„Man bedenkt niemals genug, daß eine Sprache eigentlich nur symbolisch, nur bildlich sei und die Gegenstände niemals unmittelbar, sondern nur im Widerscheine ausdrücke. Dieses ist besonders der Fall, wenn von Wesen die Rede ist, welche an die Erfahrung nur herantreten und die man mehr Tätigkeiten als Gegenstände nennen kann, dergleichen

im Reiche der Naturlehre immerfort in Bewegung sind. Sie lassen sich nicht festhalten, und doch soll man von ihnen reden; man sucht daher alle Arten von Formeln auf, um ihnen wenigstens gleichnisweise beizukommen“ (Goethe 1989, S. 491 f.).

Wie der Germanist Uwe Pörksen (1992) gezeigt hat, sah Goethe sich vor das Problem gestellt, über eine Wirklichkeit reden zu müssen, die sich in lebendig wechselnden Erscheinungen kundtut, ohne sich in Wort und Begriff eindeutig abbilden zu lassen. Hieraus erwachsen ihm besondere *Formen des Ausdrucks*, die Pörksen im Einzelnen beschrieben hat. Goethe sieht unterschiedliche „Kreise“ von Erscheinungen vor sich und warnt vor der „Sphärenvermischung“, die heute bei der Verwendung von mechanistischen Metaphern in der Biologie eine fatale Rolle spielt (ebd., S. 119 ff.). Im Bewusstsein der Unmöglichkeit, die lebendige Welt der Naturerscheinungen adäquat in Worten und Begriffen *abzubilden*, bedient er sich „operativer“ Begriffsformen: der „Paradoxie“, der „komparativen semantischen Reihe“ oder gewisser Schemata, die Pörksen treffend als „dynamische semantische Felder“ bezeichnet (Pörksen 1994, 2008; zusammenfassend Kiersch 2019, S. 11–59).

Im Hinblick hierauf lässt sich Steiners weiterer Erkenntnisweg als ein unermüdliches Suchen nach immer wieder neuen *Formeln* im Sinne Goethes beschreiben. Dabei erweitert sich schnell sein Problemhorizont. „Die Methode der Physik“, schreibt er mit fünfundzwanzig Jahren in seinen „Grundlinien einer Erkenntnistheorie der Goetheschen Weltanschauung“, „ist einfach ein *besonderer* Fall einer allgemeinen wissenschaftlichen Forschungsweise, wobei auf die Natur der in Betracht kommenden Gegenstände, auf das Gebiet, dem diese Wissenschaft dient, Rücksicht genommen ist.“ Es sei unzulässig, die auf einer „niederen Stufe“ gewonnenen Gesetzmäßigkeiten auf eine „höhere Daseinsform“ anzuwenden (Steiner 2003a, S. 99).

Mit solchen Beobachtungen hat der junge Steiner schon damals vor Augen, was heute als Begriff der *Emergenz* diskutiert wird: das Auftreten neuer, unerwarteter Eigenschaften von Naturphänomenen auf jeder höheren Komplexitätsstufe (Heusser 2011; Amrine 2017). Zugleich wird ihm bewusst, dass Erkenntnis auf der Ebene des Organischen eine „intensivere Tätigkeit unseres Geistes“ fordert als das Begreifen des Unorganischen: die „anschauende Urteilskraft“ Goethes. Hieran anknüpfend, gewinnt Steiner schon in den „Grundlinien“ (Steiner 2003a) einen ersten Zugang zum Begriff der *Intuition*, den er in seiner anthroposophischen Lehre von den „Stufen der höheren Erkenntnis“ (Steiner 1993) beträchtlich erweitert und philosophisch besonders in der Neuauflage seiner „Philosophie der Freiheit“ von 1918 weiter ausbaut (Steiner 1995). Das Eindringen in die Denkformen Goethes erlaubt ihm zugleich, jede Spekulation über ein Jenseits, wie er sie

in der platonischen Tradition und in religiösen Überlieferungen vorfand, entschieden abzulehnen, sich auf die Evolutionstheorie Darwins und Haeckels einzulassen und bis an sein Lebensende *Monist* zu bleiben. Die „höheren Welten“, von denen er später redet, erscheinen ihm als Emergenz-Phänomene in der nicht dualistisch gedachten *einen* Wirklichkeit, bemerkbar werdend durch eine klar beschreibbare Verwandlung des erkennenden Selbst.

3 Transmutation: durch Selbsterziehung gesteigerte Vernunft

Was die dargestellte Einsicht bedeutet, zeigen Ergebnisse der neueren kulturgeschichtlichen Forschung zum Begriff der „Transmutation“ (Faivre 2001, S. 24 ff.). Der Gedanke, dass es einzelnen Menschen möglich sei, durch bestimmte Formen des gemeinsamen Lebens und Übens sich selbst und damit die Wahrnehmung von Wirklichkeit produktiv zu verändern, ist sehr alt. Walter Burkert findet ihn in den Mysterienstätten des Altertums: „Als Initiationsrituale freiwilligen, persönlichen, geheimen Charakters waren die antiken Mysterien bestimmt, durch Erfahrung des Heiligen einen neuen Status der Bewusstheit zu vermitteln“ (Burkert 2003, S. 18). Wouter J. Hanegraaff entdeckt in den spätantiken Texten des Corpus Hermeticum eine deutlich beschriebene Stufenfolge durchaus rational kontrollierter Bewusstseinsveränderungen:

„While the hermetic teachings have often been described as unsystematic, inconsistent, incoherent or confused, in fact they are grounded in a precise and carefully formulated doctrine of how the hermetic initiate may move from the domain of mere rational discourse to the attainment of several ‘trans-rational’ stages of direct experiential knowledge, and thereby from the limited and temporal domain of material reality to the unlimited and eternal one of Mind“ (Hanegraaff 2008, S. 128).

Auch das christliche Mittelalter kennt ähnliche Stufen der Verwandlung menschlicher Vernunft, besonders deutlich nachvollziehbar im „Anticlaudian“ des Alanus ab Insulis (vgl. Halfen 2011, S. 484 ff.). Und selbst das nüchterne Zeitalter der Aufklärung im achtzehnten Jahrhundert lässt den Gedanken der Transmutation zu: Von einer „gesteigerten Vernunft“ ist dort die Rede (Neugebauer-Wölk 1999, S. 170–210).

An solche Ideen schließt Steiner immer wieder an. Was seine Auffassungen von einer möglichen Metamorphose menschlicher Erkenntnisfähigkeiten von solchen traditionellen Vorstellungen unterscheidet, ist vor allem sein *Ich*-Begriff, den

die akademische Steiner-Kritik gerade erst zu entdecken beginnt. In Steiners Kosmologie erscheint das Ich des Menschen an zentraler Stelle. In seiner frühen Ethik tritt es – im Gegensatz zur Pflicht-Ethik Kants – als Quell jeder wahren Sittlichkeit hervor:

„In der Ablehnung jeglicher Norm besteht geradezu der Hauptgrundzug des modernen Bewußtseins. Kants Grundsatz: Lebe so, daß die Maxime deines Handelns allgemein-geltend werden kann, ist abgetan. An seine Stelle muß der treten: Lebe so, wie es deinem innern Wesen am besten entspricht; lebe dich ganz, restlos aus. Gerade dann, wenn ein jeder der Gesamtheit das gibt, was ihr kein anderer, sondern nur er geben kann, dann leistet er das meiste für sie“ (Steiner 1892, S. 169).

An anderer Stelle führt er weiter aus: „Was in jedem Menschen Besonderes steckt, das muß aus ihm heraustreten und Bestandteil des Entwicklungsprozesses werden“ (ebd., S. 170). Vor der Wende zum 20. Jahrhundert kennzeichnet er das konkrete Ich des Menschen als Zielpunkt der Philosophiegeschichte (Steiner 2009). Zwei Jahre später feiert er in einer Rede über „Wahrheit und Wissenschaft“ vor dem Berliner Monisten-Bund die Intuitionsfähigkeit des freien Ich als Quell allen Fortschritts der Evolution:

„Die Wahrheit, die befruchten will, wird immer ein Suchen sein, wird immer das Bild der Tatsachenfanatiker ‚fälschen‘ müssen; aber sie steht unendlich über dieser, indem sie etwas Intuitives, Geistiges im Menschen ausbildet, etwas Neues der Natur hinzufügt, was nicht wäre ohne den Menscheng Geist. Dadurch erhält das, was der Mensch in seinen Träumen hegt, in seinem Geiste schafft, mehr als die Bedeutung eines bloßen Luxus, erhält kosmische Wahrheit im Leben, als etwas, das der Mensch neu erzeugt hat. So steigt er auf dem Unterbau der Wissenschaft empor zu produktiver Arbeit, die frei aus einer Seele hervorquillt als Originalintuition. Anschließend an die höchste Stufe der Entwicklung hat er eine Aufgabe, die kein anderes Wesen der Welt hat, fügt er etwas hinzu, was ohne ihn ewig nicht vorhanden wäre“ (Steiner 1983a, S. 300 ff., Hervorhebung J. K.).

Schließlich greift Steiner mit einer kühnen Wendung in die Weiterentwicklung des Stroms traditioneller *Esoterik* ein, der er sich für nur wenige Jahre mit seiner Tätigkeit als Leiter der Theosophischen Gesellschaft in Deutschland gewidmet hat. Er gibt das dort praktizierte *Guru*-Prinzip höherer Führung auf und setzt hinsichtlich des von ihm vertretenen spirituellen Schulungsweges auf die Eigenverantwortung seiner Schüler und Schülerinnen (Kiersch 2011b).

4 Anthropologie und Anthroposophie

Was diese Wendung bedeutet, lässt sich genauer verstehen, wenn man berücksichtigt, wie Steiner das Verhältnis anthroposophischer „Geisteswissenschaft“ (zur spezifischen Bedeutung dieses Wortes bei Steiner siehe Ewertowski 2011, S. 187 ff.) zur anerkannten empirischen Forschung gesehen hat. Zwei Jahre vor der Begründung der Waldorfschule hat er seine Position im wissenschaftstheoretischen Eingangskapitel seines Buches „Von Seelenrätseln“ (Steiner 1983b) klar definiert. Er beschreibt hier seine von „übersinnlichen“ Wahrnehmungen ausgehende *Anthroposophie* und die empirische Forschung der üblichen Art, die er an dieser Stelle unter dem Terminus *Anthropologie* subsumiert, als völlig getrennte Diskursfelder, die jedoch in einer vermittelnden „Philosophie über den Menschen“ zusammenfinden können und bis in jede Einzelheit miteinander kompatibel sind.

„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“ (ebd., S. 32 f.).

Anthroposophie soll *Anthropologie* nicht ersetzen. Empirische Forschung, die von Sinnesdaten ausgeht, ist unverzichtbar und kann mit anthroposophischen Einsichten produktiv zusammenwirken.

5 Anthroposophie: „mit ganz andern Mitteln gemalt“

Anthroposophie unterscheidet sich nun aber von *Anthropologie* nicht nur dadurch, dass sie von „übersinnlichen“ Wahrnehmungen ausgeht und demgemäß auf ihrem Weg zu einer „Philosophie über den Menschen“ (ebd., S. 31) eigene Methodenprobleme zu bewältigen hat. Sie hat auch eine besondere *Ausdrucksweise* zu entwickeln. Das Menschenbild der Anthroposophie, so Steiner an der zitierten Stelle in den „Seelenrätseln“, werde „mit ganz andern Mitteln gemalt“ (ebd., S. 32) sein als das aus der Anthropologie hervorgegangene (Kiersch 2011a). Geht man diesem Hinweis nach, wird man zunächst darauf aufmerksam, dass die von Uwe Pörksen beschriebenen Begriffs- und Sprachformen der naturwissenschaftlichen Schriften Goethes charakteristische Ausdrucksmittel auch der anthroposophischen Texte Steiners sind. Zugrunde liegt auch hier das Problem,

an eine lebendige Wirklichkeit heranzuführen, für die eine auf feste Gegenstände ausgerichtete Sprache und Begrifflichkeit keine Anhaltspunkte bietet. Auch Steiner arbeitet mit *Paradoxien*, mit *komparativen Reihen*. Besonders gern verwendet er die frei schwebenden Begriffsstrukturen, die Pörksen „dynamische semantische Felder“ (Pörksen 2008) genannt hat. Die inzwischen gut bekannten Wandtafelzeichnungen, mit denen er viele seiner Vorträge visuell kommentierend begleitet hat, bieten anschauliche Beispiele dafür (Bockemühl and Kugler 1993; Sam 2000; Steiner 2003b).

Paradigmatisch entfaltet Steiner ein solches „Begriffsgerüst“ im zweiten Vortrag seiner „Allgemeinen Menschenkunde“ für das Lehrerkollegium der ersten Waldorfschule (Steiner 1992, S. 30 ff.). Solche Ausdrucksformen, die darauf abzielen, das Erscheinende nicht in Begriffe *einzu*fangen, zu *definieren*, sondern seiner *gewahr zu werden*, und nicht nur im Modus des theoretischen Erkennens, sondern – im Sinne Ernst Cassirers – in *allen* symbolischen Formen, die dem menschlichen Geist zur Verfügung stehen, finden sich überall auch in den anthroposophischen Schriften und Vorträgen Steiners. (Zur Einführung in den Begriff der „symbolischen Formen“ siehe Cassirer 2010.) Bei Goethe wie bei Steiner werden *künstlerische* Ausdrucksmittel sichtbar, die der Vielfalt der Eindrücke und den Widersprüchen, mit denen es jede unbefangene Annäherung an die Wirklichkeit zu tun bekommt, womöglich besser entgegenkommen als jede scharfsinnige Kausalanalyse. Wenn dabei Ausdrucksformen des mythischen Symbolismus im Sinne Cassirers verwendet werden, lassen sie sich als didaktische Hilfsmittel verstehen. Charakteristisch für Steiner wie für Goethe ist auch – trotz erstaunlicher Vielfalt der Stilmittel, die bei beiden auffällt – eine ausgeprägte *Sprachskepsis*, das dauernde Gefühl eines Ungenügens in der Annäherung an das Unsagbare.

6 Dogma und Wahrheit

Der seit dem Aufkommen der neuzeitlichen Naturwissenschaft in Misskredit geratene und schließlich jahrzehntelang tabuisierte Begriff der *Esoterik* ist durch neuere kulturgeschichtliche Forschungen, besonders durch die diskursgeschichtlichen Untersuchungen von Wouter J. Hanegraaff (Universität Amsterdam) im wissenschaftlichen Gespräch wieder verwendbar geworden (Hanegraaff 2005, 2012). Besonders aufschlussreich für das hier in Rede stehende Problem sind einige fragmentarische Notizen aus einem internen Lehrvortrag Steiners vom Jahre 1904, aus einer Lebensphase also, in welcher er sich ganz auf die Lehrtraditionen *traditioneller Esoterik* einzulassen hatte:

„Wir haben uns bemüht von den verschiedenen Standpunkten aus den Dingen nahezukommen und Begriffe flüssig zu erhalten, anzuheften an die Dinge.

In jeder Form des Begreifens nur eine Hülle für das Wesen zu sehen, ist ein wichtiger okkultur Satz. Das Wesen muß in uns leben. Wir müssen uns fortwährend Kleider und Hüllen vom Wesen der Sache machen, uns aber bewußt sein, dass in diesen Hüllen und Kleidern das Wesen der Sache gar nicht enthalten ist. In dem Augenblick, wo wir eine Ausdrucksform für das innere Wesen der Sache gefunden haben, haben wir das Esoterische exoterisch gemacht. Niemals kann also das Esoterische anders mitgeteilt werden als in exoterischer Form.

Bilde fortwährend Formen des Begreifens, aber überwinde zugleich immer diese selbstgeschaffenen Formen des Begreifens. [...].

Der Mensch muß, um die Wahrheit zu erkennen, dogmatisieren, aber er darf nie im Dogma die Wahrheit sehen.

Und damit haben wir das Leben des Wahrheit suchenden Menschen, der das Dogma umschmelzen kann im Feuer des Begriffs“ (Steiner 2001, S. 253 f., Hervorhebung J. K.).

Die kritische Frage nach dem Verhältnis von Dogma und Wahrheit bei Steiner ist mit Bezug auf diese und ähnliche Sätze von Ulrich Kaiser (2011) detailliert aufgearbeitet worden. Der verbreitete Einwand, es gehe bei Steiner um ein *absolut* gültiges Wissen und damit um eine außerwissenschaftliche Dogmatik, ist damit grundsätzlich infrage gestellt, auch wenn unter den Schülern Steiners, was leider nicht zu übersehen ist, immer wieder dogmatisierende Tendenzen zu bemerken sind.

Kritiker der Waldorfpädagogik, auch durchaus wohlwollende und um Fairness bemühte wie Heiner Ullrich (2011) oder Ehrenhard Skiera (2010), nehmen bis heute an, Steiner berufe sich mit seiner auf „übersinnliche“ Wahrnehmungen bauenden Anthroposophie auf ein kritikresistentes Reservat höherer, dauerhaft gültiger Weisheit, der sich die anerkannte empirische Forschung unterzuordnen habe, ein unantastbares Herrschaftswissen, das Freiheit und Fortschritt verhindere und bedenkliche antidemokratische Züge trage, wie das Wissen der Philosophenkönige Platons (Zander 2007, S. 1314 ff.; kritisch Strawe 2011, S. 690 ff.). Als Beleg dafür gelten apodiktische Ausdrucksweisen, z. B. „Wie wir aus der übersinnlichen Forschung wissen ...“ oder „Die Geisteswissenschaft hat festgestellt ...“, die man in den Nachschriften vieler Vorträge Steiners antrifft. Das war für den Redner im internen Lehrvortrag eine ganz natürliche Redensart. Dass gerade im intimen Raum eines streng geschützten esoterischen Gesprächs jedes Dogma

von Steiner infrage gestellt und als nur vorübergehend gültiges Konstrukt betrachtet wird, mag überraschen. Im Hinblick auf das Problem der Annäherung an etwas Unsagbares erscheint es durchaus als folgerichtig.

Steiner hat immer wieder Ideen vertreten, die sich als Arbeitshypothesen für empirische Forschung, für *Anthropologie* im Sinne des Buches „Von Seelenrätseln“ (1983b), aufgreifen lassen. Wo er *anthroposophisch* redet oder schreibt, zielt er auf Wahrheiten, die erst da ganz zu Tage treten, wo sie im Sinne seiner Freiheitsphilosophie und seines Ich-Begriffs in besonderen, unvorhersehbaren Lebenslagen *individuell konkretisiert* werden. So gesehen ist selbst ein so elaboriertes Lehrgebäude wie die „Geheimwissenschaft im Umriss“ von 1910, Steiners große Kosmologie, ein *Provisorium*, eine durchaus vorläufige und offen lassende Wegleitung zum Gewahrwerden von Wirklichkeit (Steiner 1989). Christian Rittelmeyer hat schon vor Jahren vorgeschlagen, den *Blick* der Anthroposophie als *Heuristik* aufzufassen (Rittelmeyer 1990). In seinem Bericht über einen originellen Versuch, Studierende einer Universität in die Wesensgliederlehre Steiners einzuführen, schlägt er vor, im Sinne pragmatischer Wahrheitstheorien (Habermas) mit den „Beobachtungskategorien“ Steiners zu *experimentieren* (Rittelmeyer 2011).

7 Anthroposophisch erweiterte Anthropologie

Wie *anthroposophische* und *anthropologische* Erkenntnisstrategien auf dem Weg zu einer vermittelnden „Philosophie über den Menschen“ bei Steiner zusammenwirken, zeigt sich an der Genese der drei zentralen Felder seiner pädagogischen Anthropologie: der Lehre von den *Wesensgliedern* des Menschen, der Lehre von der *Dreigliederung der Seelentätigkeiten* und der *Sinneslehre*. Ich habe an anderer Stelle gezeigt, wie die Dreigliederungslehre, die im sechsten Anhang des Buches „Von Seelenrätseln“ in bemerkenswerter stilistischer Konzentriertheit gültige Form angenommen hat, einerseits aus der frühen Beschäftigung Steiners mit Goethes naturwissenschaftlichen Schriften, andererseits aus langjähriger meditativer Versenkung in die Bilder von dessen „Märchen“ hervorgeht: das eine ein Klären und Weiterdenken im Sinne vorurteilsloser *Anthropologie*, das andere ein intuitiv-künstlerisches Entfalten innerer Bilder im Sinne von *Anthroposophie* (Kiersch 2011b, S. 442 ff.). Steiner hat in souveräner Handhabung beider Forschungsweisen einen originären Beitrag zur Heilung der Schäden geleistet, die heute durch eine einseitig kognitiv orientierte Schulpraxis angerichtet werden.

Ähnliches gilt für Steiners Sinneslehre. Diese erreicht ihre bis heute maßgebliche Fassung gleichfalls in dem Buch „Von Seelenrätseln“ von 1917 (Steiner

1983b). Steiner erhebt dort den Anspruch, einen *vollständigen Modalitätenkreis* entdeckt zu haben.

„Man muß unterscheiden: den Sinn für die „Ich-Wahrnehmung“ des andern Menschen; den Sinn für „Gedanken-Erfassung“; den Sinn für „Vernehmen von Worten“; den Gehörsinn; den Wärmesinn; den Sehsinn; den Geschmacksinn; den Geruchssinn; den Gleichgewichtssinn (das wahrnehmende Erleben des sich in einer gewissen Gleichgewichtslage-Befindens gegenüber der Außenwelt); den Bewegungssinn (das wahrnehmende Erleben der Ruhe und Bewegung der eigenen Glieder einerseits, oder des Ruhens und sich Bewegens gegenüber der Außenwelt andererseits); den Lebenssinn (das Erleben der Verfassung im Organismus; Gefühl von dem subjektiven Sich-Befinden); den Tastsinn“ (ebd., S. 147).

Zwei Jahre später gliedert Steiner diese Reihe in die vier „Willens-Sinne“, die Wahrnehmungen innerhalb des Leibes vermitteln (Tastsinn, Lebens- oder Behagensinn, Eigenbewegungssinn, Gleichgewichtssinn), die vier „Gefühls-Sinne“, durch die atmosphärische Qualitäten wahrgenommen werden (Geruch-, Geschmack-, Farben- und Wärmesinn), und die vier „Erkenntnis-Sinne“, mit deren Hilfe wir uns in unsere Mitmenschen hineinversetzen (Hörsinn, Wort- oder Sprachsinn, Gedankensinn, Ichsinn) (Steiner 1992, S. 133 ff.). Neuer Forschungen zeigen, dass – wie Steiner es intendierte – für „die Pädagogik [...] nicht die Unterschiedlichkeit der Sinnesorgane oder der Sinnesrezeptoren von Bedeutung [ist], wohl aber die Unterschiedlichkeit der Erfahrungen, die durch die verschiedenen Sinne gemacht werden“ (Auer 2019, S. 32). Als erster unter den Erziehungswissenschaftlern hat wohl Christian Rittelmeyer Steiners Darstellung in den „Seelenrätseln“ ins Gespräch gebracht. Auch ihr schreibt er heuristische Qualitäten zu (Rittelmeyer 2002, S. 64 ff.).

Man mag hinter dieser Zwölfheit und ihrer Gliederung in dreimal vier sinnvoll aufeinander bezogene Elemente zahlenmystische Spekulationen vermuten. Steiner selbst hat die zwölf Sinne zu den Bildern des Tierkreises in Beziehung gesetzt, ähnlich wie die Zwölfheit der „Weltanschauungen“, die er an anderer Stelle unterscheidet. Solche Zuordnungen gehören zu den charakteristischen Ausdrucksformen anthroposophischer Forschung (vgl. Engelhard & Erdin in diesem Band). Sie sind mit den Mitteln der Anthropologie nicht zwingend zu verifizieren. Wer den Gesamtzusammenhang im Einzelnen studiert, wird ihnen jedoch eine gewisse Plausibilität nicht absprechen wollen, auch nicht ihren ästhetischen Reiz. Auch mögen sich daraus Perspektiven für eine innovative Sinnesphysiologie auf anthropologisch-empirischer Basis ergeben.

Steiner hat schon in seiner „Philosophie der Freiheit“ von 1894 die cartesianische Subjekt-Objekt-Spaltung als logisch widersprüchlich widerlegt (Steiner

1995, S. 74 ff.; ähnlich 1990, S. 159 ff.; ergänzend Scheurle 1984). Mit seinem Modalitätenkreis von 1917 geht er einen bedeutenden Schritt weiter, indem er allen zwölf Wahrnehmungsbereichen ein gleiches Gewicht für die Konstituierung von Realität zuspricht. In pädagogischer Hinsicht revidiert er damit die Privilegierung der *fünf Sinne*, die bis heute nicht nur forschungsmethodisch vorherrscht (Scheurle 1984), sondern auch den Schulunterricht, die Fachbücher (Zimmer 2012) und anderes didaktisches Material, die Bilderwelt der Medien, sogar das Bauwesen (Rittelmeyer 1994) in problematischer Weise prägt, atmosphärische Qualitäten als unwesentlich beiseite schiebt, die Künste marginalisiert. Treffend schreibt der Mediziner Hans Jürgen Scheurle: „Die Welt der modernen Naturwissenschaften ist die Tastwelt in theoretischer Form“ (Scheurle 1984, S. 97.).

Die genannten theoretischen Ansätze Steiners lassen sich mit den Mitteln *anthropologischer* Forschung und im Kontext der pädagogischen Anthropologie weiter verfolgen. Durch Steiners Erweiterung des Spektrums der Sinne und die damit erreichte Rehabilitierung der Willens-, Gefühls- und Erkenntnisinne als Tore zur Wirklichkeit werden die didaktischen Gewichte neu verteilt. *Atmosphärische* und *soziale* Phänomene werden genauso wichtig wie die Welt der physischen Tatsachen, die sich auf die Eindrücke der *Leibessinne* stützt. Nach Steiner erscheint *Wirklichkeit* durch das Zusammenspiel der Eindrücke von mindestens *zwei* Modalitäten (Steiner 1983b). Waldorfpädagogik *verdichtet* das Gewahrwerden von Wirklichkeit durch die gleichmäßige Pflege und Aktivierung *aller zwölf Sinne*.

8 Die Natur verstehen lernen: Naturwissenschaftliche Fachdidaktik in der Waldorfschule

Heiner Ullrich (2011) hat seine Auffassung von der wissenschaftlichen Fragwürdigkeit der Weltansicht Steiners dadurch zu untermauern versucht, dass er die naturwissenschaftlichen Denkversuche Goethes, auf die Steiner sich beruft, für ebenso „vorwissenschaftlich“ erklärt wie die Anthroposophie. Moderne naturwissenschaftliche Forschung – so sein im Anschluss an Gaston Bachelard formuliertes Argument – sei weit darüber hinaus. Der „wissenschaftliche Geist“ sei „zu jener geistigen Askese bereit, die die eigenen Intuitionen, die eigenen Lieblingsbilder, durch einen ‚epistemologischen Schnitt‘ (*coupure épistémologique*) abstreift, das heißt zugunsten abstrakter Modelle und quantitativer Verfahren radikal mit dem Alltagswissen bricht“ (Ullrich 2011, S. 185). Dem steht gegenüber, dass Goethes Naturforschung von maßgeblichen Sachkennern keineswegs

als überholt, sondern angesichts der Schäden, die das eingeengte und einseitige Weltbild der neuzeitlichen Naturwissenschaft angerichtet hat, als höchst aktuell betrachtet wird.¹

Dass Wilhelm Diltheys voreilige Reviertrennung – „Die Natur erklären wir, das Seelenleben verstehen wir“ – inzwischen durch die Forderung nach einer *Hermeneutik der Natur* revidiert wird, ist durch eine von anthroposophischer Seite eindrucksvoll beförderte jahrelange Diskussion der Goetheschen Sicht- und Arbeitsweise wirkungsvoll eingeleitet worden (Gebauer and Gebhard 2005). Eine Reihe fachdidaktischer Studien, mehrere davon aus dem Arbeitskreis „Erziehungswissenschaft und Waldorfpädagogik“ an der Freien Hochschule Stuttgart, haben die Praktikabilität phänomenologischer Methoden im Sinne Goethes für den Schulunterricht breit dokumentiert (Buck 1990; Buck und Kranich 1995; Buck und von Mackensen 2006). Das *Suchen nach Wirklichkeit* darf als ein spezifisches Merkmal der Unterrichtsmethodik wie des Lehrplans der Waldorfschule gelten. Diese Wirklichkeit ist, wie wir gesehen haben, bei Steiner nicht als dogmatisches System vorgegeben. Sie ist nicht eindeutig objektivierbar. Ihr Wesensgehalt kann nicht definiert, nicht verplant, nicht auf dem Wege wissenschaftlich geleiteter Evaluation eindeutig abgebildet werden. Das Bemühen um eine Annäherung an diese Wirklichkeit, wie es auf der Basis der erkenntnistheoretischen Überlegungen Steiners und seines innovativen Ich-Begriffs möglich erscheint, legitimiert die charakteristische *Vielfalt der Perspektiven* im Unterricht der Waldorfschule und das pädagogisch produktive *Offenhalten der Frage nach dem Sinn der Welt*, die anderswo längst nicht mehr erlaubt ist. Steiners besondere Spiritualität hat sicher auch mit der Förderung seelischen Wohlbefindens zu tun, mit Therapie und Salutogenese. In ihrem Kern ist sie ein noch unerforscht vielfältiges Verfahren der immer wieder erneuerten Annäherung des menschlichen Geistes an etwas nicht eindeutig in Worten Beschreibbares, an *Wirklichkeit*.

Literatur

- Amrine, F. (2017). *Goethe and Steiner as Pioneers of Emergence*. Ann Arbor: Independently published
- Auer, W.-M. (2019). Entwicklung und Pädagogik der Sinne. In A. Wiehl & W.-M. Auer. *Kindheit in der Waldorfpädagogik* (S. 31–50). Weinheim, Basel: Beltz.

¹ Gögelein (1972); Böhme (1980); Frederick et al. (1987); Böhme und Schiemann (1997); Matussek (1998); Seamon und Zajonc (1998); Heusser (2000); Maier et al. (2008); Gebauer und Gebhard (2005); Buck und von Mackensen (2006); Amrine (2017).

- Barfield, O. (1991). *Evolution – Der Weg des Bewusstseins. Zur Geschichte des europäischen Denkens* (Erstveröffentlichung 1957: *Saving the Appearances – A study in idolatry*). Aachen: Weitz.
- Bockemühl, M. & Kugler, W. (1993). *DenkZeichen und SprachGebärde. Tafelzeichnungen Rudolf Steiners*. Stuttgart: Urachhaus.
- Böhme, G. (1980). Ist Goethes Farbenlehre Wissenschaft? In ders. *Alternativen der Wissenschaft* (S. 123–153). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Böhme, G. & Schiemann, G. (1997). *Phänomenologie der Natur*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Böhme, H. (1995). Wasser – oder von der Notwendigkeit eines Paradigmenwechsels. In P. Buck & E.-M. Kranich (Hrsg.). *Auf der Suche nach dem erlebbaren Zusammenhang. Übersehene Dimensionen der Natur und ihre Bedeutung für die Schule*. Weinheim, Basel: Beltz, S. 13–19.
- Buck, P. (1990). Chemie- und Physikunterricht an Waldorfschulen auf der Folie der aktuellen chemiedidaktischen Diskussion. In F. Bohnsack & E.-M. Kranich (Hrsg.). *Erziehungswissenschaft und Waldorfpädagogik. Der Beginn eines notwendigen Dialogs* (S. 242–259). Weinheim, Basel: Beltz.
- Buck, P. & Kranich, E.-M. (Hrsg.) (1995). *Auf der Suche nach dem erlebbaren Zusammenhang. Übersehene Dimensionen der Natur und ihre Bedeutung für die Schule*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Buck, P. & von Mackensen, M. (2006). Naturphänomene erlebend verstehen. Über Physik- und Chemieunterricht an Waldorfschulen und ihre erkenntnismethodische und didaktische Grundlegung (7. Auflage). Köln: Aulis.
- Büssing, A. & Kohls, N. (2011). *Spiritualität transdisziplinär. Wissenschaftliche Grundlagen in Zusammenhang mit Gesundheit und Krankheit*. Berlin: Springer.
- Burkert, W. (2003). *Antike Mysterien. Funktion und Gehalt* (4. Auflage). München: Beck.
- Cassirer, E. (2010). *Philosophie der symbolischen Formen. Dritter Teil. Phänomenologie der Erkenntnis*. Hamburg: Meiner.
- Faivre, A. (2001). *Esoterik im Überblick*. Freiburg: Herder.
- Ewertowski, J. (2011). Anthroposophie als Geisteswissenschaft. Rudolf Steiners Geistbegriff vor dem Hintergrund von Aristoteles, Kant, Brentano und Dilthey. In R. Uhlenhoff (Hrsg.). *Anthroposophie in Geschichte und Gegenwart* (S. 187–254). Berlin: Berliner Wissenschafts-Verlag.
- Fleck, L. (1935/1980). *Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache. Einführung in die Lehre vom Denkstil und Denkkollektiv*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Feyerabend, P. (2009). *Naturphilosophie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Florenskij, P. (1990). *Die Ikonostase. Urbild und Grenzerlebnis in revolutionären Rußland* (2. Auflage). Stuttgart: Urachhaus.
- Florenskij, P. (1997). *Raum und Zeit* (Hrsg. von O. Radetzka und U. Werner). Berlin: Kontext
- Frederick, A., Zucker, F. & Wheeler, H. (Hrsg.) (1987). *Goethe and the Sciences: A Reappraisal*. Dordrecht: Reidel.
- Gebauer, M. & Gebhard, U. (Hrsg.) (2005). *Naturerfahrung. Wege zu einer Hermeneutik der Natur*. Zug, Schweiz: Die Graue Edition.
- Gögelein, C. (1972). *Zu Goethes Begriff von Wissenschaft auf dem Wege der Methodik seiner Farbstudien*. München: Hanser.

- Goethe, J. W. von (1989). Zur Farbenlehre. In ders., *Werke. Bd. 13. Naturwissenschaftliche Schriften I* (Textkritisch durchgesehen und kommentiert von D. Kuhn und R. Wankmüller, S. 314–523). München: Beck.
- Hadot, P. (2006). *The Veil of Isis. An Essay on the History of the Idea of Natur*. Cambridge, Mass. & London: Harvard University Press.
- Halfen, R. (2011). *Chartres: Schöpfungsbau und Ideenwelt im Herzen Europas* (Bd. 4). Die Kathedralschule und ihr Umkreis. Stuttgart: Mayer.
- Hanegraaff, W. J. (2005). Forbidden Knowledge: Anti-Esoteric Polemics and Academic Research. *Aries*, 2(5), 225–254.
- Hanegraaff, W. J. (2008). Altered States of Knowledge: The Attainment of Gnosis in the Hermetica. *The International Journal of the Platonic Tradition*, 2, 128–163.
- Hanegraaff, W. J. (2012). *Esotericism and the Academy. Rejected Knowledge in Western Culture*. Cambridge: University Press.
- Heusser, P. (Hrsg.) (2000). *Goethes Beitrag zur Erneuerung der Naturwissenschaften*. Bern: Paul Haupt.
- Heusser, P. (2011). *Anthroposophische Medizin und Wissenschaft. Beiträge zu einer integrativen medizinischen Anthropologie*. Stuttgart: Freies Geistesleben.
- Kaiser, U. (2011). „Wann wird das symbolische Gewand fallen?“ Dogma und Methode. Zur Hermeneutik des Steinerschen Werks. *Die Drei* 8(9), 41–55.
- Kiersch, J. (2008). Gewordene und werdende Esoterik. In K.-M. Dietz (Hrsg.). *Esoterik verstehen. Anthroposophische und akademische Esoterikforschung* (S. 14–24). Stuttgart: Freies Geistesleben.
- Kiersch, J. (2011a). „Mit ganz andern Mitteln gemalt“. Überlegungen zur hermeneutischen Erschließung der esoterischen Lehrerkurse Steiners. In *Research on Steiner Education (RoSE)*, 1, 73–82.
- Kiersch, J. (2011b). *Steiners individualisierte Esoterik einst und jetzt*. Dornach: Verlag am Goetheanum.
- Kiersch, J. (2019). Waldorfpädagogik. Ein Überblick für die gebildeten unter ihren Verächtern. In *Archivmagazin. Beiträge aus dem Rudolf Steiner Archiv, Dornach*, 9, 11–59.
- Kuhn, T. S. (1976). *Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen* (2., revidierte Auflage). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Lindenberg, C. (1997). *Rudolf Steiner. Eine Biographie* (Bd. 1). Stuttgart: Freies Geistesleben.
- Loebell, P. & Buck, P. (Hrsg.) (2015). *Spiritualität in Lebensbereichen der Pädagogik*. Opladen u.a.: Budrich
- Nagel, T. (2012). *Mind and Cosmos: Why the Materialist Neo-Darwinian Conception of Nature is Almost Certainly False*. Oxford: University Press.
- Neugebauer-Wölk, M. (1999). „Höhere Vernunft“ und „höheres Wissen“ als Leitbegriffe in der esoterischen Gesellschaftsbewegung. Vom Nachleben eines Renaissancekonzepts im Jahrhundert der Aufklärung. In dies. *Aufklärung und Esoterik* (S. 170–210). Hamburg: Meiner.
- Maier, G., Brady, R. & Edelglass, S. (2008). *Being on Earth. Practice in Tending the Appearances. Phänomenologie der Naturwissenschaft* (Bd. 5). Berlin: Logos.
- Matussek, P. (Hrsg.) (1998). *Goethe und die Verzeitlichung der Natur*. München: Beck.
- Pörksen, U. (1992). Goethes Warnung vor der Sphärenvermischung in der fragmentarischen Fortsetzung der „Metamorphose der Pflanzen“ und das Problem der Metaphorik in der heutigen Biologie. In G. Mann, D. Mollenhauer & S. Peters (Hrsg.). *In der Mitte zwischen*

- Natur und Subjekt. Johann Wolfgang von Goethes Versuch, die Metamorphose der Pflanze zu erklären. 1790–1990* (S. 119–132). Frankfurt am Main: Kramer.
- Pörksen, U. (1994). „Alles ist Blatt“. Über Reichweite und Grenzen der naturwissenschaftlichen Sprache und Darstellungsmodelle Goethes. In ders. *Wissenschaftssprache und Sprachkritik* (S. 109–130). Tübingen: Narr.
- Pörksen, U. (2008). Goethes phänomenologische Naturwissenschaft. Sprache und Darstellung als Erkenntnisinstrument. In D. Pleštil & W. Schad (Hrsg.): *Naturwissenschaft heute im Ansatz Goethes* (S. 89–103). Symposium an der Karlsuniversität Prag 24.-26. September 2004. Stuttgart: Mayer.
- Rittelmeyer, C. (1990). Der fremde Blick – Über den Umgang mit Rudolf Steiners Vorträgen und Schriften. In F. Bohnsack & E.-M. Kranich (Hrsg.): *Erziehungswissenschaft und Waldorfpädagogik* (S. 64–74). Weinheim, Basel: Beltz.
- Rittelmeyer, C. (1994). *Schulbauten positiv gestalten. Wie Schüler Farben und Formen erleben*. Wiesbaden und Berlin: Bauverlag.
- Rittelmeyer, C. (2002). *Pädagogische Anthropologie des Leibes. Biologische Voraussetzungen der Erziehung und Bildung*. Weinheim, München: Juventa.
- Rittelmeyer, C. (2011). Gute Pädagogik – fragwürdige Ideologie? Zur Diskussion um die anthroposophischen Grundlagen der Waldorfpädagogik. In P. Loebell (Hrsg.). *Waldorfschule heute* (S. 327-347). Stuttgart: Freies Geistesleben.
- Sam, M. M. (2000). *Bildspuren der Imagination. Rudolf Steiners Tafelzeichnungen als Denkbilder*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Scheurle, H. J. (1984). *Die Gesamtsinnesorganisation. Überwindung der Subjekt-Objekt-Spaltung in der Sinneslehre* (2. Auflage). Stuttgart, New York: Thieme.
- Schirrmacher, F. (2013). *EGO. Das Spiel des Lebens*. München: Blessing.
- Seamon, D. & Zajonc, A. (ed.) (1998). *Goethe's Way of Science. A Phenomenology of Nature*. Stony Brook, New York: State University of New York Press.
- Skiera, E. (2010). *Reformpädagogik in Geschichte und Gegenwart. Eine kritische Einführung* (2., durchges. und korrigierte Auflage). München: Oldenbourg.
- Steiner, R. (1892). Eine «Gesellschaft für ethische Kultur» Die Zukunft. Bd. 1, Nr. 5, 29. Oktober 1892. In ders. (1989). *Gesammelte Aufsätze zur Kultur und Geistesgeschichte 1887–1901* (3. Auflage, GA 31, S. 169–175). Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1983a). *Über Philosophie, Geschichte und Literatur Darstellungen an der Arbeiterbildungsschule und der Freien Hochschule in Berlin*. Autoreferate und Referate von vierunddreißig Vorträgen, gehalten in den Jahren 1901 bis 1905. Mit Berichten über R. Steiners Wirken im «Giordano Bruno-Bund» 1902 (GA 51). Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1917/1983b). *Von Seelenrätseln. Anthropologie und Anthroposophie, Max Dessoir über Anthroposophie, Franz Brentano (Ein Nachruf). Skizzenhafte Erweiterungen*. (GA 21). Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1910/1989). *Die Geheimwissenschaft im Umriss* (30. Auflage, GA 13). Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1897/1990). *Goethes Weltanschauung* (8. Auflage, GA 6). Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1919/1992). *Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik*. Teil I. (9., neu durchges. u. erg. Auflage, GA 293). Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

- Steiner, R. (1905–08/1993): *Die Stufen der höheren Erkenntnis* (7. Auflage, GA 12). Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1918/1995). *Philosophie der Freiheit. Grundzüge einer modernen Weltanschauung. Seelische Beobachtungsergebnisse nach naturwissenschaftlicher Methode* (16. Auflage, GA 4). Dornach. Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (2000). *Mein Lebensgang. Eine nicht vollendete Autobiographie*. Mit einem Nachwort hrsg. von Marie Steiner. 1925 (9. Auflage, GA 28). Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (2001). *Bewußtsein – Leben – Form Grundprinzipien der geisteswissenschaftlichen Kosmologie*. Niederschriften und Vorträge aus den Jahren 1903-06 (GA 89). Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (2003a): *Grundlinien einer Erkenntnistheorie der Goetheschen Weltanschauung mit besonderer Rücksicht auf Schiller. Zugleich eine Zugabe zu Goethes «Naturwissenschaftlichen Schriften» in Kürschners Deutscher National-Literatur*. 1924 (8., durchges. Auflage, GA 2). Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (2003b). *Wie ein Atmen im Lichte. Wandtafelzeichnungen* (Hrsg. von Walter Kugler). Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (2009). *Das Integrale Ich. Der Egoismus in der Philosophie* (Hrsg. und eingel. von D. Baumgartner). Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Strawe, C. (2011). Missverständnisse der sozialen Dreigliederung am Beispiel der Darstellung Helmut Zanders. In R. Uhlenhoff (Hrsg.). *Anthroposophie in Geschichte und Gegenwart* (S. 690-696). Berlin: Berliner Wissenschafts-Verlag.
- Traub, H. (2011). *Philosophie und Anthroposophie. Die philosophische Weltanschauung Rudolf Steiners. Grundlegung und Kritik*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Ullrich, H. (2011). *Rudolf Steiner. Leben und Lehre*. München: Beck.
- Zander, H. (2007). *Anthroposophie in Deutschland. Theosophische Weltanschauung und gesellschaftliche Praxis 1884–1945*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Zimmer, R. (2012). *Handbuch Sinneswahrnehmung* (22. Auflage). Freiburg: Herder.

Johannes Kiersch; nach dem Studium der Geschichte, der Anglistik und der Erziehungswissenschaft in Berlin und Tübingen Waldorf-Lehrer in Bochum tätig; ab 1973 am Aufbau des Instituts für Waldorfpädagogik in Witten/Ruhr beteiligt; für einige Jahre Mitglied im Vorstand des Bundes der Freien Waldorfschulen; Publikationen zur Pädagogik Rudolf Steiners und zur anthroposophischen Esoterik.



Spiritualität im Alltag? – Ein Beispiel aus der Eurythmie

Nina Engelhard und Gisela Erdin

1 Einleitung

„Der Mensch ist nur ein Schilfrohr, das schwächste der Natur; aber er ist ein denkendes Schilfrohr“ (Pascal 2016, Pensées VI, 347)¹

Der Mensch gehört mit seinem lebendigen Körper der Natur an. Er ist Teil der Natur. Gleichzeitig unterscheidet er sich aber von der Natur, denn er ist ein denkendes Wesen, ein Wesen mit Bewusstsein. Darauf weist Merleau-Ponty hin, indem er sagt: „Der eigene Leib ist in der Welt wie das Herz im Organismus“ (Merleau-Ponty 1966, S. 239). Steiner sieht das ähnlich und folgert daraus, dass alle Kräfte, Energien und Qualitäten, die in der Natur sind, auch im menschlichen Leib wirksam sind. Dies sagt er an vielen Stellen seines Werkes, beispielsweise gibt es einen Vortragszyklus mit der Überschrift: „Entsprechungen zwischen Mikrokosmos und Makrokosmos. Der Mensch – eine Hieroglyphe des Weltalls“ (Steiner 2015).

N. Engelhard (✉) · G. Erdin
Institut für Waldorfpädagogik, Inklusion und Interkulturalität der Alanus Hochschule Alter
am Standort Mannheim, Mannheim, Deutschland
E-Mail: nina.engelhard@alanus.edu

G. Erdin
E-Mail: gisela.erdin@alanus.edu

¹ Original franz.: „L’homme n’est qu’un roseau, le plus faible de la nature; mais c’est un roseau pensant. Il ne faut pas que l’univers entier s’arme pour l’écraser: une vapeur, une goutte d’eau, suffit pour le tuer. Mais quand l’univers l’écraserait, l’homme serait encore plus noble que ce qui le tue, puisqu’il sait qu’il meurt, et l’avantage que l’univers a sur lui; l’univers n’en sait rien. Toute notre dignité consiste donc en la pensée.“ (Pascal, 2016).

Wir stehen also in einem doppelten Bezug zu unserem Leib: Wir sind unser Leib und wir stellen uns mit unserem Bewusstsein diesem Leib gegenüber (vgl. Merleau-Ponty 1966). Mit dem Bewusstsein versuchen wir, die Formkräfte und die Energie in unserem Leib zu verstehen. Unser Bewusstsein ist dabei nicht unabhängig von den leiblichen Prozessen, und die leiblichen Prozesse kann man durch das Bewusstsein beeinflussen. Die Vertreter des Embodiment betonen, dass das Gehirn, als Organ des Bewusstseins und der lebendige Körper sich nicht hierarchisch über oder untergeordnet sind, sondern, dass sie aufeinander angewiesen sind:

„Das Gehirn (...) ist kein abgesondertes Organ, das im Schädel seine eigene Welt modelliert und auf dieser Basis Befehle in den Körper hinausschickt. Es ist vielmehr zuallerst ein *Regulations- und Wahrnehmungsorgan für den Gesamtorganismus*. Der Körper ist der eigentliche »Spieler im Feld«, auf dessen Homöostase und Verhältnis zur Umwelt es ankommt, und dessen innere Zustände geeignete Reaktions- und Verhaltensweisen veranlassen können. Zentrum und Peripherie stehen daher in enger Verbindung und beeinflussen einander in fortwährender zirkulärer Rückkopplung“ (Fuchs 2021, S. 156).

Durch diese gegenseitige Beeinflussung ist der Leib des Menschen allerdings nie bloßer Naturkörper und das Bewusstsein nie unabhängig von der Körperlichkeit. Der menschliche Leib erscheint vielmehr kulturell durchformt als auch natürlich vorgeprägt. Bernhard Waldenfels charakterisiert ihn nach Husserl als eine „Umschlagstelle zwischen Kultur und Natur in dem Sinne, dass er weder der einen noch der anderen Seite zuzuordnen ist“ (Waldenfels 2018, S. 253). Damit verlässt er den cartesianische Denkraum (ebd., S. 247) und inauguriert eine neue Form, über den Menschen in der Welt nachzudenken. Dementsprechend setzt sich eine Gruppe von Wissenschaftlern mit der „Philosophie der Verkörperung“ als einem neuen Paradigma auseinander. Es handelt sich um eine interdisziplinäre Debatte, die auf zwei philosophische Denkrichtungen zurückgreift, nämlich auf die Phänomenologie und auf den Pragmatismus (vgl. Fingerhut et al. 2013, S. 10).

In der heutigen (Schul-)Pädagogik wird das Lernen dual geschieden: Im Sport- oder Handwerksunterricht werden die Bewegungskompetenzen des Körpers trainiert und in den theoretischen Fächern die kognitiven Kompetenzen. In diesen soll der Körper sich still verhalten und nicht stören. Diese Pädagogik folgt damit offensichtlich dem cartesianischen Denken, welches Körper und Geist als zwei unterschiedliche Dimensionen ansieht, die dann auch getrennt erzogen werden können. Eine Ausnahme bildet die Eurythmie als ein zentrales Fach im Curriculum der Waldorfschulen.

Im Folgenden werden die Grundlagen der Eurythmie eingeführt; sodann wird am Beispiel der Tierkreiskräfte, die von Rudolf Steiner als Gestaltungsprinzipien in die Eurythmie eingeführt wurden, gezeigt, wie durch gedankliche und gestische Übungen mit Studierenden die Ausdrucksqualitäten erschlossen werden können.

2 Eurythmie

Die Eurythmie wurde 1912 als eine Bewegungskunst entwickelt. Mit der Entstehung der ersten Waldorfschule 1919, also fünf Jahre später, wurde sie sofort als fester Bestandteil in den Lehrplan eingebaut und 1923 als Bewegungstherapie weiterentwickelt (Siegloch 1997). In der Eurythmie werden Sprache und Musik durch die Bewegungen des menschlichen Körpers dargestellt. Entweder als Solo- oder als Gruppenchoreographie können z. B. Gedichte oder Musikstücke tänzerisch ausgedrückt werden. Dabei steht die Frage im Vordergrund, welche Gesetzmäßigkeiten und Beziehungen der Sprache bzw. der Musik zugrunde liegen. Diese werden durch menschliche Bewegungen sichtbar gemacht; als Gestaltungsmittel werden z. B. Gesten, Farben und Raumformen eingesetzt.

Wir finden in der Eurythmie für das Auge unsichtbare Zusammenhänge, Kräfte und Energien in einer sichtbaren Geste zusammengefasst. So gibt es beispielsweise Gesten für die Tierkreiszeichen und die Planetenbewegungen. Sie stellen durch Bewegungen die Qualitäten dar, die es in der Welt und deshalb auch im Menschen – welcher Teil der Welt ist – gibt. Auch die Qualitäten der Poesie, die zwischen den Zeilen stehen, können z. B. durch die Bewegungsdynamik oder durch Seelengesten gezeigt werden.

Diese Kräfte oder Wirksamkeiten nehmen wir als erwachsene Menschen zunächst nicht unmittelbar wahr, aber wir können sie gedanklich erschließen (vgl. Steiner 1991, S. 22). Das gedankliche „Bild enthält nichts mehr von der Realität“ (ebd.). Die Lebenskraft, welche nicht physisch, nicht sinnlich wahrnehmbar ist, baut den Leib des Kindes auf, und wenn es erwachsen ist, dann kann diese Kraft auch ein neues Kind hervorbringen. In unserem Körper ist diese Kraft tätig und unbewusst. Steiner weist auf das schöpferisch Tätige in der lebendigen Natur, in den Pflanzen, den Tieren und den Menschen hin. Etwas Schöpferisches, aber nicht physisch Wahrnehmbares lässt die Pflanze, das Tier und den Menschen wachsen und bildet *in einem zeitlichen Prozess ihre Gestalt* aus. Steiner nennt diese Kraft die Lebensprozesse oder auch den „Bildekräfteleib“:

„Es ist für den heutigen Menschen schon schwierig, wenn man ihm spricht von einem solchen Zeitorganismus. Aber es ist wirklich dieser Zeitorganismus als ein zweiter

Mensch in uns vorhanden, und wir dürfen ihn einen Organismus nennen. [...]. Ich habe ihn in meinen Büchern Ätherleib oder Bildekräfteleib genannt. Dieser Bildekräfteleib ist eben ein Zeitorganismus. [...]. Man muss sich eben klar sein, dass es von diesem Bildekräfteleib abhängt, wie man als Mensch gebildet ist“ (Steiner 1994, S. 127).

Man kann diese Kräfte – da nicht äußerlich sichtbar – auch das „Geistige“ nennen, wie dies Göbel tut:

„Wenn die Eurythmie durch Bewegung das Geistige ins Materielle überführen will, so ist damit eine Arbeitsweise gemeint, die es in der Kunstgeschichte vor der klassischen Moderne nicht gegeben hat. [...] Mit dieser Arbeitsweise, die das Geistige ins Materielle überführen will, steht die Eurythmie nicht allein da. Alle moderne Kunst arbeitet unbewusst in diesem Sinn und wenn sie sich selber richtig versteht, kann sie das durchschauen. Bewusst das Geistige ins Materielle zu überführen, ist allerdings eine Tätigkeit, die sich aus der Anthroposophie ergibt“ (Göbel 2006, S. 20).

Eurythmie und Kunst allgemein machen also etwas sichtbar, was sonst nicht wahrnehmbar wäre.

Im therapeutischen und pädagogischen Bereich werden durch die Rückverbindung mit denjenigen Kräften, die den Menschen im Mutterleib gebildet haben (kosmische Kräfte, Tierkreis, Planeten), die Selbstheilungskräfte des Organismus angeregt. Gelingt es in der Bewegung – und das ist das Ziel der Eurythmie – diese qualitativ unterschiedlichen Kräfte darzustellen, dann können die Menschen, die diese Bewegungen ausführen, in ihrem Leib diese Kräfte und Gesetzmäßigkeiten erleben. Sie erhalten damit einen zweiten Zugang zu den Formkräften:

Erster Zugang: Wir können uns der Welt – und damit auch unserem lebendigen Körper, der wir sind – gegenüberstellen und ihn gewissermaßen von außen betrachten und gedanklich zu erfassen versuchen. Dann versuchen wir die Gesetze, nach denen unser Körper und die Welt sich organisieren, zu beschreiben und auch die Kräfte, die sich den Gesetzen gemäß verhalten.

Zweiter Zugang: Wir können die Formkräfte der Welt in der Bewegung unseres lebendigen Körpers erleben und dies in die bewusste Erfahrung hochholen.

Beide Zugänge führen zwangsläufig über das Gefühl. Die Erkenntnis, die wir haben, muss erlebt sein, um Taten folgen zu lassen. Andererseits erleben wir ständig unbewusst die Formkräfte der Welt und nur über das Gefühl besteht überhaupt die Möglichkeit, sich diese ins Bewusstsein zu heben.

Thomas Göbel fasst die Aufgabe der Eurythmie folgendermaßen zusammen:

„Die Eurythmie will durch Bewegung das Geistige ins Materielle überführen. [...] Wird das geleistet, muss das, was in der Eurythmie als Bewegung sichtbar wird, den Anspruch erfüllen, den Geist zu offenbaren und zwar unmittelbar im Materiellen, oder

es ist keine Eurythmie. Für die Heileurythmie gilt dann, dass sie im kranken Organismus diejenigen geistigen Wirkungen entfaltet, die wieder zur leiblichen Gesundung führen. Die künstlerische Eurythmie kann im Zuschauer eine Wirkung entfalten, die die Seele erhebt und läutert.“ (Göbel 2006, S. 20)

Rudolf Steiner spricht davon, dass die Eurythmie ständig bei allen Menschen im geheimen stattfindet, in der künstlerischen Eurythmie würden sie lediglich sichtbar gemacht (vgl. Steiner 1990, S. 32 f.). Er meint damit, dass diese unsichtbaren Formkräfte, die unseren lebendigen Körper aufbauen, erhalten und wachsen lassen, was durch die Eurythmie in der Bewegung dargestellt werden kann.

3 Beispiel: Der Tierkreis

Dem Tierkreis, der in der astronomischen Ordnung von zwölf Sternbildern sichtbar ist, werden Formkräfte zugeschrieben, die die Gestalt und die Organe des Menschen bilden. Jedem Tierkreiszeichen wird eine andere Qualität der Formkraft zugeschrieben. Alte Zeichnungen, die in der Alchemie und Mystik überliefert sind (Roob 2014), ordnen deshalb bestimmten Bereichen des menschlichen Körpers bestimmte Tierkreiszeichen zu, um auf den Zusammenhang des Geistigen im Makrokosmos mit dem Menschen als Mikrokosmos zu verweisen (Feuerstein-Herz und Laube 2016, S. 202 f.). Olaf Koob zeigt für die Medizin auf, wie in Anknüpfung an diese Überlieferungen „der leiblich-anatomische Mensch“ als „Ergebnis von zwölf Kräftewirkungen, die in den zwölf Tierkreisen ihren kosmischen Ursprung haben“, verstanden werden kann, es aber darauf ankomme, „die dahinter liegenden schöpferischen Impulse als Gesten“ zu erkennen, „die den Leib gestalten“ (Koob 2014, S. 44). Diese Gesichtspunkte wurden bereits von Rudolf Steiner im Rahmen seiner geisteswissenschaftlichen Studien bearbeitet. Er beschreibt 1921 in dem Vortragszyklus „Anthroposophie als Kosmosophie“, wie aus den Tierkreisregionen die Formkräfte des physischen Leibes hereinwirken und während der Embryonalentwicklung für die Architektur des physischen Leibes zuständig sind (vgl. Steiner 1992, S. 64 ff.). 1924 spricht er in den Vorträgen zur „Eurythmie als sichtbare Sprache“ davon, dass der Tierkreis zwölf Aspekte des menschlichen Daseins zum Ausdruck bringe und den ganzen Menschen zusammenfasse (vgl. Steiner 1990, S. 172 ff.). Außerdem gelte der Tierkreis in der Eurythmie als kosmischer Ursprung der Lautbewegungen für die Konsonanten (vgl. Steiner 1990, S. 172 ff.). Als Embryo stellt sich der Mensch zunächst in die Tierkreisform hinein und nimmt aus den zwölf Regionen die Kräfte auf; später streckt er bildlich gesprochen den Hauptesanteil und die Beine aus dem

Kreis heraus, dann sind die Formkräfte im dreigliedrig werdenden Menschen aktiv (vgl. Steiner 1992, S. 75 ff.). Diese kosmischen Gesten werden in der Eurythmie durch bestimmte Körperhaltungen in Verbindung mit einer bestimmten seelischen Gestimmtheit und der Imagination einer bestimmten Farbe dargestellt. Im Rahmen eines Eurythmiekurses erfolgten erlebnisbasierte und reflektierte Studien zur Erschließung dieser zunächst sich nicht unmittelbar erschließenden Wirksamkeiten des Tierkreises.

4 Der Tierkreis im Unterricht des Bachelorstudiengangs Heilpädagogik

Ausgehend von der Frage, was ein*e Student*in der Pädagogik mit der Tierkreis-Thematik überhaupt anfangen könnte und warum es interessant sein würde, sich näher damit auseinanderzusetzen, wurden basale Übungen zu eurythmischen Tierkreisgesten nach Steiner konzipiert und durchgeführt. An einem Beispiel aus dem Unterricht des Bachelorstudiengangs Heilpädagogik an der Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft, Studienzentrum Mannheim, soll eine mögliche Vorgehensweise aufgezeigt und ausgewertet werden.

Eine Gruppe von Studierenden hatte im ersten Studienjahr eine dreiwöchige Einführung in die Eurythmie erhalten und sich seither mit der Musik, der Sprache, der Malerei und dem Plastizieren gewidmet. Am Ende des Studienjahres fand dann ein weiterer Kurs, in dem der Tierkreis eurythmisch dargestellt werden sollte, statt. Von Beginn an war die Neugier auf diesen Inhalt groß. Zum Teil war das Interesse dem geschuldet, was man landläufig unter Sternzeichen versteht. Zu Beginn des Kurses wurde zusammengetragen, was die Teilnehmer*innen mit dem Tierkreis im Allgemeinen verbinden. Die Studierenden stellten z. B. die Verbindung mit dem Tages- oder Jahreshoroskop her, dem persönlichen Horoskop, welches die Sternkonstellation zum Zeitpunkt der Geburt interpretiert, dem eigenen Sternzeichen und den zugeschriebenen Charaktereigenschaften. Hierbei soll ausdrücklich betont werden, dass der eurythmische Tierkreis nichts mit dem Geburtshoroskop oder dem, was landläufig unter Sternzeichen verstanden wird, zu tun hat. Dieser Einstieg wurde nur als Anknüpfungspunkt benutzt.

Die erste Aufgabe bestand darin, zwölf große Blätter, auf denen zwölf Aussagen geschrieben standen und die durcheinander lagen waren, in eine sinnvolle Reihenfolge zu bringen:

1. Lodernde Begeisterung
2. Abwägung der Voraussetzung des Gedankens

3. Entschluss
4. Vernünftige Ernüchterung
5. Auseinandersetzung des Gedankens mit der Welt
6. Gedanke/ der Verstand
7. Der sich im Gleichgewicht befindliche Mensch
8. Antrieb zur Tat
9. Ereignis
10. Fähigkeit zur Tat
11. Das Ereignis ist Schicksal geworden
12. Tat

Um eine Anknüpfung an die angesprochene geistige Ebene finden zu können und um zu prüfen, ob die Worte eine überpersönliche Aussage transportieren, war es zunächst nötig, sich ihnen auf der persönlichen seelischen Ebene anzunähern und Übersetzungsarbeit zu leisten. Was bedeuten diese Worte in unserem Alltag? Es wurden Beispiele aus dem eigenen Leben gesucht. Anhand konkreter Bezüge wurde deutlich, dass in den individuellen Empfindungen etwas erkennbar war, das allgemeiner Natur ist. Es wurde deshalb möglich, die angegebenen Aussagen in eine logische Reihenfolge zu bringen, die für alle stimmig war. Hier einige Beispiele:

Lodernde Begeisterung – Begeisterung für eine Sache oder eine Person kennt jeder. Zu der Zeit waren die „Fridays for Future“ Aktionen aktuell, also bot sich die Begeisterung für die Aktionen gegen den Klimawandel als Beispiel an.

Vernünftige Ernüchterung – Auch das Ankommen auf dem Boden der Tatsachen ist bekannt: Was macht Sinn im Kampf für die Umwelt, was bedeutet Klimaschutz und wie steht dieser in der Verbindung mit dem Umweltschutz?

Abwägung der Voraussetzung des Gedankens – die Diskrepanz zwischen Ideal und Wirklichkeit ist oft ernüchternd, also muss überlegt werden, wie sich die Gedanken von Greta Thunberg mit der Welt verbinden. Lässt sich die Politik durch Demonstrationen auf der Straße beeinflussen? Wer sind die Geldgeber hinter Greta Thunbergs öffentlichkeitswirksamen Aktionen? Wessen Interessen werden hier vertreten? Ist der Klimaschutz das einzige Problem? Was ist mit 5G und der Digitalisierung?

Der Gedanke – Der nächste Schritt wäre dann, auf dieser Basis eine konkrete Umsetzungsidee zu entwickeln (z. B. könnte man planen, Schilder zu malen und auf die Straße zu gehen) und

der Entschluss – sich dafür zu entscheiden. Der Schritt der Entscheidung ist übrigens derjenige, der vielen Menschen heute sehr schwer fällt. Ist eine Entscheidung getroffen, gilt es, die Konsequenzen zu (er-)tragen. Die Umsetzung einer Idee scheitert oft daran, dass der Entschluss nicht gefasst wird, einen guten Gedanken in die Tat umzusetzen.

Auch der andere Weg ist möglich:

Lodernde Begeisterung

Antrieb zur Tat – Er gibt einen Impuls, etwas zu tun, handelnd in die Welt zu treten. Man möchte z. B. etwas für das Klima tun.

Fähigkeit zur Tat – Um diesem Impuls Folge leisten zu können, bedarf es der Werkzeuge und Fähigkeiten. Workshops können geplant, die Voraussetzungen dafür geschaffen werden.

Tat – Sind die Voraussetzungen vorhanden, so kann die Idee umgesetzt werden und der Mensch beginnt zu handeln, bspw. eine Demonstration für das Klima zu organisieren.

Ereignis – Wurde die Tat ausgeführt, so ist diese Vergangenheit geworden und damit zum Ereignis, welches man im Rückblick anschauen kann.

Das Ereignis ist Schicksal geworden – Hat dieses stattgefunden, so steht das Ereignis in der Geschichte unverrückbar festgeschrieben, denn die Vergangenheit lässt sich nicht mehr ändern.

Der sich im Gleichgewicht befindliche Mensch – Am Ende des Weges kommt der Mensch im Idealfall durch die Tat seinem eigenen Lebensimpuls einen Schritt näher und kann neue Impulse entwickeln.

So entwickelten sich zunächst durch die Aneinanderreihung der Aussagen *zwei Wege*, die als *zwei gerade Wege* verstanden werden:

1. Lodernde Begeisterung – vernünftige Ernüchterung – Abwägung der Voraussetzung des Gedankens –Gedanke – Entschluss – Auseinandersetzung des Gedankens mit der Welt – der im Gleichgewicht befindliche Mensch

und:

2. Lodernde Begeisterung – Antrieb zur Tat – Fähigkeit zur Tat – Tat – Ereignis – das Ereignis ist Schicksal geworden – der im Gleichgewicht befindliche Mensch.

Es gab also einen Weg, der mehr mit der *gedanklichen Auseinandersetzung mit der Welt* zu tun hatte und einen, der mehr die *aktive Gestaltung der Welt* nachzeichnete. Die Studenten merkten recht schnell, auf welcher Seite sie sich wohl fühlten, ob ihnen mehr das Gedankliche lag oder die Seite der Umsetzung.

Ideal wäre es, im Leben beide Wege zu verbinden: sich begeistern zu lassen, dann gedanklich die Voraussetzungen für eine Umsetzung zu prüfen und einen Entschluss zu fassen, welcher dann zur Tatseite führt und am Ende umgesetzt wird. Es wurde deutlich, dass wir uns alle gerne in der für uns angenehmsten

Einseitigkeit aufhalten. Die einen mehr im Gedanklichen, die etwas zuerst genau durchdenken und verstehen wollen, ja müssen, bevor sie etwas zur Umsetzung bringen. Das sind z. B. Menschen, die im Studienalltag sich zuerst einen Plan für eine Hausarbeit machen, ewig darüber nachdenken und denen es evtl. schwer fällt, tatsächlich anzufangen, weil der Plan noch nicht perfekt ist. Eine andere Gruppe fühlt sich auf der praktischen Seite wohler, das sind z. B. Menschen, die gerne einmal etwas ausprobieren, auch wenn noch nicht ganz klar ist, wohin der Weg führt, die durch die praktische Handlung zu einem Verständnis kommen.

Weiterhin wurde klar: Wer nur auf einer Seite verharrt, gerät über kurz oder lang in eine Sackgasse. Die einen könnten zwar mit dem Verstand die umgebende Welt und die Aufgaben durchdringen; wenn da der Weg jedoch endet, bleiben die besten Ideen im Gedanklichen stecken und werden niemals in die Tat umgesetzt. Gibt es beispielsweise Ideen dazu, wie man den Klimawandel stoppen, wie man die Politiker zum Umdenken bringen oder wie man sein eigenes Leben umwelt- und sozialverträglicher gestalten könnte, ohne dass es aus welchen Gründen auch immer zur Tathandlung kommt, so hat das keinerlei Auswirkungen auf den Lauf der Welt.

Andersherum gilt entsprechend: Wird aus der Begeisterung heraus agiert ohne gedanklich darüber zu reflektieren, so kann es nicht zu einem Verständnis der Gesamtzusammenhänge kommen. Wird zum Beispiel mit großer Begeisterung für den Klimaschutz demonstriert, ohne zu überlegen, was wirklich sinnvoll sein könnte und wessen Interessen eventuell durch die Massen auf den Straßen vertreten werden, so könnte es durch den reinen Aktionismus zu einer immer stärkeren Radikalisierung kommen, wodurch Feindbilder entstehen und die Menschheit sich in Klimaschädlinge und Klimaverbesserer teilt.

So ergab es sich, dass man die gesammelten Aussagen auch zu *einem Kreis* verbinden und sie mit den zwölf Qualitäten des Tierkreises in Zusammenhang stellen konnte:

Löwe:	Lodernde Begeisterung
Jungfrau:	Vernünftige Ernüchterung
Waage:	Abwägung der Voraussetzung des Gedankens
Skorpion:	Gedanke / der Verstand
Schütze:	Entschluss
Steinbock:	Auseinandersetzung des Gedankens mit der Welt
Wassermann:	Der sich im Gleichgewicht befindliche Mensch
Fische:	das Ereignis ist Schicksal geworden
Widder:	Ereignis
Stier:	Tat
Zwilling:	Fähigkeit zur Tat
Krebs:	Antrieb zur Tat

(vgl. Barfod 1998, S. 19)

Zu jeder Tierkreis aussage gehört eine bestimmte Geste, die zunächst an lebenden Statuen, also von den Studierenden selbst mittels ihrer eigenen Körperlichkeit plastiziert wurde. Jeweils zwei Studierende *formten* die Körperhaltung einer dritten Person so, dass die gewünschte Aussage in die Sichtbarkeit kam. So kamen nahezu nur durch experimentelle Eigenarbeit nach und nach die von Steiner für die Tierkreisqualitäten angewiesenen Gesten zum Vorschein (vgl. Steiner 1990):

„Löwe:	Heben Sie beide Arme in die Höhe, Handflächen auswärts, spreizen Sie alle Finger.
Jungfrau:	Halten Sie den rechten Arm an den Körper, die linke Hand leicht in die Seite gestemmt.
Waage:	Beide Arme nach vorn, übereinandergelegt.
Skorpion:	Die Arme entlang dem Körper, linker Arm etwas abstehend.
Schütze:	Einen Fuß vorgestellt, die linke Hand faßt den Ellbogen der rechten.
Steinbock:	Ballen Sie die linke Hand etwas zur Faust, geben Sie sie an die Stirne; machen Sie mit dieser (rechten) etwas weiter nach vorne gestellten Hand diese Geste (siehe Zeichnung in der Quelle)
Wassermann:	Beide Hände nach vorn, die linke nach unten, die rechte nach oben.
Fische:	Sie stehen bloß auf dem linken Fuß, den rechten halten Sie etwas gehoben, die rechte Hand vertikal aufwärts, die linke Hand etwas gebeugt abwärts.
Widder:	Kopf nach vorn abwärts, mit der rechten Hand das Kinn berühren, die linke Hand hängen lassen.
Stier:	Umschlingen Sie mit dem rechten Arm den Kopf und bedecken Sie mit der linken Hand den Kehlkopf.
Zwilling:	Stellen Sie die Füße einwärts und kreuzen Sie die Arme.
Krebs:	Linken Arm über der Brust, rechten auf dem Rücken.“ (Steiner 1990, S. 171 ff.)

Es wurden beide Wege, sowohl mit den Gesten, als auch mit den seelischen Haltungen immer wieder geübt, zuerst nur die Gesten des Tierkreises im Zusammenhang mit den Sätzen, etwas später kamen die zu den Tierkreisbildern gehörenden Laute dazu. Wie eingangs erwähnt, steht hinter jedem Konsonanten ein Tierkreis als *Pate*, welcher als Bindeglied der physischen Welt (Körperausdruck) und der ätherischen Welt (Konsonant) mit der geistigen Welt (Tierkreis) gesehen wird. Die beiden Wege (Gedanken- und Tatweg) wurden nach und nach immer mehr in Verbindung geübt, also der Weg *Löwe – Jungfrau – Waage – Skorpion – Schütze – Steinbock* zurück zum *Löwen – Krebs – Zwilling – Stier – Widder – Fische – Wassermann*.

Ein Student beschreibt den Nachklang des Kurses so:

„Die Grundessenz des Kurses war es meiner Auffassung nach, geistigen Qualitäten und seelischen Bewegungen eine räumliche Form zu geben. Eine räumliche Bewegung, oder kurz gesagt, eine Tat setzt einen inneren Prozess voraus, welcher einen Weg durch verschiedene Willens- und Denkqualitäten durchläuft. Um eine Tat vollführen zu können, muss man sich beispielsweise mit den äußerlichen Umständen der Welt, aber auch mit den eigenen Grenzen auseinandersetzen. Das Sich-bewusst-Werden dieser Qualitäten verleiht der Tat einen Sinn; man überträgt also innere, geistige und seelische Prozesse in die materielle Welt. Umgekehrt bedeutet dies, dass Bewegungen im Raum innere Denk- und Willensprozesse anregen.“

5 Fazit und Ausblick

Unter den vielen verschiedenen Zugangsmöglichkeiten zum Tierkreis und den zwölf verschiedenen Qualitäten, die diese repräsentieren, wurde jene aus zwölf Aussagen ausgewählt, die Steiner den zwölf Tierkreiszeichen zugeordnet hat (vgl. Steiner 1990). Den Teilnehmer*innen des Kurses wurde die Gelegenheit gegeben, diese Aussagen mit dem zu verbinden, was sie selbst in ihrem Alltag erleben. Damit befanden sie sich auf der psychischen Ebene bzw. auf der Ebene des subjektiv Erlebten. Den Kursteilnehmern wurde anhand der Arbeit mit den Tierkreisqualitäten klar, welches ihre eigene Ausgangssituation ist (eher gedanklich oder eher handlungsbetont) und wie sie durch die Arbeit mit der persönlichen und der jeweils anderen Seite zu einer gewissen Balance kommen können. Im gemeinsamen Gespräch wurden schließlich die überindividuellen Kategorien als unterschiedliche Möglichkeiten erörtert, sich mit der Welt in Beziehung zu setzen: Durch eine Handlung ist der Mensch Teil der Welt, durch das Denken distanziert er sich bzw. stellt sich der Welt gegenüber. Merleau-Ponty spricht von der Doppeldeutigkeit des Leibes, er ist zugleich Objekt und Subjekt (vgl. Merleau-Ponty 1966, S. 126). Diese überindividuellen Kategorien kann man als spirituelle Dimensionen erkennen. Sie sind Gesetzmäßigkeiten, die den Menschen prägen, die nicht nur subjektiv individuell sind, die aber subjektiv erlebt werden können.

Den Studierenden wurde durch die Unterscheidung ihres subjektiven Erlebnisses und der überindividuellen Gesetzmäßigkeiten deutlich, dass dieser anscheinend (gedanklich wie räumlich) so fern liegende Tierkreis jene Qualitäten darstellt, die in ihnen selbst wirksam sind, auf die sie aber auch aktiv Einfluss nehmen können. Wie diese geworden sind und sich aktuell verhalten, ist aber kein Diktum, wie z. B. die Aussage impliziert: „Ich bin halt Skorpion, ich kann nicht anders“. In dem Augenblick, indem ich erkannt habe, dass ich mich mehr gedanklich, planend der Welt gegenüber verhalten oder aktiv handelnd kann, habe ich die Möglichkeit, mich bewusst zu entscheiden, wo ich den Schwerpunkt lege

oder wie ich diese beiden Seiten in mir verbinde möchte. Dies ist allerdings nicht unmittelbar, also ohne willentliche Anstrengung möglich. Denn der belebte Körper folgt nur in mancher Beziehung den kognitiven Befehlen. Wenn der Körperleib in einem ängstlichen Zustand ist, wird er durch die Ermutigung „Sei ohne Angst!“ sich nicht ohne Weiteres von der Angst und dem damit verbundenen Zustand befreien können. Das subjektive Erleben verbindet den Leib, die Bewegung und die Haltung im Leib mit dem Bewusstsein. Es ist gewissermaßen die Brücke zwischen dem Bewusstsein und dem bewegten Leib.

Im Eurythmie-Unterricht wird daher angestrebt, die Erlebnisse mit und an den Bewegungen im subjektiven Empfinden zu bemerken und ins Wachbewusstsein zu führen. Gleichzeitig ist auch jener Weg möglich, sich zuerst etwas bewusst gedanklich zu erarbeiten. Dann muss es aber anschließend auch an konkreten Handlungen erlebt werden, sonst bleiben eurythmische Bewegungen abstrakt.

Ein anderes Phänomen, das damit im Zusammenhang steht, soll hier noch angedeutet werden: Die Technik in unserer Welt schreitet immer weiter fort; Materielles scheint immer wichtiger zu werden. Der eigene Körper wird gar als optimierungsfähiges Objekt angesehen und diese Sehnsucht nach Selbstoptimierung nimmt ungeahnte Formen an. Die Sehnsucht, etwas verstehen zu wollen, geht Hand in Hand mit der Sehnsucht, etwas verbessern zu wollen. Besonders das Gehirn ist in diesem Bereich von großem Interesse. Miriam Meckel, Professorin für Kommunikationsmanagement an der Universität St. Gallen, beschreibt in ihrem Buch „Mein Kopf gehört mir“ (2018), wie der Druck auf jeden einzelnen, immer und überall voll einsatzbereit zu sein, wächst und dazu führt, dass es bereits eine ganze Industrie gibt, die sich darauf spezialisiert hat, das Gehirn als Zone stetiger Selbstverbesserung und als ökonomische Ressource zu begreifen. Das fängt bei pharmakologischem Neuro-Enhancement an, etwa durch die Einnahme von Medikamenten oder die Mikrodosierungen von Drogen, um das Gehirn leistungsfähiger zu machen. Es geht weiter mit Neurostimulation durch Elektroden am Kopf, die niedrigschwelligen Strom durch das Gehirn leiten, um das vegetative Nervensystem zu beeinflussen und so für mehr Energie oder Entspannung zu sorgen. Schließlich soll auf die eine oder andere Weise, beispielsweise durch Implantate im Gehirn, dasselbe mit einem Computer oder mit anderen Gehirnen vernetzt werden, um in der Zukunft ein übergeordnetes „Wissen der Menschheit“ zu erzeugen. Durch dieses sogenannte „Brainhacking“ verschwimmt die Grenze zwischen eigenen und fremden Gedanken. Erste Erfolge in Richtung einer Gehirn-Computer-Schnittstelle gibt es bereits: Menschen können allein durch Gedankenkraft Computerspiele spielen, einen Text schreiben oder einen Roboterarm bewegen (vgl. Meckel 2018). Hier wird der belebte Körper zum Objekt gemacht. Die Menschen fühlen sich nicht mehr als eins mit ihrem Leib,

sondern behandeln ihn wie ein Instrument, vergleichbar einem Auto, in dem sie sitzen und mit dem sie herumfahren. Er soll getunt werden und diese Verbesserung wird als Veränderung an einem Objekt verstanden, obwohl es sich um den eigenen Körper handelt.

Auf der anderen Seite finden sich in den Ratgeberregalen der Buchhandlungen vermehrt Titel zu Themen, sich selbst besser zu verstehen und durch verschiedene spirituelle Angebote, das Bewusstsein für sich und seine Umwelt zu erweitern. Es gibt Angebote für Yoga, Meditation, Achtsamkeit, Waldbaden, Schweige-Auszeiten, das eigene Leben verbessern u. v. m.

Es gibt also zwei Tendenzen in der heutigen Welt:

1. Die Tendenz sich vom eigenen Leib so weit zu distanzieren, dass er zu einem Objekt wird und damit vergessen wird, dass ich mein Leib bin. Mit den Worten von Merleau-Ponty: „Endlich ist mein Leib für mich so wenig nur ein Fragment des Raumes, dass überhaupt kein Raum für mich wäre, hätte ich keinen Leib“ (Merleau-Ponty 1966, S. 127). „Der Leib ist das Vehikel des Zur-Welt-seins, und einen Leib haben heißt für den Lebenden, sich einem bestimmten Milieu zugesellen, sich mit bestimmten Vorhaben identifizieren und darin beständig zu engagieren“ (Merleau-Ponty 1966, S. 106).
2. Die andere Tendenz ist, sich seinem subjektiven Erleben hinzugeben und darin eine spirituelle Wahrheit zu suchen, den Leib und die reale Welt aber dabei zu vergessen.

Anthroposophie – das sollen die beschriebenen Beispiele aus der Eurythmie zeigen – bietet eine andere Möglichkeit, sich innerlich der spirituellen Welt, den Formkräften der Welt zu nähern: Der Mensch übt sich selbst und erlangt so Fähigkeiten, die wiederum zur Anwendung kommen können. Es wird ihm die persönliche Entscheidung und der Willenseinsatz für ein selbstbestimmtes Handeln und Erkennen durch eine Maschine oder durch einen vereinfachten Zugang durch Selbst-Manipulation wie z. B. durch Drogen o. Ä. nicht abgenommen.

Für die jungen Menschen wurde – wie in dem Beispiel beschrieben – deutlich, dass heute der Umgang mit auf den ersten Blick fernliegenden geistigen Gesetzmäßigkeiten gar nicht so abwegig ist; sie ließen sich gerne auf das forschende Üben ein und gingen souverän mit den Aufgabenstellungen um. Das Interesse an geistigen Zusammenhängen, in diesem Fall thematisch auf den Tierkreis und die Eurythmie bezogen, war von Anfang an groß. Im Laufe des Kurses entwickelte sich die zunächst rein gedankliche Auseinandersetzung mit dem Thema zu einer gefühlsmäßigen Verbindung und konnte mit den Realitäten des Alltags verbunden

erlebt werden. Diese Studien mit der Eurythmie bot den Studierenden eine Möglichkeit, sich mit spirituellen Zusammenhängen gedanklich, gefühlsmäßig und auf der Handlungsebene auseinanderzusetzen und dadurch im Alltag wacher zu werden.

Literatur

- Barfod, W. (1998). *Tierkreisgesten und Menschenwesen – ein Weg zu den Quellen der Eurythmie*. Dornach: Verlag am Goetheanum.
- Feuerstein-Herz, P. & Laube, S. (Hrsg.) (2016): *Die Alchemie – Substanzen, Synthesen, Symbolik*. Wiesbaden: Harrassowitz.
- Fingerhut, J., Hufendiek, R. & Wild, M. (2013). *Philosophie der Verkörperung. Grundlagen-texte zu einer aktuellen Debatte*. Berlin: Suhrkamp.
- Fuchs, T. (2021). *Das Gehirn – ein Beziehungsorgan. Eine phänomenologisch-ökologische Konzeption*. (6., erweiterte und aktualisierte Auflage). Stuttgart: Kohlhammer.
- Göbel, T. (2006). *Die Eurythmie will durch Bewegung das Geistige ins Materielle überführen*. In: Rundbrief der Sektion für Redende und Musizierende Künste. Hrsg. von W. Barfod. Michaeli 2006.
- Koob, O. (2014): *Wenn die Organe sprechen könnten. Grundlagen der leiblich-seelischen Gesundheit*. (4. Auflage). Frankfurt am Main: Mayer/Info3.
- Meckel, M. (2018). *Mein Kopf gehört mir*. München: Piper.
- Merleau-Ponty, M. (1966). *Phänomenologie der Wahrnehmung*. Berlin: de Gruyter & Co.
- Pascal, B. (2016). *Gedanken über die Religion und einige andere Gegenstände* (Pensées sur la religion et sur quelques autres sujets). 1656-1662 (Erstdruck 1669/1670, übersetzt von K. A. Blech). Berlin: Edition Holzinger.
- Roob, A. (2014). *Das hermetische Museum. Alchemie und Mystik*. Köln: Taschen.
- Siegloch, M. (1997). *Eurythmie. Eine Einführung* (Neuausgabe). Stuttgart: Freies Geistesleben.
- Steiner, R. (1990). *Eurythmie als sichtbare Sprache. 1924* (GA 279, 5. Auflage). Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1991). *Die geistig-seelischen Grundkräfte der Erziehungskunst. Spirituelle Werte in Erziehung und sozialem Leben. 1922* (GA 305, 3. Auflage, neu durchgesehen und ergänzt). Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1992). *Anthroposophie als Kosmosophie. Zweiter Teil. Die Gestaltung des Menschen als Ergebnis kosmischer Wirkungen. 1921* (GA 208, 3. Auflage). Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1994). *Damit der Mensch ganz Mensch werde Die Bedeutung der Anthroposophie im Geistesleben der Gegenwart. 1922* (GA 82). Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (2015). *Entsprechungen zwischen Mikrokosmos und Makrokosmos, Der Mensch – eine Hieroglyphe des Weltalls. 1920* (GA 201, 4., unveränderte Auflage). Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Waldenfels, B. (2018). *Das leibliche Selbst. Vorlesungen zur Phänomenologie des Leibes*. Hrsg. von Regula Giuliani. (7. Auflage). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Nina Engelhard, M.A.; Eurythmistin und Eurythmietherapeutin; künstlerische Projekte im In- und Ausland; Arbeit mit Schüler*innen, Fußballspieler*innen, Freiwilligen und Kindergartenkindern; seit 2013 Hochschuldozentin für Eurythmie am Institut für Waldorfpädagogik, Inklusion und Interkulturalität der Alanus Hochschule Alfter am Standort Mannheim; seit 2018 Arbeit mit Patienten und Menschen mit und ohne Behinderung; Arbeit an Fragen zur Menschlichen und zum Verhältnis des Menschen zur Umwelt.

Gisela Erdin, Dr.; Magister in Erziehungswissenschaft, Psychologie und Soziologie; „Master of Counselling“ bei der Gesellschaft für wissenschaftliche Gesprächspsychotherapie Köln; Promotion in Sozialwissenschaften an der Justus-Liebig-Universität in Gießen; 20 Jahre Mitarbeit in zwei verschiedenen Einrichtungen für Menschen mit einer geistigen Behinderung; seit 2013 Dozentin für Heilpädagogik am Institut für Waldorfpädagogik, Inklusion und Interkulturalität der Alanus Hochschule Alfter am Standort Mannheim.



A Young Adult's Suicide Attempt and the Path Through Spirituality to *Religare* to Nature, to Others and Himself

Elenice Saporski Dias and Tania Stoltz

1 Introduction

This study was developed with the objective of investigating the experience of mental representations and inner perceptions of a young male adult who attempted suicide.

When seeking to contextualize the theme “suicide and suicide attempt” we found studies related to diverse aspects of the phenomenon, such as: suicide attempt and not achieving the objective (Estrada et al. 2019; Pordeus et al. 2009); investigation of probable causes such as cyberbullying, bullying and causes arising from impulsive acts in the faces of crises, such as financial, affective, conjugal, existential and other crises (Estrada et al. 2019; Schmitz and Woodell 2018); suicide as a matter of public health, associated with mental and organic health conditions (Moses 2018); studies related to the bereaved who remain and those who are involved in the community and socially (Frey et al. 2019); global and local statistic data on the location and socio-economic status of countries where suicide happens (WHO 2014, 2018, 2019; ABP and CFM 2014; OPAS 2018, WFMH 2019), approaching the legal issue of suicide by age range and sex, among other data (Boahen-Boaten et al. 2017; Mishara & Weisstub 2016; Gerstner et al. 2018; Pitman et al. 2018; Cicogna et al. 2019); suicide related to

E. S. Dias (✉)

Universidade Federal Do Paraná, Curitiba, Brazil

E-Mail: elenicedias@hotmail.com

T. Stoltz

Departamento de Teoria e Prática de Ensino, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Brazil

E-Mail: tania.stoltz795@gmail.com

vulnerable gender, ethnic, religious, refugee and immigrant groups (Stroud et al. 2015); suicide prevention, treatment and support network models (Joschi and Billick 2017; Becker 2016; Zalsman et al. 2016; Brasil 2006, 2018).

A suicide attempt is defined as any suicidal behaviour that does not lead to death and refers to self-inflicted poisoning, intentional injury and self-harm, which may or may not have death as its goal (WHO 2014). Durkheim (2000) adds that a suicide attempt is an action thus defined, but which is interrupted before death.

Even though there is a large volume of studies on the theme of suicide and attempted suicide from diverse aspects, there is a shortage of studies that identify and investigate spirituality as a promoter of healing forces. From this perspective, this study seeks to contribute to and awaken awareness regarding promoting the salutogenic model¹

The study's problem formulation is as follows: How is the experience of a participant who intentionally self-inflicts injury through suffocation and medication expressed?

In order to approach the dimension of spirituality in relation to the theme of suicide, our theoretical references also include knowledge from Steiner's theory regarding human constitution and integral development, concepts related to development of the soul and related to spirituality and suicide, these being fundamental and necessary elements for a more in-depth study.

From this perspective, the underlying theoretical reference of this study is based on anthroposophy, as shared by the philosopher Rudolf Steiner (1861–1925).

2 The Human Constitution According to Rudolf Steiner

Rudolf Steiner (2004b) presents the three aspects of human constitution according to his world view: body, soul and spirit. He expatiates about their existence, nature, functioning, relationship, interaction, development and evolution, among other aspects regarding these three worlds and their unfolding.

The first aspect, the world of the body or physical corporality, is the place from where the substances and forces that constitute the body are drawn. The body is subject to birth and death in accordance with the rules of the physical world and heredity. It is the element through which things that surround man present

¹ Promotes health and well-being with the social and family environment as well as with the self through coherent attitudes in human cognitive, emotional and social structure, in the face of the difficulties of life.

themselves to him. Man, by connecting himself through his senses to things in the external world, composed of the same substances and forces of which he is composed and which act within him, observes, through his senses, their corporeal nature and recognizes himself. The corporeal nature of his existence manifests itself, momentarily, to all beholders. Man, with his body, therefore belongs to the world, which he perceives with this same body.

The second aspect, the world of the soul, is brought by man within himself as his own inner world. He signifies the existence of the soul. Through the world of the soul, man builds for himself his own body and this body presents itself to man when his attention is drawn to any sensorial impression. The sensorial impression is perceived or experienced internally bringing the outer world into the inner world, where sensorial impression is perceived as a sensation internal to the world of the soul, which gives man pleasure or displeasure, and feeling is associated with this inner world as is will, with which man imprints his inner being on the outer world. Therefore, man's volitive acts differ from phenomena of external nature, as they are bearers of his inner life. Thus, it is the soul that counterpoises the outer world as an element proper to man. Man receives an inner stimulus from the outer world; but he builds his own world in accordance with the outer world. The body is the foundation of the soul. Man's soul is connected to his body and spirit. In the world of the soul there are two fundamental forces or forms of energy and the way these act in the formation of the soul determines the species, which are distributed in seven regions. The function of these fundamental forces in the world of the soul depends on the extent to which one or other of them exist. The regions of the soul are not separated from each other, in the same way as solid, liquid and gaseous organisms when they interact with the physical world. The regions of the burning yearnings, fluidic susceptibility and desires penetrate each other in the world of the soul. And, in the same way as heat penetrates physical bodies and light illuminates them, this occurs in the world of the soul in relation to pleasure and displeasure, in the fourth region, and in relation to the light of the soul, which is the fifth region. Something similar happens with active soul energy which is the sixth region, and with the living soul which is the seventh region. Through memory, the soul stores the past; through action it prepares the future. That which is true and good in the soul is immortal in it. The soul is the link between man's spirit and his body.

The third aspect, the spiritual world, or the world of the spirit, is the central point of man. The spirit is eternal. This world is interwoven by the substance of which all human thoughts are constituted. In this world, the spirit obeys the transforming laws of earthly evolution. In this world, the spirit is understood as that which is revealed to man, when he contemplates things as if he were a divine

being. That which things conserve in themselves is presented to man through his spirit. Thus, the spirit reveals the secrets of the outer world in a higher form. In his innermost part, man comes out of himself and lets things speak for themselves, about what has meaning not for him but for them. In this world, man lifts up his eyes and beholds the starry sky: the enchantment that his soul lives belongs to him; the eternal laws of the stars, which he discerns in his thoughts, in his spirit, do not belong to him but rather to the stars themselves. Therefore, in the world of the spirit a world manifests itself to him which is raised above the world of the body and the soul.

The triple human constitution relationship is justified as follows: "...the imperishable is the spirit; birth and death prevail in corporality according to the laws of the physical world; soul life, subject to destiny, serves to unite spirit and corporality during an earthly life". (Steiner 2004b, p. 70)

Steiner (2006) reinforces and complements what are called the philosophical bases of Anthroposophy, as presented in Steiner (2004b), the triple human division based on the method of accessing higher knowledge, which leads us to know the body entity or corporeity which presents itself in a quadruple manner as physical body, etheric body, astral body or body of sensations, all of which thus far are linked to the realms of nature, and the fourth member, the Ego, which represents the essence that man experiences internally. The Ego penetrates triple corporeity with its essence and lives in it as the triple soul entity as soul of sensation, soul of reason and soul of consciousness. And if we continue to apply higher knowledge to the essence part, we have the three members of the triple spirituality of man as spiritual personality or own spirit, vital spirit and spirit man.

Carl Unger, presents the model of spiritual evolution explaining how:

"Man has an individual existence, and as Ego distinguishes himself from the rest of the world, which he seeks to know. This individual consciousness is illuminated by the shock between the physical body and the outer world. During evolution in order to acquire higher knowledge, the Ego frees itself from its ties with the physical body and can then illuminate itself in the etheric body, thus reaching imagination. In higher degrees of evolution, the Ego illuminates itself in the astral body, thus reaching inspiration; and when it illuminates itself in the being itself, it reaches intuition. Higher development of the forces of knowledge can be considered an awakening of human consciousness in the regions of the soul that sleep or dream; since illumination of individual consciousness in the higher members of the human entity is a gradual process of the awakening of consciousness." (Unger 1946, p. 23)

Steiner (2004a) explains in detail how man can only enlighten himself correctly when he realizes the importance of thinking about his nature. He highlights the

brain as having been structured to be the instrument and the corporeal base of the thinking spirit. To justify this premise, he expounds as to the structures that constitute the body or human corporeity, as mentioned earlier, but now detailed and adapted to thinking: mineral structure, that presents substances and forces, in common with the mineral kingdom, which, when they combine, enable the expression of thought and is called physical body; vital formative structure which is expressed in vegetable and animal species or forms of life and which distinguishes the living being from inanimate mineral, discloses itself as body of life. Therefore, the living are born from the living through seed. As such, we note that mineral structure ordered around the brain as the central point, emerges through reproduction and receives its developed form through growth. These formative forces are therefore a real and autonomous entity that urges life into substances and forms, giving form to living beings, manifesting its innate conditions and which is called vital or etheric. There is another body that enables perception of the spiritual life-filled form through the unfolding of its organ, which allows it to perceive a totally diverse world, and which is different from the physical form. It is a body external to man, that affords it the vibration of sensation, and the inner being of man responds to stimuli coming from outside. Sensation emerges inside the soul of the receiver, a soul that is not limited to physical and etheric bodies but rather reacts on all sides to its impressions of the outer world. This source of activity is called body of sensation or astral body. With regard to the perception of the soul of sensation, its inner part is related to sensations that can transform themselves into highly sensitive perceptions, as the organ develops. This organ not only enables it to receive the impressions of the physical and vital body in the form of sensations, but also sees sensations as in an external reality. Here, differentiation can be made between experiencing the world of sensations itself and contemplating the world of the sensations of another individual. Any being can examine its own world naturally, but being able to see the sensations of another person is only possible with spiritual eyes that are more developed.

Therefore, in relation to its activity, the soul of sensation depends on the etheric body, given that it will take from this body that which will shine as sensation, and as the etheric body is life within the physical body, the soul of sensation also depends indirectly on it. It can therefore be said that, with regard to its activity, the soul of sensation is determined and limited by the body, as it lives within this limit. In other words, the forces that impose limits on it come from the physical body, but the limits of the soul of sensation potentially go beyond the physical body. As such, yet another element that constitutes human corporeity is revealed, the body of sensations or the soul body, which is polar to the physical and etheric bodies interspersed by the soul of sensation. It can also be said that the most

subtle part of the etheric body forms unity with the soul of sensation and the densest part of the etheric body forms unity with the physical body. Evidently the soul of sensation surpasses the soul body. Therefore, the soul of sensation is but a part of the soul being. Feelings of pleasure and displeasure, instincts, impulses, passions join together with sensations, all of this gives a character of the soul of sensation having its own life and also depends on the physical body. The soul of sensation, as a body, begins to interact with thought, with the spirit, given that it has also been aided by thought to elaborate thoughts about its sensations and enlightenments alongside the outer world.

Rudolf Steiner (2002) addresses triple human constitution, highlighting the parts of the soul and their corresponding organic system in its physical part. The psychic part of mental representations can be noted in nervous system phenomena, which are projected on the one hand in the sensory organs and, on the other hand, in the internal organs; the part relating to feelings must be related to the rhythmic or vital system, the center of which is respiratory activity, to which it is closely linked. This rhythm manifests itself even in the most external parts of human organization. And in relation to the part concerned with will, it can be seen to be related to nutritive exchange phenomena or to the locomotor metabolic system. Here once more all the ramifications of the nutritive exchange phenomena within the body need to be considered.

With regard to considering what corresponds physically in each organic system to the parts of the soul, Steiner (2002) puts forward as corresponding to the psychic part of mental representations that which is also referred to as motor nerves. These also need to be considered as transmitters of perception, i.e. perception of movements. As the action of the sphere of the nerves becomes intensified the psychological part is reached where in the field of psychic life only the life of ideas is recognized. In this case the nervous system has to be considered as a complete system, which interpenetrates the entire physical part, with few exceptions, and which is the basis of everything that refers to the life of ideas, right from the actions of the senses through to the manifestations of thought.

With regard to the physical bases corresponding to feeling, the rhythmic system is a complete and independent system, which encompasses, in particular, the respiratory process and the circulation of blood, which involve the entire body. Their phenomena form an ensemble, as breathing extends to the entire circulatory system. Psychologically, feeling is perceived to be linked to these phenomena, given the transformation suffered by the rhythm of breathing and circulation, as feelings oscillate.

With regard to the physical bases corresponding to volition or will, these are the nutritive exchange phenomena, which can be seen all over the body,

principally in muscular activity, which manifests nutritive exchange phenomena; psychologically, this activity can be easily related to volitive manifestations.

Steiner (2002) elucidates that degree of consciousness belongs to the domain of psychology because it involves the soul's activities of thought, feeling and will, given that a state of complete consciousness in the state of wakefulness only exists in relation to ideas transmitted by the nervous system; with regard to feelings, only the degree of consciousness proper to mental representations of dreams exists. With regard to will, only the obscure degree of consciousness proper to sleep exists. It is easy to note that the state of wakefulness is linked to the nervous system. In the majority of cases, however, due consideration is not given to that fact that the normal consciousness of the state of wakefulness is continually interspersed with phenomena coming from semi-consciousness. Ideas in which feelings predominate are similar to dreams, which move in parallel to the state of wakefulness; but it is precisely feelings that form a floating and wavering world of images totally similar to dreams. In the part that refers to will, we are completely asleep. For example, we form the idea of a folded arm, and also the idea that this arm will soon unfold; but we have no consciousness of the way in which these ideas transform themselves into movement. Only after movement has happened, which in this way is not for us a conscious act, we form once more the idea that the arm has effectively unfolded. With regard to corresponding connections between each part of the soul, first of all the psychic part of common consciousness and spiritual life are related as follows: spiritual essence, which is the base of the life of the ideas of common consciousness, can only be reached through contemplative knowledge. And it reveals itself through imagination. Feelings come from the spiritual sphere, from the spiritual essence that is found through anthroposophic research methods and which is called inspiration. Will manifests itself spiritually in the case of contemplative consciousness through true intuitions.

Understanding these analogies is the pivotal point of Anthroposophy. Steiner (1991) presents exercises that can lead to finding these degrees of higher knowledge when man manages to free himself from the three parts or aspects of the soul: thinking consciousness, feelings and will. To free himself from thinking consciousness, and reaching imagination it is a case of giving so much security to thought, that it becomes able to free itself from physical bases. In this way, man becomes protected against influences. With regard to the second aspect, feelings, certain appropriate exercises happen before dangers appear that threaten the deepest regions of the soul. A selfless feeling is quite hard to achieve, but through appropriate exercises, feelings can also be freed from physical connections. Feelings transformed in this way are revealed in inspiration, which is related to respiration. With regard to the third aspect, intuition, the highest degree of

knowledge, it is necessary to enable the psychic element will to express itself as selfless will, the most difficult to achieve, and thus reach intuition. Here too the exercises need to protect psychic life, providing it with greater inner firmness, against alien influences from the physical part. In this way, the spiritual correspondence of the soul will transform itself into spiritual freedom.

Steiner (1921) speaks of the need to care and develop the strength of the soul during spiritual development, since the need exists to address the existence of two enigmas. The related to lack of knowledge of external life, in which senses are veiled to man, like a barrier that prevents him from being absorbed or from seeing through it. Behind the barrier is the essence of the world, which would make man brutal, monstrous, an object, egoistic and cold, if he should get past the barrier through perception or observation, before having developed the ability to love and have feelings of love, which arises from the differentiation of objects between birth and death. Only this ability can prevent one from being dragged behind the barrier of the senses. It is this ability to love which will lead, through occult development, to development of imagination, inspiration and intuition. Only after these abilities have been developed can the student of the concealed occult go beyond the barrier of the senses and observe real objectivity.

With regard to the enigma of not having knowledge of inner life, as man is only capable of keeping his memory, he is prevented from looking at his inner self, closing his common consciousness to what is inside. Once this memory is interrupted, as happens through occult development, his inner organs become exposed. This is the answer to the enigma of not being able to look inside. This inner element has to be occult, as otherwise man would not be able to be normal in the life between birth and death. This memory is necessary. The interior element of man's ego is, therefore, occulted by the reflection of memory.

For this reason, the human being must be organized in such a way that he can have memory and can love. Because he must be able to love, he is unable, with his common consciousness, to see behind the veil of the senses, and because he must be able to remember, he is unable to look at his own inner being. Here, Steiner makes us reflect about why the brain has been structured to be the instrument and the corporeal base of the thinking spirit or of thought.

Taking Steiner's world view of triple human constitution and its multiple angles of integration with regard to the development of the human being, it is possible to understand in an analogical manner, the elements that comprise the human microcosm spreading into the macrocosm of humanity, in culture, religion and in spirituality with their respective characteristics:

- Culture as being systemic, but which reveals itself through patterns of behaviours, habits and values experienced by a social group, which repeats them as a semi-conscious pattern related to maintaining the identity of a group in a given time, an identity related to moral values, an identity maintained by the life values of its upbringing. By expressing its nature, the group makes evident its need to live, the spirit is conditioned to the essence of the group, giving it the sense of being – it relates to the sense of Corporeal Essence;
- Religion as being systemic as well and connected to the human being by a series of beliefs, dogmas and laws, which does or does not believe in an outside or immaterial God, religion related to the ready-made form or idea that gives meaning to existence. The ego, related to truths, becomes identified with this existence and needs to wait or exist in conformity with the identity imprinted on the ego, otherwise the reason for existing is outside of my being – it relates to the reason of Existence;
- Spirituality is related to the Spirit, it manifests itself in each human being as individuality, the unique aspect. It is related to evolution beyond the reason and the sense of the human being. It is related to ethical values. It is the will or inner strength that irradiates in the soul as it forges itself into Life. It is the transforming education of becoming Own or Spiritual Personality or Eternal Individuality.

But before wanting to find the way in which knowledge about the spirit can be gained, the way in which the spirit shines in the human soul needs to be known, the human soul which frees itself from the body to live an independent life of corporal organization, a life in its own sphere. (Steiner 2006, p. 63).

Returning to the global and local panorama presented in relation to suicide, a public commitment can be seen to seek ways to minimize costs in all areas, involving and reflecting its results on public health. In this sense, Glöckler (2007) suggests that health can also be looked at from the salutogenic perspective in relation to the explosion of its costs, with the aim of encouraging politics and economics to promote health to maximum extent through actions that seek to draw people's attention to the source of health and the source of individual and social healing. The salutogenic perspective has its bases in the result of the research of Aaron Antonovsky, the father of the paradigm of salutogenesis, about the health status of the elderly in Israel, in which he developed physical and mental assessment criteria, where he notes that among the healthiest people were some who survived the horrors of the Holocaust. The salutogenic perspective is also inspired in Abraham Maslow, and his study of the 14 characteristics of a healthy human being. Another cornerstone lies in the principle of resilience or research

into the force of resistance, which was absorbed from natural sciences and applied to human sciences as the ability, shown by some people, to support pressure and, by standing up to it, developing resources that impel them to a new possible equilibrium. In the end, this characteristic made evident that heredity and the environment are not the only determinants of human development. A further factor was added to these, the human relationship factor, i.e. an individual factor.

As such, it is possible to consider that the principle of resilience, one of the foundations of the salutogenic model, points to the human being having a relationship with his act of creative will, i.e. the Spirit, which manifests itself as a force of overcoming mental representations and inner perceptions, impelling towards new equilibrium. Here the spirituality aspect can be seen in a force manifest in human individuality, which can and must be promoted to address conflicts, which have repercussions on physical and mental health problems.

When integrating the research mentioned above with Steiner's model, one can point to physical, psychological and spiritual sources as three principles of support that are crucial for developing health within the salutogenic model. Therefore, as a source for the physical level we need to develop heterostasis, i.e. we have to learn to cope with stress and not just avoid it. Learning to recognize the limits of physical and mental resistance and increasing them even more. For the mental level, we can attempt to create a feeling of coherence, whereby we feel that everything that exists fits into an overall context. As such, only when the individual can fit into small and large universal contexts in his life will they find meaning in their life. One can only cope with the world by learning that it can be understood, that it is significant, valuable and reasonable. With regard to the third level, perhaps the most difficult for the human being to learn, we need to create forces of resistance in the spiritual realm, trusting in humanity moving forward and the direction taken by it. Develop a world view that allows to understand and elaborate the evil, the negative and destructive, in a sensible way.

Related to the aspect of suicide, when Steiner (2004b) addresses the fourth region of the soul world, pleasure and displeasure, he expatiates on energy-filled substances, stating that it is there that the soul undergoes special trials. As the soul inhabits and shares everything that relates to the body, it is connected to the web of pleasure and displeasure providing well-being and comfort and malaise and discomfort. During his physical life, man experiences his body as his identity. That which is called feeling of self, is based on this fact, and the more it is inclined towards the life of the senses, the more this feeling of self takes on this character.

After death, there is no longer the body as the object of this feeling of self. For this reason, the soul, which still retains this feeling, has the sensation of

being empty. A feeling as if it has lost overcomes the soul (Steiner 2004b). This continues until it is recognized that the true human being does not reside in the physical. The impressions made by this fourth region of the soul destroy the illusion of the corporal ego. The soul learns to feel this corporality no longer as an essential reality, becoming healed and purified of its attachment to the body. In this way, it will overcome that which previously chained it strongly to the physical world, and now it can completely develop its forces of sympathy directed to the outer world. The soul that renounced itself is ready to pour itself fully into the overall soul world.

Noteworthy here is the observation made about the experiences of this region when traversed by a person who takes their own life, as per Steiner (2004b, p. 88): They abandon their body in an artificial way, while all the feelings related to it remain unaltered. In the case of natural death, parallel to the body decaying, the feelings tied to it are partially numbed. In the case of someone who takes their own life, however, the anxieties and unsatisfied desires that motivated suicide are added to the suffering caused by the sudden vacuum. For this reason, desire for the physical body is even more intense. In relation to suicide, Steiner (1904) states: "It appears to it that it is like a hollow tree, like someone who has lost their Ego. Thus, it goes on to have a continuous thirst for itself".

Owing to the lower regions of the soul being closer to the body, it can be understood that when someone commits suicide, their Ego becomes identified with their physical body, which, as mentioned earlier, maintains its corporeal nature related to the world of the body, i.e. to the mineral, vegetable and animal kingdoms, and does not connect to the world of the spirit or the world of ideas. It is the world of the soul which, when dealing with soul substances and forces, colours them with meaning, sense and life as it becomes inspired by pleasure. In the case of someone who takes their own life, this region is aborted from being experienced by the soul, which becomes attached to the soul substances closest to the body through antipathetic force.

Based on this cosmic understanding, the quest for expression of the spiritual aspect in the psychotherapeutic process of someone who has attempted suicide is paramount and necessary in order to recover *the digare* (connection) to themselves, to the environment and to others. Sympathizing, in this way, with aspects that provide them with images and inspiration for this being that can re-emerge from will. Art as a resource permeates the entire process as a salutogenic tool for connecting and treating digital and analog information through expression via art, dialogue or aesthetics, since the soul connects the worlds of the body and the spirit.

Both cognitive activity and artistic activity are based on the fact of man raising himself from reality as a product to reality as a producer; rising up from the created element to the creating process, from fortuitousness to necessity. As external reality always shows a creation of nature, we raise ourselves up in spirit to the natural unit that manifests itself to us as the creator. Each object of reality presents us with one of the infinite possibilities concealed in the bosom of nature, the creator. Our spirit rises to the vision of the spring which contains all these possibilities (Steiner 2004b, p. 111).

In the art of dialogue, the psychotherapist has the contents of consciousness as information. This is what connects the individual to his psychotherapeutic process. Through verbal and non-verbal information, the psychotherapist can influence conditioned contents and conditioned connections in the patient's brain. The term "in-form-ation" comes from Latin and means placing something in a structure, i.e. giving form to something. Information is the primary event determining life, the most fundamental principle of existence (form/idea), it is not the physical-chemical-energy substance (nature). Each process of giving form generates differences and, therefore, information. Mass, matter and energy are shaped by information and then turned into a possible structure. In other words, information as a formator by the action of their vibrations, so that they can interfere with each other and strengthen, weaken or erase by resonance. Perceptible vibrations in inner perceptions. It is because of this that health and illness can be considered patterns of free vibrations and a condition of information of the respective organs.

Genetic material DNA information can shape a healthy body structure, but can also lead to diseased organs and disruptive metabolic processes. From this point of view, illness can be considered to be a disruption of normal and healthy information (and of vibration, respectively). Healing means getting the diseased organ back to its healthy state of information (vibrational state); treating symptoms means temporarily weakening or suppressing pathogenic vibrations, but not extinguishing them. [...] However, information is ambivalent; not all information serves for health. Information can also make you get ill, poison, destroy and even kill. This does not apply only to people, but also to the environment. (Nefidonow and Nefidonow 2017, p. 99)

The nervous system, the endocrine system and the immune system are closely linked through information inside the human body; exchange of information and interaction between these systems is completely normal.

Mental health includes a healthy consciousness and recognizes what determines healthy action. Healthy rationality and healthy morality go hand in hand. Through ethical virtues, psychotherapists seek to integrate more strongly the

healing power of rationality in therapy and seek to promote patients' mental recovery.

3 Method

Considering that the objective of this study is to investigate the experience of mental representations and inner perceptions of a young male adult who attempted suicide, this study is characterized as qualitative, moreover because we added a procedural issue to be studied and individual characteristics that stem from an inductive logic, focused on individual meaning and on the importance of interpreting the complexity of a situation.

The study is based on Creswell (2014) and Moustakas (1994) as qualitative research in the phenomenology investigation strategy. All ethical aspects for the empirical study with the participant were taken into consideration, informed to him and respected, as agreed to in the Free and Informed Consent form, given to and signed by the participant before data collection started.

It is a qualitative and phenomenological single-case study. It examined the conscious experience of the participant; it used several data collection instruments, one of which is the interview; it applied systematic procedures that go from meaningful descriptions to units of meaning and then to detailed descriptions that express *what* the participant experienced and *how* he experienced it, and the conclusion with the description and discussion of the essence of these experiences incorporated by the participant.

The setting for the study was the city of Curitiba, Paraná, Brazil, between 29/10/2019 and 09/12/2019, comprising a total of two sessions lasting 60 min each and one session lasting 90 min, in psychotherapy consulting rooms, which had adequate physical structure, materials and resources for gathering information for the study, as well as ensuring privacy and an appropriate environment. The study was conducted in this space with an 18-year-old adolescent participant born in 2001, with incomplete high school education, the eldest of two children whose parents had been separated since he was nine years old. He lived with his mother and sister.

4 Data Collection Instruments and Procedures

The data collection instruments used in the empirical study were: interview, questionnaire and creative production. The interview and the questionnaire contained

open and semi-open questions following the phenomenological approach prepared by the first author and based on Creswell (2014). The three instruments were used to investigate the experiencing of the mental representations and inner perceptions of a young male adult who attempted suicide.

4.1 Procedures

After having gone through the Free and Informed Consent form, having explained the study and cleared up any uncertainties, the participant signed the form. The dates and times for administering and distributing the instruments were then established, respecting the participant's availability. This process was concluded with a rapport, followed by protocol-based anamnesis questions to acquire data on identification, schooling, socio-economic status, spirituality and the semiotics underlying the reason that led him to seek a psychotherapeutic process.

The interview took place during the second study session. The participant was present in person. The interview was recorded and lasted 60 min. The resources used in the interview were: interview protocol, pen and voice recorder. The clinical consulting room was made available for the third session for the participant to answer the questionnaire. He was provided with paper, a pen and a clipboard. The session lasted for approximately 30 min. During the following 60 min the creative production activity was conducted in the art room, which had been prepared and equipped with the following resources: a large table, a board, sheets of 224 g/m² A3 paper attached to the board with adhesive tape and a chalk pastel set. At the beginning of the sessions the following exercises were applied with the aim of providing the participant with affective and mental self-regulation: "Cardiac Coherence" breathing exercise in which participants are asked to breathe in and count to four and then breath out counting to six, repeating this process quite slowly until telling them to stop after five minutes; followed by a concentration exercise in which the participant was requested to: "When you breathe in and when you breathe out, repeat in your mind: I know I'm breathing in ... I know I'm breathing out...Placing all your attention on this act. If something distracts you, gently restart...the exercise for three minutes". Once the time was up, the participant was told that the creative expression activity was going to start. With the sheet of paper fixed to the board and the chalk available, the participant was requested to take into consideration the answers to the questionnaire about what and how he had experienced the event and to seek to recall details of the scene with regard to the setting, describing it orally and objectively. The participant was requested to put himself in that scene and to perceive the surrounding atmosphere,

temperature, sounds, smells, people, movements, physical position and posture, sensations, thoughts, words, images, feelings, tastes, inner symptoms and gestures, that are being experienced. He was requested to express on the paper, by means of an image, the representation of that experience. He was told that if he wanted to, he could use the other side of the paper to write something or a word. The participant was left at ease to talk about the image, about how he was feeling or any other subject that emerged. At the end, the cardiac coherence exercise was repeated.

When the data collection instruments were administered, the participant was provided with adequate room temperature, soundproofing and an appropriate place where no interruptions could happen.

4.2 Data Analysis

The data analysis and interpretation procedures were based on the following authors: Creswell (2014) for investigating the questionnaire and interview information and Bauer & Gasker (2015) for analysis of the creative production.

The following steps suggested by Creswell (2014) and adapted to the study were used to guide the analysis of the questionnaire and interview data:

1. Data horizontalization, whereby the data collected are examined separately, instrument by instrument, seeking to highlight “significant statements”, sentences or citations that offer understanding of what the participant experienced and cognitively related to the phenomenon being studied. By the end of this stage, the researcher had made a list of significant statements. These were analyzed and grouped into units of meaning or themes.
2. Textual description: a written description of what the study participant expressed in his experience about the subject proposed in the data collection instruments, i.e. description of the events that happened during the experience, including literal examples.
3. Structural description or imaginative variation: a descriptive record of how the experience was felt as well as the reflections perceived in the setting in which the phenomenon was experienced.
4. Description of the “essence” or essential invariant structure. The data were read several times and are brought together in an exhaustive description of the phenomenon that expresses the essence of the experience, representing the culminating point of the phenomenological research.

With regard to the analysis of creative production, taking the participant's creative image, we sought to investigate whether the subject he explored was related to what he verbalized, indicating whether this subject was presented intentionally, in order to enable it to be understood based on the following question: What expression is suggested by the element? (associations brought to mind). Following this, we sought to identify the sense of the elements in the creative production. To this end, the question was asked: How do the elements relate to each other (correspondences)? Following the analysis, a map about creative expression was used and a report began to be produced related to the research problem. The report was produced in the form of a written text (Bauer and Gaskell 2015).

5 Results

The interview and the questionnaire were transcribed literally and investigated individually. After being investigated, the artistic expression was integrated into the questionnaire. Sixteen significant statements were retrieved from the interview, grouped together in four themes, as shown on rows one to four of the Table 1. Ten significant statements were retrieved from the questionnaire, grouped together in three themes, as shown on rows five to seven of the table.

Each theme was analyzed, resulting in:

1. Obsession of abuse. In this theme the participant focused on his tormenting memories of abuse: a) The "black cloud" that hounded him and was driving him mad. b) It seemed like it was trapped in his head, like a scratched CD, that doesn't play the rest of the music, just repeats one part. Even with his eyes closed, his hand appeared everywhere. He couldn't stop thinking about it, morning, afternoon, night, early morning. He couldn't stand it anymore, he had to make his head stop. He was losing weight, not eating or sleeping, crying, anguished, anxious, sweating, exhausted. He saw suicide as the only way out to put an end to the tormenting recollections, the black cloud that hounded him. The feelings he experienced were fear, anger, despair, he felt tormented. c) The obsessing black cloud. d) Apprehension.
2. Apart in the world. Here his focus was on the situations in which he couldn't manage to be there. a) Was always lost in the air, couldn't get it. When he went to school, he sat at the desk, but nothing entered his head. b) Appeared to be just like spilt water, no way of putting it back together again. Couldn't do anything with his colleagues. "I can't relate to them", was always alone at break time. He went to school, but "nothing entered his head", went home

Table 1 Themes

Themes	Significant Statements
Obsession of abuse	Tormenting recollections, the black cloud that hounded him. He felt it was trapped in his head, like a scratched CD when the music doesn't go on, just repeats itself. His hand appears everywhere, even though he no longer goes there. Couldn't stop thinking about it morning, afternoon, night, early morning. Couldn't stand it anymore, had to stop what was in his head
Apart in the world	I was always lost in the air, I didn't get it. I didn't do what the teachers asked. When I went to school, I sat at the desk, but nothing entered my head. I went to school, but "it didn't enter my head", I went home feeling rotten. The next day, I stayed in the street waiting for time to go by. It was like spilt water, you can't put it together again, it's over. I wasn't able to do anything with colleagues. I wasn't able to get on with them, always messing around, being a clown. Kept to myself during the break. Didn't obey anyone. Cursed the girls, they asked me to leave school. I joked and messed around. "I just couldn't help with household chores, I'd get sidetracked in the middle of them". Time was up and I hadn't done anything. "I think I got the time wrong, I'm lost", the participant is talking about when he attempted suicide
Knowing oneself	I'm not able to talk with my mother, she doesn't want to know about me, I'm not the same as him. There was no love. No, he was there, how disgusting. I was a child, he was old, grown-up, smelly, dirty. I don't remember feeling anything, it was all so disgusting, even today I can't look at myself completely in the mirror, because of the hand. Nobody knows what happens to me, I'm not living on another planet. I'm not daydreaming, it would be good if I were. I lied for fear of being wrong, I spoke incorrectly and wrote incorrectly as well, when the teacher asked me to read I used to say I'd forgotten my exercise book. I was ashamed
Opening one's eyes	It took many years, why? I didn't stop until I was almost 16 years old. I needed clothes, soap. My mother didn't have money. Now I can see that I paid. I can't stand living with this guilt, it's maddening, if I could I'd kill him. Devil, I protected my sister. I don't go to my father's house any more, he doesn't stop ringing me. I've blocked him on my cellphone,

(continued)

Table 1 (continued)

Themes	Significant Statements
The way out	I asked God to forgive me, I got the lot and took all the pills and put a plastic bag over my head and fastened it and tied a load of blankets on top of me, my mother and sister weren't at home, they'd gone to work, I cried
Revealing force that releases	I wake up, see him and yell. "Get away from me". My mother asks me what did he do? I tell her and she wanted to kill him. I felt a lot of pain, couldn't stop shaking. I couldn't breathe, had an asthma attack. Mother crying reveals she was abused and never told anyone. I cried with her
Act of courage and love	I know that breaking all the DVDs, CDs, rock magazines and books, games, that he gave me, is symbolic. Come in and take over my bedroom, how painful. But I cleaned up, threw clothes away, opened everything. I want a mirror, now. I talked with my mother about him (father). I went with my mother to his workplace and told them. I did what was right, he looks after boys (father works at a social work NGO)

feeling rotten. They asked him to leave school twice. The next day, he stayed in the street waiting for time to go by. "I just couldn't help with household chores, I'd get sidetracked in the middle of them". Time was up and he hadn't done anything. "I think I got the time wrong, I'm lost", the participant is talking about when he attempted suicide. He perceived he was anxious, feeling his mind going blank, his stomachache, his sight becoming full of small scratches, almost fainting. The feelings that appeared were stagnation, disorientation, inferiority, isolation, depression, alienation. c) Inside a balloon. d) Disconnection.

- Knowing oneself. The focus is on not being seen. a) "I'm not able to talk with my mother, she doesn't want to know about me, I'm not the same as him". b) "There was no love. No, he was there, how disgusting. I was a child, he was old, grown-up, smelly, dirty. I don't remember feeling anything, it was all so disgusting, I couldn't look at myself completely in the mirror, because of the hand. Nobody knows what happens to me, I'm not living on another planet. I'm not daydreaming, it would be good if I were. I joked and messed around, but I was sad. I'm thick, I can't read properly, so I lied for fear of being wrong, I spoke incorrectly and wrote incorrectly as well, when the teacher asked me to read I used to say I'd forgotten my exercise book. I was ashamed of doing

- things wrong.” He perceived he felt dizzy, felt sick, dry mouth, anxiety. His feelings were despair, fear, loneliness, inferiority, confusion, shame, sadness, abandonment. c) Not trustworthy. d) Indifference.
4. Opening one's eyes. Here the focus was on reflecting about himself. a) “It took so many years, why didn't I stop before?” b) “I needed clothes, soap. My mother didn't have money.” “He was OK, at times. Now I can see that I paid for everything. I can't stand living with this guilt, it's maddening, if I could I'd kill him, Devil. I protected my sister. It's no good, it's killing me.” He decided not to go to his father's house anymore, his father doesn't stop ringing him. He blocked his father on his cellphone. He perceives himself as being dirty, with a headache, freezing cold. The feelings that appeared were remorse, guilt, uncertainty, sadness, protection, anger, hate. c) The image in the mirror. d) Consciousness-raising.
5. The way out. Here the focus was on freeing himself from the tormenting memories through death. a) “If I die, I'll be free. I've got no way out”. b) He felt relieved when he thought about what to do, when he had a plan. He smoked a cigarette. “I asked God to forgive me and thought about my mother and my sister being left on their own. I take the medication and put the plastic bag on my head, tighten it and put a load of blankets on top of me.” He did all this crying. Feelings that he had: relief, fear, guilt, anaesthesia. c) Orientation. d) Release.
6. Revealing force that releases. In this theme the focus falls on the force that emerges. a) When he wakes up in hospital and sees his father, he yells: “Get away from me”. b) “I perceived that everything was hurting, I felt a lot of pain, couldn't stop shaking. I couldn't breathe, had an asthma attack. My mother asks me what did he do? I tell her that he abused me right from the time when he lived with us when I was six until I was 16, when I started avoiding going to his house. That the memories were hounding me, I couldn't stand remembering this anymore. I cried as I told my mother and she cried with me, saying: ‘My children, no’. She wanted to kill him.” “Mother, crying, reveals that she was abused and never told anyone. We cried a lot together.” The feelings that emerged were pain, suffocation, freedom, happiness, cleanliness and peace. c) Wake up, in the here and now. d) In truth.
7. Act of courage and love. Here the focus was on seeking to do the right thing. a) “I don't want the things he gave me anymore.” b) “I broke all the DVDs, CDs, rock magazines and books, games, that he gave me. I cleaned my room, threw clothes away, opened everything. I want a mirror, now. I talked with my sister about him (father). I went with my mother to his workplace and told them. I did what was right, he looks after boys (father works at a social work

NGO).” The feelings permeating what he said were release, courage, certainty, love. c) Social commitment. d) Responsibility.

With regard to the creative production (Fig. 1), the image created suggested elements such as a capsule, barrier, straight line, curve, empty spaces, cord, movement, colour black, colour blue, colour red, goblet, no way out, polarity, shapes repeated (three times), red, central, tense, below, from left to right, oblique direction at the left to the right, upwards, concave, convex, curve, straight line, movement. When relating the elements, correspondence can be perceived between encapsulation, prison, plastic bag, jellyfish, stretched red cord, uterus, black cloud, hanging baby, embryo shapes, tension, the larger convex shape surrounds the smaller ones, outer colours dissolved and cold. When related to the questionnaire, coherence can be perceived between the questionnaire, the interview and the creative production (Fig. 1).

The results were combined into an essential scheme: suicide attempt. For the participant, the suicide attempt experience was the only way out to put an end to the “tormenting recollections that hounded me like a black cloud”, owing to the sexual abuse experienced, which included mental representations of the mental obsession with abuse and received confirmation and certainty in the Opening his



Fig. 1 Participant’s creative production. (Foto, courtesy of Elenice Saporski Dias)

eyes and the Way out representations, which were manifested in the inner perceptions of loss of appetite, gastritis, headache, insomnia, depression, obsessiveness, excessive sweating, anxiety, anguish, tachycardia, lack of air.

The coping methods included seeking to know himself and to take part in the world. Knowing himself is the releasing force that reveals the act of courage and love, as well as perceiving his inner self to be giddy, anxious, nauseous, not inclined to act, difficulty in relating to others, low self-esteem and immaturity. With the sessions, the participant is seeking to make the encounter with himself, with others and with nature coherent, so that it makes sense for his life.

6 Discussion

In this study the participant focused on the reasoning that led up to his suicide attempt: the tormenting memories, the image of his father, powerlessness, inner death, loss of weight, absence of hunger, not being able to forget, planning his death in order not to have to think anymore. "I could only see death as the possibility for freeing myself from that head, which never stopped, it hurt a lot, the film kept playing quicker and quicker". As the mental representations became intensified, inner perceptions also intensified, i.e. the organic and mental symptoms intensified, such as sweating, lack of air, heat, motor restlessness, crying. And feelings of anger, hate, guilt emerged. These mental representations and inner perceptions led to the suicide attempt. They can be understood when we realize that the young man was subject to constant stress adrenergic axis discharge, because he kept his neuro-vegetative system in the sympathetic function, constantly releasing adrenalin, catabolising his body, wearing out his vitality.

In the case of Avoidant Attachment disorder, the vegetative sympathetic nervous system is constantly active, showing disorganized and avoidant dynamics, a tendency to emotional dissociation in the pseudo-adaptive inner worlds, affliction, pain. Linked to the "highly attacked sensorial spectrum which covers the entire sensorial spectrum [...] The same can be applied to negligent treatment: it begins with absence of sense of touch, equivalent to an absent basis of existence; it extends to the inclusion of a dysfunctional vital sense and skewed organic growth; it then extends to lack of control of impulse and self-control, until negligent treatment weakens sense of balance, affecting weak relationship ties." (Dekkers 2015, pp. 48 f.)

The behaviours described are compatible with the behaviours faced in the obsession with abuse theme. The forces that emerged as comprehension abilities and intellect abilities, and those forces used for drawing, painting and writing

were not released in an adequate manner from his body at the time of the change of teeth, which today is reflected in the difficulties that the young man presents in relation to cognitive development and his mental immaturity. According to Steiner and Lievegoed:

“At seven years of age those forces that are now emerging as new soul forces in the body begin to have greater activity... And so that which irradiates from the body is repelled and, on the other hand, the forces that flow downwards from the head are retained. So that during that period, at the time of the change of teeth, the biggest battle between the forces begins... those forces that emerge later in the child as abilities of comprehension and abilities of the intellect, and those forces that need to be used especially for drawing, painting and writing.” (Steiner 1997, p. 30)

“So people speak of ‘retardation’, delayed development. Often such children regress to previous phases of development when the opportunity is offered to them or when they come up against difficulties. In other words, they are children prone to ‘regression’ in their development.” (Lievegoed 1994, p. 104)

The young man’s faculty of memory is impaired, since due to the trauma that begins at six years of age and lasts until he is sixteen, the emancipation of the formation of concepts following the change of teeth is blocked. The invasion of the inner world shown by the young man provides evidence of immaturity, his experiences of the inner senses have not been signified in him, they have been mirrored in the behaviours of difficulty in giving shape, meaning to himself, to his surroundings and to relationships, keeping himself as if out of touch with reality. This is made explicit when he says:

“I was always lost in the air, I didn’t get it. I didn’t do what the teachers asked. When I went to school, I sat at the desk, but nothing entered my head. I went to school, but it didn’t enter my head”, I went home feeling rotten.”

Steiner goes into this fact:

“The human faculty of memory must be understood entirely outside of human nature itself [...] memory expresses itself very differently in a very young child, to the form in which it expresses itself with effect from six, seven, eight years of age. In the following years, memory adopts the characteristics proper to the soul, whereas in the first years of life of a child it can be clearly seen to what extent it is connected to organic conditions, from which it slowly emancipates itself. And if you look at the connection between memory and formation of concepts, you will see that its formation of concepts depends very much on what it experiences in its environment, through the perceptive experience of the 12 senses.” (Steiner 2018, p. 47).

"[...] It took many years, why? I didn't stop until I was almost 16 years old. I needed clothes, soap. My mother didn't have money. Now I can see that I paid. I can't stand living with this guilt, it's maddening, if I could I'd kill him."

Here the participant's pain when speaking about his life can be seen. At six years old he experiences something not at all beautiful in his life, but rather the black cloud begins to form. Steiner, when talking about this phase, examines beauty and its relationship with the practical human being:

"So, when we look at real life, and not at theories, letting ourselves be led by life, and not by abstract ideas, when following the tendency to make the human being practical, we are led precisely to present to him, at the period between the change of teeth and puberty, as much beauty as possible, the truly artistic understanding of life. The more the understanding of beauty is provided to man, the more he concentrates on understanding beauty, the better he will be prepared, in the phase of puberty, to make contact with that which is truly practical without suffering harm for the rest of his life." (Steiner 2008, p. 252).

At the hospital, after the suicide plan failed, the participant manifests himself:

"I wake up, see him and yell. – Get away from me!"

The participant shows that he has chosen not to have his father present anymore. He literally removes him, and no longer just avoids him. In this regard, Selg, when expatiating about the configuration of values during adolescence, says:

"In adolescence this configuration of values is "someone coming out to him/herself", i.e., learning to accept oneself and thus being capable of answering questions by oneself (and making choices and decisions). This is the same as being capable of starting to take on one's own individual responsibility. But on the path that leads to this, necessary experience needs to be gained: 'everyone has to commit their own follies'. The only condition being wanting to learn from them." (Selg 2011, p. 47)

The difficulty perceived in the participant forming ties can be understood when we relate the essential characteristics, according to Glöckler (2007, p. 10): "a good relationship needs three essential and decisive characteristics of the human condition: honesty; love; respect for the other person's autonomy and own dignity, even if this person is in early childhood or in a situation of great need." When the participant talks about his dialogue with his mother: "I'm not able to talk with my mother, she doesn't want to know about me, I'm not the same as him. There was no love". The lack of openness towards him perceived by the participant in

this statement, stresses his difficulty in forming ties in his life. The same use to happen in his relationship with his father: “No, he was there, how disgusting. I was a child, he was old, grown-up, smelly, dirty”. The embarrassment that the participant shows today when dialoguing may arise from experiences such as these, in which there was no respect, no honesty.

When, at 16 years old, the participant decides that he will no longer allow his father to submit him to abuse and stops going to his father’s house as an act of will, and no longer one of submission, this act can be understood as breaking away from a fruitless condition. When Lievegoed talks about the three births of the ego by the age of 21, he observes:

“Realization in the process of manifesting itself signifies the end of stagnation in an experience of the fruitless ego. Realization of the ego is always accompanied by a vigorous idealism. [...] The way in which the first form of realization of the ego manifests itself will depend on how his consciousness, his experience, developed before this. [...] Consciousness, experience and realization of the ego bring, each of them, a process of separation from the outer world and from certain mental regions. Excessive emphasis given to one’s own impulses in relation to other people is just as dangerous as atrophy of the personality. It leads to unconditional submission to the other and to one’s own covetousness.” (Lievegoed 1976, p. 98 f.)

Taking Dekkers (2015) as a reference, when she says that Avoidant Attachment or Rejection disorder presents a process associated with behaviours of pseudo-autonomy, pseudo-abstinence and dissociation from one’s own feelings, referred to as alexithymia, this disorder is associated with children who have had their vital sense severely affected in childhood. As an example, these are the participant’s behaviours presented in the Knowing himself theme:

“[...] I don’t remember feeling anything, it was all so disgusting, I couldn’t look at myself completely in the mirror, because of the hand. Nobody knows what happens to me, I’m not living on another planet. I’m not daydreaming, it would be good if I were. I joked and messed around, but I was sad. I’m thick, I can’t read properly, so I lied for fear of being wrong, I spoke incorrectly and wrote incorrectly as well, when the teacher asked me to read [...]”

The mental representations and inner perceptions related to the “Knowing him self” and “Opening his eyes” themes reveal the degree of cognitive consciousness shown by the participant, which manifests itself in difficulty in forming concepts and giving meanings, with difficulty in signifying his experiences oriented by discursive thought. The world of the ideas is somewhat innervated, i.e. immature. Stimulating perception of experiences and their meanings through art can help

him to know himself and to differentiate himself from the environment. This promotes the maturation of his inner senses and enables the subject to release his forces and act freely.

“This is the first and primordial form of will. It still consists of ninety percent of covetousness and ten percent of direction based on discernment and experience. [...] Notwithstanding, we can speak of the beginning of the element of ‘Will’. Covetousness thus transforms itself into will through contact with cognitive consciousness. Its highest content can be considered to be knowledge of one’s own ego as being a spark of the divine and as a co-author servant within the divine Creation. When it is permeated by this wisdom, consciousness gives will its highest direction. Rudolf Steiner calls this more evolved form of will ‘moral fantasy’. [...] an action will be more moral the more a conscious content emanating from the ego is included in the decision of will. For as long as it is driven almost exclusively by covetousness, will is still primitive, but when it is oriented by discursive thought (school maturity), it will be more mature to the extent that the world of the ideas is more evolved, enabling more comprehensive targets to be set (puberty).” (Lievegoed 1976, p. 130)

It can be seen that during the artistic experience, the impulse of the forces of will was awakened. By expressing his image with naturalness, enthusiasm and certainty, he is asking for the concept of “freedom” to be added, as inwardly he had felt very good. And he is asking to talk about what he is thinking, in relation to all this. This moment was important because, according to Glöckler, it was possible to:

“Enable it to be learnt that the world can be understood, that it is meaningful, valuable, reasonable and that it can be managed, enables the human being to create through his soul a feeling of coherence, or a feeling that everything that exists fits into an overall context. Thus, by fitting large and small universal contexts into his life, he will be able to find his sense in life.” (Glöckler 2007, p. 12)

By enabling situations experienced to be fitted into a larger context, as well as finding sense, understanding emerges for the participant that shows grasp of consciousness and actions resulting from genuine impulses or moral action, which generate attitudes that permeate his being as a whole, i.e. he begins to act like a free spirit. Once he looks at an image and spontaneously perceives himself like a baby caught on a ball, the words that emerge and the understandings are spontaneously clear, they are not recalled, words like these simply come out:

“I’m going to have to tell my mother, that we need to go to father’s workplace and tell his boss about everything that happened, because he looks after needy underage boys and those boys are at risk, and may suffer abuse like I did. This is my part. I learn

something good from all this. I still don't know if I'm going to report him to the police, yet. I want to think better about it. "

A clear increase in the participant's consciousness can be seen. In these words, the term "think" emerges spontaneously with sense, for the first time, because when it emerged before it came laden with reasons and meanings typical of an unfree spirit (Steiner 2000). And greater moral values also emerge that fill him with courage to protect other young people, i.e. he connects to others. Although the word love is not there, the act of free will can be seen, in order words through thinking the free spirit manifests itself. Professionally, it can be seen that the artistic activity helped the young man to work with his soul and access his initial judgement. Here art works to promote knowledge and self-knowledge by releasing creative forces in the young man's soul, through his inner experience, which enable the image to be expressed as an act of free will. These actions are reflected in actions in the world and in relation to others with qualities of belonging and responsibility. It is the point of *religare* in the young man's psychotherapeutic process.

Stroud et al. (2015) and Schmitz and Woodell (2018), when basing themselves on a survey about the action of the themes of spirituality and religion among young people who are vulnerable and at risk of suicide, find that these themes impact positively on their lives, constituting themselves as sources of resilience. This study corroborates the findings of earlier studies, showing that it is possible to go beyond meanings and reasons related to moral rules of an eternal religious *religare*, and achieve an inner spiritual *religare* expressed in ethical attitudes, which emerge from the individual's thinking activity. As such, investigation of the experiences of mental representations and inner perceptions of a young man who attempted suicide resulted in acts of free spirituality, or manifestation of spirituality as a source of health for man and mankind.

7 Implications for Psychology

The investigation of the experiences of mental representations and inner perceptions of a young man who attempted suicide, can be an efficient method, with a good cost-benefit relationship, for psychology to explore the development of the patient's spirituality, in addition to promoting the active encounter between psychotherapist and patient.

The investigation of the experiences of mental representations and inner perceptions is a tool of value in investigation of experiences with diverse phenomena that reach psychology and psychotherapy clinics.

It was seen that using an investigation instrument that gathers verbal rather than non-verbal information, enables the patient and the psychotherapist to understand whether there is coherence, intentionality and correspondence in the information processed and systematized through the instruments. In the study it can be seen that the use of art naturally led the patient to share the reasons and feelings of his experience with his suicide attempt and facilitated perception, understanding and acceptance of himself, as well as to deal with the suicide attempt in a way that this event makes sense in his life. When a patient who attempts suicide comes face to face with his own mortality, recalling the episode with someone who values his story can be an inestimable present.

8 Future Research

Mental representations and inner perceptions in relation to the suicide attempt were identified. Based on this study, there are indications that mental representation and inner perception experienced imaginatively by a person can bring influence to bear, leading to a suicide attempt. A suicide attempt can enable one to become integrated with one's surroundings, get to know oneself, awaken revealing forces and promote acts of courage and love. Would an individual who experienced desperate situations and integrated them as a healing force through self-knowledge be more likely to protect others from being sexually abused? Would it be reasonable to say that the awakening of spirituality acts as an educator? Can finding coherence for obstacles in life bring their sense? Could the art of dialogue through promoting rationality and healthy consciousness promote healthy mental representations? Could the encounter with the healing power of spirituality promote healthy actions? Further research is needed involving mental representations and inner perceptions of suicide attempts and the awakening of creative healing spiritual forces to achieve expression of cognitive judgement, by promoting the feeling of soul coherence and by self-strengthening by facing pain and transforming it into love.

9 Conclusion

On the global level, maintaining actions aimed at prevention and treatment of matters involving suicide and attempted suicide is not limited to the health service network, but rather should go beyond it, whereby the existence of trans-sectoral and interdisciplinary actions is necessary, taken by all players involved and who can collaborate towards reducing rates of suicide and suicide attempts. Suicide prevention should also be a movement that considers a combination of factors, i.e. biological, psychological, political, social, cultural and spiritual factors, in which the individual is considered as a whole in his complexity. And which encourages social connection between people at risk, so as to prevent suicide through the art of dialogue, connecting people with focus on exchange of information on the subject, interacting in a way that assists with coping with people's difficulties, encouraging social reintegration and awakening to oneself.

Taking on the role of an investigator of mental representations and inner perceptions of suicide attempts can promote knowledge and self-knowledge, especially when spirituality is an integral part of learning, emerging as a source of inner resistance in the participant, manifest as creative healing forces, as free acts that effectively contribute to physical, psychological and mental health, shown through experiences of self-realization and realization with others in one's life, through courage and development and rational learning of information, through autonomous cognitive judgement.

We found that use of verbal and artistic expression as part of the participant's formative process connects the reverberation of the being's creative forces. These forces act healthily on essential contents or contents of nature, previously conditioned by experiences through the sensations, which gave the meaning as an existent identity, and exude as free acts of will, or free or individual spiritual acts, which ethically reconnect the individual to nature, to others and to himself in coherence with the sense of being in life, beyond existence.

References

- Associação Brasileira de Psiquiatria (ABP) & Conselho Federal de Medicina (2014). *Informe informando para prevenir*. Rio de Janeiro: ABP.
- Bauer, M.W., Gaskell, G. (2018). *Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som: Um manual prático* (13 ed.). Petrópolis: Vozes.
- Becker, J. (2016). Factors during the gestational period that impact the emotional health of a person. *Journal of Heart Centered Therapies*, 19(1), 51.

- Boahen-Boaten, B. B., White, R. G. & O'Connor, R. C. (2017). Suicide in Low- and Middle-Income Countries. In White, R.G., Jain, S., Orr, D.M.R., Read, U. (Eds.) *The Palgrave Handbook of Sociocultural Perspectives on Global Mental Health* (pp. 351-382). Palgrave Macmillan: London.
- Brasil Ministério de Saúde (2006) *Prevenção do Suicídio: Manual dirigido a profissionais das equipes de saúde mental*. Brasília: Universidade Estadual de Campinas: Organização Pan-Americana da Saúde.
- Brasil Ministério de Saúde (2018) *Setembr o Amarelo e Dia Mundial de Prevenção ao Suicídio*. Brasília: Biblioteca Virtual em Saúde.
- Cerel, J., Brown, M. M., Maple, M., Singleton, M., Venne, J., Moore, M. & Flaherty, C. (2019). How Many People Are Exposed to Suicide? Not Six. In *Suicide and Life-Threatening Behavior*, 49, pp. 529-534.
- Cicogna, J. I. R., Hillesheim, D., Hallal, A. L. L. C. (2019). Mortalidade por suicídio de adolescentes no Brasil: tendência temporal de crescimento entre 2000 e 2015. *Brasileiro de Psiquiatria*, 68(1), pp. 1-7.
- Creswell, J. W. (2014) *Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens* (3 ed.). Porto Alegre: Penso.
- Dekkers, Henriette. (2015) *Encarnacion y apego en los primeros 7 años de vida: trastornos de la encarnacion y trastornos del apego*. Texto base para una formación avanzada post académica en psicoterapia antroposófica. Asociación holandesa de psicoterapia antroposófica (N.V.A.P.), Asociación alemana de psicoterapia antroposófica (DtGAP), International Federation of Anthroposophical Psychotherapy Associations (IFAPA), Uk Association for family and adult psychotherapy, psychosomatics and psychiatry (UKAAPC). Bilthoven. Translation from English to Spanish: Miguel M. Falero del Pozo. Drawings: Dekkers and Dekkers. Publicado en 2012-2015.
- Durkheim, É. (2000) *O suicídio: estudo de sociologia*. São Paulo: Martins Fontes.
- Estrada, C. A. M., Nonaka, D., Gregorio, E. R., Leynes, C. R., del Castillo, R. T., Hernandez, P. M. R., Hayakawa, T. & Kobayashi, J. (2019). Suicidal ideation, suicidal behaviors, and attitudes towards suicide of adolescents enrolled in the Alternative Learning System in Manila, Philippines—a mixed methods study. *Tropical Medicine and Health*, 47, 22.
- Frey, L. M., Drapeau, C. W., Fulginiti, A., Oexle, N., Stage, D. L., Sheehan, L., Cerel, J. & Moore, M. (2019). Recipients of Suicide-Related Disclosure: The Link between Disclosure and Posttraumatic Growth for Suicide Attempt Survivors. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(20), 3815.
- Gerstner, R. M. F., Soriano, I., Sanhueza, A., Caffè, S., Kestel, D. (2018): Epidemiología del suicidio en adolescentes y jóvenes en Ecuador. *Revista Panamericana de Salud Pública*, 42.
- Glöckler, M. (2007) *Saluto gênese: onde se encontram as fontes da saúde física, anímica e espiritual?* Brasil: Elaine Marasca.
- Joshi, K. & Billick, S.B. (2017). Biopsychosocial Causes of Suicide and Suicide Prevention Outcome Studies in Juvenile Detention Facilities: A Review. *Psychiatr Q*, 88, 141-153.
- Lievegoed, B. (1994) *Desvendando o crescimento: as fases evolutivas da infância e da adolescência*. São Paulo: Antroposófica.
- Mishara, B. L. & Weisstub, D. N. (2016). The legal status of suicide: A global review. *International Journal of Law and Psychiatry*, 44, pp. 54-74.

- Moses, T. (2018). Suicide Attempts Among Adolescents with Self-Reported Disabilities. *Child Psychiatry Hum Dev*, 49, 420–433.
- Moustakas, C. (1994) *Phenomenological Research Methods*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Nefiodow, L. & Nefiodow, S. (2017) *The sixth Kondratieff: the new long wave in the global economy* (2 ed.).
- Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS) (2018). *Olha Informativa – Suicídio*. OPAS Website.
- Pitman, A., De Souza, T., Khrisna Putri, A., Stevenson, F., King, M., Osborn, D. & Morant, N. (2018). Support Needs and Experiences of People Bereaved by Suicide: Qualitative Findings from a Cross-Sectional British Study of Bereaved Young Adults. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15, 666.
- Pordeus, A. M. J., Cavalcanti, L. P. de G., Vieira, L. J. E. de S., Coriolano, L. S., Osório, M. M., Ponte, M. S. R. da & Barroso, S. M. C. (2009). Tentativas e óbitos por suicídio no município de Independência, Ceará, Brasil. *Ciência & Saúde Coletiva*, 14, 1731–1740.
- Schmitz, R.M. & WOODSELL, B. (2018). Complex Processes of Religion and Spirituality Among Midwestern LGBTQ Homeless Young Adults. *Sexuality & Culture*, 22, 980–999.
- Selg, P. (2011). *I am different from you: how children experience themselves and the world in the middle of childhood*. Hudson, NY: SteinerBooks.
- Steiner, R. (1904) *Foundations of Esotericism*. (CW 93a). Rudolf Steiner Archive.
- Steiner, R. (1910) *The Human Soul and the Animal Soul: The Human Spirit and the Animal Spirit*. (GA 60). Rudolf Steiner Archive.
- Steiner, R. (1921) *Therapeutic Insights: Earthly and Cosmic Laws*. (GA 205). Rudolf Steiner Archive.
- Steiner, R. (1922) *Old and New Methods of Initiation*. Rudolf Steiner Archive.
- Steiner, R. (1991) *O conhecimento dos mundos superiores: a iniciação. 1904–1905* (GA 10, 3 ed. revista) São Paulo: Editora Antroposófica.
- Steiner, R. (1997) *Antropologia meditativa: contribuição à prática pedagógica*. (GA 302a, 1. ed.). São Paulo: Editora Antroposófica.
- Steiner, R. (2000) *A filosofia da liberdade: fundamentos para uma filosofia moderna: resultados com base na observação pensante, segundo o método das ciências naturais. 1893* (GA 4, Trad.: Marcelo da Veiga). São Paulo: Antroposófica.
- Steiner, R. (2002) *Dos Enigmas da Alma. 1917* (GA 21). São Paulo: Sociedade Antroposófica no Brasil.
- Steiner, R. (2004a) *O método cognitivo de Goethe: Linhas básicas para uma gnosiologia da cosmovisão goethiana. 1886* (GA 2, 2 ed.) São Paulo: Editora Antroposófica.
- Steiner, R. (2004b) *Teosofia: Introdução ao conhecimento suprasensível do mundo e do destino humano. 1904* (GA 9, 7 ed.) São Paulo: Editora Antroposófica.
- Steiner, R. (2006) *A ciência oculta: Esboço de uma cosmovisão supra sensorial. 1910* (GA 13, 6 ed.). São Paulo: Editora Antroposófica.
- Steiner, R. (2008) *O desenvolvimento saudável de ser humano: Uma introdução à pedagogia e à didática antroposóficas. 1921–1922* (GA 303). São Paulo: Federação das Escolas Waldorf no Brasil.
- Steiner, R. (2009) *Psicologia oculta. 1921* (GA 207). Villa Adelina: Editora Antroposófica.
- Steiner, R. (2018) *Los Doce Sentidos del Hombre. 1921* (GA 206). Buenos Aires: Antroposófica.

- Stroud, C. H., Cramer, R. J., La Guardia, A. C., Crosby, J. W. & Henderson, C. E. (2015): Personality, spirituality, suicide, and self-injury proneness among lesbian, gay, and bisexual adults. *Mental Health, Religion & Culture*, 18, pp. 777–788.
- Unger, C. (1946) *Antr oposofia: Ciência Espiritual* . São Paulo: Associação Pedagógica Micael.
- World Health Organization (2014) *Preventing suicide: A global imperative* . WHO Website.
- World Health Organization (2018) *Mental health. National suicide prevention strategies: progress, examples and indicators* . WHO Website.
- World Federation for Mental Health (2018) *Mental health promotion and suicide prevention* . WFMH Website.
- World Health Organization (2019) *Global Action Plan for Healthy Lives and Well-being for All*. WHO Website.
- Zalsman, G., Hawton, K., Wasserman, D., van Heeringen, K., Arensman, E., Sarchiapone, M., Carli, V., Höschl, C., Barzilay, R., Balazs, J., Purebl, G., Kahn, J. P., Sáiz, P. A., Lipsicas, C. B., Bobes, J., Cozman, D., Hegerl, U. & Zohar, J. (2016). Suicide prevention strategies revisited: 10-year systematic review. *The Lancet Psychiatry*, 3, pp. 646–659.

Elenice Saporski Dias, Master's degree student of Education, clinical psychologist, systemic relational psychotherapist, anthroposophical psychotherapist, for the medical section, Goetheanum. Works as a psychologist, supervisor, consultant, national and international lecturer in anthroposophical psychotherapy. Executive Director of the Brazilian Institute of Anthroposophic Psychotherapy. Dedicating herself to research and teaching about learning; development; anthropology, psychology and anthroposophic psychotherapy.

Tania Stoltz, ProDr., Bachelor of Arts in Pedagogy; Bachelor of Arts in Artistic Education. Master and Doctor of Education (Educational Psychology). Postdoc from the Jean Piaget Archives, Geneva, Switzerland and Postdoc from Alanus Hochschule, Germany. Coordinator of the scientific cooperation agreement between the Brazilian Federal University of Paraná and the Jean Piaget Archives, Geneva, Switzerland (2003–2008). Since 2008 Coordinator of the scientific cooperation agreement between Alanus University in Alfter, Bonn (Germany) and the Federal University of Paraná. Member of the Board of Directors at the Jean Piaget Society (2016–2019). Full Professor. CNPq Productivity Research Fellow. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9132-0514>

Creativity and Education/Kreativität und Pädagogik



Reintegrating the Subjective and Aesthetic Dimensions in Education: Reflections on Waldorf Education and Development of Students' Oral Expression

Dulciene Anjos de Andrade e Silva

1 Initial Considerations

The process of differentiation between the art-aesthetic, moral-ethical and science-empirical spheres of cultural values, as announced by Ken Wilber (1998), has been necessary and beneficial to humanity. By allowing science to seek truth that is objective, empirical, capable of being submitted to substantiation, founded on impartial standards and no longer on religious dogmas, it has been able to contribute significantly to the development of humanity, inaugurating one of the most significant periods of development in the entire history of humankind. As Maria Cândida Moraes elucidates (1997, p. 42), “such discoveries have been possible thanks to the emergence of extremely effective techniques for building new knowledge and owing to the presence of a scientific spirit of investigation open to public validation of knowledge”.

Notwithstanding, as Wilber indicates, excessive emphasis given to the Cartesian method has been characterized by the transformation of the experience of differentiation into a tenebrous dissociation between art, morality and science, giving rise to a huge disaster that subsequently devastated modern Western civilization. Thanks to the influence of positivist thinking, for which only phenomena susceptible to measurement and control via experience are valid, scientific knowledge has given itself the primordial task of taking the role reserved for reason to the extreme. In this sense, it has sought to seek the relationships between the subjective elements of human experience and their corresponding organic/material

D. A. de Andrade e Silva (✉)
Universidade Do Estado da Bahia (UNEB), Salvador, Brazil
E-Mail: dasilva@uneb.br

elements, reducing the elements characteristic of one and the same complex reality to the instrumental action of scientific materialism. As Wilber states (1998, p. 113):

“Intersubjective values [have been] reduced to technical problems, intentionality has been reduced to behavioural conditioning, the Spirit (when it has survived) has been reduced to the empirical Tree of Life and to eco-nature (flat holism), cultural world-views have been reduced to material modes of production, sympathy has been reduced to serotonin, consciousness has been reduced to bits.”

According to this contemporary American philosopher, in the face of this unidimensional innerless and depthless plateau, feelings, perceptions, affections, intentionality, and spirituality have clearly not survived: as they are not based on the experience of positive fact, “they have been declared epiphenomenal, at best, and illusory, at worst” (ibid., p. 115). And, as they began to distance themselves drastically, following separate pathways devoid of any link between each other, these being the wonders of modern differentiation, they transformed themselves into dissociation, fragmentation and alienation.

This course taken by modern science ended up determining a series of values and attitudes expressed in a vision of reality that has characterized the epistemological tradition of modern times, founded on the pillars of dissociation between feeling/thinking/doing, body/mind, spirit/matter. And this cosmivision, in turn, ended up influencing decisively the model of education which, from then on, began to privilege exclusively the cognitive-conceptual dimension in the teaching-learning process, discarding all subjective, inner, aesthetic and ludic experience in the learning process.

At the dawn of the twentieth century, however, a new movement in the field of science gave rise to formulations that ended up profoundly affecting scientific thought in modern times. Influencing decisively the development of a new way of understanding reality, these formulations inaugurated a manner of seeing and thinking about the world and the human being based on a systemic approach in which phenomena are considered and analyzed according to a totalizing and interdependent perspective. This tendency has been equally expressed in emerging educational thought, so that there are various studies in this area that have sought to reintegrate what had been discarded in modern education as a result of the emphasis on strict rationalism.

These studies have drawn attention to the need to promote a form of education which, by surpassing the content-based and instrumental approach, does not focus solely on the development of student rationality and cognition, but which also

considers their emotional, spiritual and affectional development, nurturing their sensitivity and their social skills, i.e., an education which, transcending emphasis on thought, and seeking a learning process that is meaningful to students, can direct itself towards the development of an integral BEING. In this direction, formal teaching becomes understood as a strategy for meeting the formative concept in all its perspectives.

International proposals recently intended to provide directions on Education and/or primary and secondary education (despite some of these proposals often having subliminal bias linked to neoliberal concepts) and have also been considerably in line with the premises mentioned above which have begun to demarcate new theories of education. By centralizing on *learning to be*, one of the four essential pillars of a broader vision of education (*learning to know, learning to do, learning to live together*), the Report to UNESCO of the International Commission on Education for the 21st Century (Delors 2001), for example, ratifies the tendency to consider the learner as an integrated totality, and to promote full development of the human being. In the words of the Commission, “education must contribute to a person’s total development – spirit and body, intelligence, sensitivity, aesthetic sense, personal responsibility, spirituality” (ibid., p. 99). As such, it insists on the need to “go beyond the instrumental vision of education [...] and consider it in all its plenitude: the realization of a person who, in their totality, learns to be” (ibid., p. 90).

However, although emerging educational thought, in the wake of the systemic scientific paradigm, indicates a new way of conceiving learners and education, making possible the valuing and encouragement of aspects of child development that are not always taken into consideration in the modern model of education – and contributing to the dissemination of the notion that the individual takes part in the building of knowledge not just through the predominant use of reasoning and perception of the outer world through the senses (as Cartesian and positivist thinking taught us), but also using sensations, feelings and emotions –, the realization of educational models founded on these aims has not accompanied the progression of these studies and proposals. Moraes raises the following point in this respect:

“Although we are at a new stage of scientific development [...], we continue to provide education dissociated from life, disconnected from the individual’s reality, out of context. The current crisis also arises from a crisis of knowledge, from ignorance as to how the process of building knowledge takes place, from lack of knowledge as to its complexity and the multidimensional nature of the education process, which implies separable and simultaneous aspects, that involve physical, biological, mental, psychological, cultural and social aspects” (1997, p. 84).

In contrast to the studies and proposals which, for a century, have marked the academic and scientific debates that announce the emerging educational paradigm, characterized by claiming for education the integration of that which was discarded from the educational process by strict rationalism, the everyday classroom reality in the vast majority of state schools still reveals guidelines and dynamics which reflect the mechanical conception of learning, thus denoting that the teaching practice of teachers still remains faithful to the modern epistemological tradition. Aimed primarily at teaching notions and contents that prioritize logical-mathematical and linguistic skills, thus hierarchizing the areas of knowledge forming part of the school curriculum, that model of education has been guided by utilitarian intellectual reasoning, submitting itself to the demands and pressures brought to bear by the consumer society, which needs a school that prepares students for the world of work and/or university entrance examinations, and not for the integral development of the BEING.

From this perspective, the subjective, aesthetic and creative experience, for instance, continues without its own space in daily school life. A study conducted a decade before the National Education Bases and Guidelines Act (*Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional* – LDB, Law No. 9394/96) established the teaching of art at school as being obligatory, undertaken by Ana Mae Barbosa in 1989 with school teachers from São Paulo-SP, still appears quite current when compared to a study done by students as part of the Arts and Education element of their degree course at Bahia State University (UNEB), Campus II (Alagoinhas), in 2018.

Barbosa's research (1989) shows that despite the teachers interviewed having stated their commitment to the development of their students' creativity, electing it as the foremost objective of their educational actions, in their mental representations, creativity was associated with the concept of spontaneity – making it evident that their understanding of the concept of creativity was based on the commonly held view.

The exploratory study done by Pedagogy course students within the curricular component of Art and Education at UNEB's Alagoinhas Campus, with infant school teachers in Alagoinhas, revealed that the teachers are still very much tied to the basic conflict between what is useful and what is enjoyable, attributing a different value to art lessons than they attributed to academic disciplines and generally associating them with amusement, a time to release tension – or turning to artistic activities as a support for production related to commemorative dates, restricting artistic work to formal aspects aimed at immediate application, demonstrating a utilitarian view of art. In some very specific cases, teachers with training in the most diverse areas, such as mathematics, for example, were found to be giving

specific lessons on art as curricular content – thus reflecting the minor importance given to the role of the artistic field of knowledge and/or its educational potential in the formative context.

Therefore, in both the studies mentioned, instead of guiding students in order for them to seek ways of giving form and density to their experiences of perceiving, feeling and thinking, creating inner images that combine with each other to represent this experience (through activities intended for this purpose and linked to situational and/or contextual times and spaces), the teachers either opted for *laissez-faire*, in which everything in art is allowed in the name of free expression, adopting an eminently spontaneous practice, or they turned to offering superficial, utilitarian and pseudo-creative activities that lack theoretical and methodological depth, deviating the work of teaching using art away from its primary objectives.

As such a secondary place is reserved for art in this model, when it should play a potentially fertile role in the integral formation of the learner, leading them to broaden their sensitivity and imagination, making them more attentive, aware and sensitive to what is happening around them – and enabling them to develop creatively and critically, so as to provide order and give individual meaning to the human experience and perceive new possibilities for building actions, ideas and/or behaviours in their personal experiences and in their social surroundings. As Duarte Jr. (2001) explains, this also scorns the potential of art to give impetus to other mental processes, including thought itself, in the logical-conceptual branch of reasoning – which is a paradox. In its multiple languages (such as literature, theatre, dancing, music, painting, drawing etc.), art also stimulates and develops higher psychic abilities that influence learning, such as perception, imagination, observation, reflection, reasoning, organization of thoughts.

With the aim of contributing to overcoming the academic vocation of pointing out the contradictions in the educational scenario without, however, putting the same effort into including in the debate teaching alternatives that have made progress with the objective of seeking practices coherent with the principles of the emerging educational paradigm, this study presents Waldorf Education as an initiative that has advanced in this perspective, having also shown itself to be a rich and fertile field for deepening understanding of the intrinsic relationships between comprehensive education, artistic mediation and the development of the expressive and creative potential of learners.

In the text that follows, after discussing Waldorf Education, highlighting how its epistemological and didactic-methodological principles show themselves to be directed towards promoting and stimulating the development of learners as their cognitive, emotional, ethical, aesthetic, relational and spiritual aspects unfold, I will present considerations on how artistic mediation, one of the fundamental

characteristics of this educational approach, is a valuable resource for stimulating the oral expression of a class of students at a Waldorf school in upstate São Paulo, with recourse to an overview of my doctoral research (Andrade e Silva 2010).

2 Aesthetic Waldorf Education: Principles and Foundations

Inaugurated in 1919, in Stuttgart, Germany, to provide education to the children of workers of the Waldorf-Astoria cigarette factory at the request of the workers themselves who took part in socio-educational lectures given by the Austrian philosopher Rudolf Steiner, its creator, Waldorf Education today is practiced in more than a thousand schools across the world, seventy-four of which are in Brazil. In the early twentieth century, Rudolf Steiner was already drawing attention to the path taken by modern education by expropriating the subjective and inner reality of the learner with the aim of cultivating an objective rationality dissociated from the totality and complexity of human experience.

Anchored in the holistic and subtle vision of life developed by the scientist and poet Johann Wolfgang von Goethe (1749–1832), considered by Fritjof Capra (2004) to be the first strong historical opposition to the mechanistic Cartesian paradigm,¹ Steiner developed a cosmovision, namely Anthroposophy, a scientific, philosophical and spiritual method for understanding nature, the human being and the universe, which integrates, but also transcends, scientific knowledge produced by the materialist and scientism-based cosmovision. Through his method, Steiner found that the universe and the human being are not constituted solely of physical matter and energy that can be reduced to purely physical–chemical processes.

¹ According to Capra (2004), systemic thought, which emerged simultaneously in various disciplines in the first half of the twentieth century, was pioneered by the organismic biologists and was soon shared by German *Gestalt* (literally ‘organized form’) Psychology and by the new science of Ecology, exercising its more dramatic effects on Quantum Physics (in which subatomic particles can no longer be understood as isolated entities – things, but only as ‘interconnections’ – between things). According to the ramifications of this line of thought, the essential properties of an organism, or living system, cannot be understood solely from the pure analysis of its parts – in opposition to the notorious belief of the modern and Cartesian belief that in every complex system the behaviour of the whole can be understood through the properties of its parts. According to the author, as Goethe, whose scientific works have not been translated to Portuguese, was the first person to propose a study of biological form from a dynamic point of view, in which “each creature is only a shade of a great harmony which one must study as a whole”, Goethe’s work is situated “on the front line of contemporary systemic thought” (Capra 2004, p. 35).

He postulated as to the existence of a spiritual world structured in a complex manner on various levels (Setzer 1998, p. 1), inaugurating an epistemology based on a transdisciplinary approach which is currently considerably acclaimed, at least conceptually, in our academic and scientific circles.²

According to Anthroposophy, the human being is an entity the constitution of which is threefold, i.e. constituted of body, soul and spirit. Expanding the Aristotelian theory as to life being structured in seven-year periods, Steiner (1996) explains human development according to evolutionary principles comprising seven-year stages – in which the unfolding and maturation of each of the elements making up to human being are gradually processed. This specificity means that in every seven-year period, according to Anthroposophy, the focus of development is strongly centred on a given aspect of the child's development, bringing specific biological, physiological and cognitive modifications which, in turn, will require differentiated attitudes and guidance from teaching. Therefore, all the Waldorf curriculum, including disciplines, the development of lessons, the themes covered at given times, is structured based on this understanding, being guided by the child's characteristics and needs at each stage of its development (Fewb 1999; Mizoguchi 2006).

As such, as it understands that in the first seven-year period (0–7 years old) children's energies are more intensely turned towards their physical development, towards somatic individuation (Burkhard 2000), which requires of them intense bodily activity, the Waldorf kindergarten appears as a fertile *locus* for experiencing movement, for the bodily experience that makes use of motricity. Movement is understood not only as the foundation of the child's physical and motor skills development, but also of its emotional, neurological and cognitive development, given that it plays an active role in the development of the neurological structures needed later in their learning process.

At this stage, in which the process of the child's cognitive interaction with the world takes place, above all, through experiences based on imitation, Steiner states that playing takes on an essential role and is considered one of the most important activities for the development, including cognitive development, of the

² According to Nicolescu (2001), quantum physics, by clarifying that the laws of physics are different depending on the levels of the subatomic scales (microphysical) and atomic scales (macrophysical), and by noting that it is possible for these pairs that come from contradictory scales to coexist in the natural systems, gave rise to a deep rupture in modern logic and epistemology, advocating that each of these two levels is ruled by its own laws – which dismisses the former philosophical dogma of the mechanistic cosmivision of the existence of a single level of reality.

child in early childhood.³ Joseph Pearce (2002, p. 163), corroborating that which Steiner announces, also warns: “any form of playing whatsoever is an exercise of symbolic-metaphoric thought, the basis of erudition and of all more advanced studies.” According to the author, symbolic playing and the creation of inner images (experienced by the child when we tell it a story, for instance) are the basis of the future symbolic and metaphoric thought which the individual will develop both in the stage of concrete thought (second seven-year period) and in the stage of formal operational thought (third seven-year period). Steiner asserts that it is, therefore, in early childhood that the embryos of the development of adolescent/adult abstract reasoning and future capacity of conception lie. Thus, the images created through narratives, role play, representation of one thing by another in symbolic playing (when a twig of a plant or pencil become an airplane, for instance) develop the child’s thinking, initiating it into a logic that in the future will be very common in the adult “world”:

“In the same way the physicist uses ‘h’ to represent Planck’s Constant so that we can “see” how the inner world of the atom works, or how a poet uses a metaphor (the lake is a sapphire) to make us see something in a new light, the child shows us a matchbox falling to pieces and says: ‘look at my lovely boat’. This is seeing with creativity, rather than passiveness, the ability which William Blake and others retained throughout their lives and cultivated until they transformed it into a refined art” (Pearce 2002, p. 163).

Steiner highlights that the cognitive importance of the ludic element for the child does not lie in that which is devised based on adult experience, but rather lies “in that which when the child reaches a certain age, emerges precisely when playing” (Steiner 2000, p. 66), also emphasizing the need for the movement of the child’s imagination, its fantasy, to be preserved to the utmost in this stage of

³ Like Steiner, other authors have made evident the importance of playing for the child’s cognitive development. Piaget (1971), for example, considers that the child, as it develops, in its constant quest for equilibration with external reality, frequently uses playing as a basic mechanism in its successive processes of assimilation and accommodation. Playing, for the child, is a bridge between the adult world (external) and the childhood world (internal); it is, in its essence, the element that enables the progressive organization of its intellect. For the Swiss epistemologist, therefore, playing is an *extreme pole of the assimilation of the real in the ego*, relating itself with creative imagination which, in turn, will be the basis of all subsequent thought and reasoning. In other words, when the child plays it assimilates objects, situations and/or ideas into its “ego” and into its mental structures, as well as into its previous schemas. Playing, therefore, is the “expression of one of the stages of this progressive differentiation: it is the product of assimilation, dissociating itself from accommodation before reintegrating itself into the forms of permanent equilibration which will make of it their complement, on the level of operational or rational thought” (p. 207).

their schooling. For Steiner, the child should remain for as long as possible “in that pleasant and dreamy experience in which it grows towards life – spending more time in imagination, in pictorial activity, and without intellectuality” (Steiner 2003, p. 29). In this sense, “all intellectual content, all lucubrations in work with infants should be excluded from the Kindergarten, and only exterior imitation of the external image of adult activity should be nurtured there” (ibid.).

Moreover, contrary to the current vocation of preschool education which, guided by utilitarian intellectual thinking, has characterized itself by encouraging early linguistic and mathematical literacy, Waldorf Education defends that since at this stage of development children do not yet have the mental abilities needed to manipulate symbols, given that their neuronal elongation has not yet completed the process of myelination,⁴ children should only learn to read and write with effect from when they are six and a half years old.⁵

It is only in the second seven-year period (7–14 years old) when, according to Anthroposophy, the child’s formative forces bring stronger influence to bear on the development of the child’s soul (or psycho-emotional development), enabling its progressive use for thinking and learning, that children should become literate and be introduced to school subjects. Notwithstanding, although at this time of its development the child already shows that its ability to reason is getting closer to adult logic, it is considered that its conceptual schemas and mentally performed actions still need to be manipulated or imagined in a concrete manner.⁶ With regard to this specificity during the learner’s development, the teaching–learning process in Waldorf elementary education is conducted not in an abstract and

⁴ This is the process of the axons being covered by a sheath of myelin, a lipid-rich substance that enables an increase in the transmission speed of nerve stimuli or electrical impulses (synapses), providing greater efficiency in the transmission of information by the neurotransmitters. Given that the myelination process, which starts as early as the embryonic period, more precisely in the seventh month of pregnancy, extends until the child is six or seven years old, early literacy, by excessively stimulating the rational part of the brain, places great strain on the central nervous system, so as to favour the development of degenerative diseases in later life.

⁵ This guideline is also echoed by Piaget (1967, 1971) in his studies on cognitive development, according to which up until six or seven years of age, children are at the pre-operational stage, and are not found to have cognitive and/or neurological resources for objective operations.

⁶ Like Steiner, Piaget in his psychogenetic theory (1967, 1971) also understands that in the age range from 6/7 to 12 years old, which he calls the *concrete operational stage*, although the child already manipulates objects found in reality, coming closer to logical rules and operations, it still does not do so with the abstraction characteristic of the next stage, the *formal or abstract operations stage*.

theoretical manner, as emphasized by the conventional teaching system, but rather through experience, observation and description of phenomena.

Furthermore, as Lanz (2003) indicates, given that the concentration of energy in the maturation of the aspects of the child's soul provides an intense emotional experience, favouring the cultivation of fantasy, all school subjects are initially introduced to the child in the form of images.

Making the most of the sentimental and aesthetic forces latent in children, the curriculum chooses art as its great instrument. According to Kügelgen (1989), in Waldorf Education there is no area of learning that cannot be enriched by artistic activity and through which experience is deepened. Even so, a specific time is not set apart for these activities and they do occur in second place in relation to other lessons, as usually happens in the large majority of conventional schools that set aside a space in the curriculum for art; on the contrary, they are the "common bond between the diverse subjects". Moreover, the place attributed to art is well-defined in Steiner's thoughts (2003, p. 125): "education cannot be a science – it must be an art. And where is the art which can be learned without living constantly in feelings?"

The meaning of art in Waldorf Education therefore transcends the aspect of the mere possibility of promoting artistic activities: art is conceived of as the very educational process, equally creative, the purpose of which is to provide students with experiencing the *aesthetic state* – the concrete way for them to be lead to the *ethical state* (Schiller 2002). For Friedrich Schiller (1759–1805), another great pillar of the foundations of Waldorf Education, it is through aesthetic education that the individual is lead to the full development of their intellectual and sensitive capacities. It is, therefore, through the freedom reached through art that the overriding objective of Waldorf Education is achieved: the development of the learner's free thought – i.e., the formation of individuals who think individually and creatively, as well as having the skills to act in accordance with their goals and impulses, as well as to act in a participatory, coherent and responsible manner in the social environment.

In keeping with this objective, all the didactic-methodological inclination of each lesson within Waldorf Education seeks to harmonize the triad or trinity of *thinking, feeling, doing*, avoiding one-sidedness in this or that sphere of activity, as well as seeking balance between formal contents, artistic activities and corporal activities (Mizoguchi 2006). During the course of the days of the week, Plastic Arts (Watercolour Painting, Sculpture, Woodwork, Drawing) and Performing Arts

(Eurhythmics,⁷ Art of Speech,⁸ Theatre) lessons are alternated and worked on in a manner well-articulated with formal contents and with the demands of the learner, given their specific stage of development.

In the period beginning at age fourteen, corresponding to the third seven-year period (14–21 years old), according to Anthroposophy the adolescent's formative forces are more strongly directed towards their logical, abstract and conceptual thinking, the basis for the formation of their personal judgement: it is the stage in which the learner's individuality unfolds – for Steiner, from their spiritual essence. Now that the young person's neuro-sensory system has sufficient maturity for more conceptual and intellectual understanding of life and its phenomena,⁹ Waldorf high school teaching takes on the task of stimulating their more logical spirit, turning towards approaching purely formal theories.

Although the direction taken by the Waldorf curriculum has differentiations in high school education, in order to meet the specificity of the student's stage of development, some fundamental guidelines are preserved, such as, for example, the equal importance attributed both to activities related to formal teaching and also to artistic activities, which continue to intertwine, as well as the distribution of teaching activities which continue to obey the triple structure of *thinking, feeling, doing* (Lanz 2003).

Thus, by electing art as the paramount strategy of its education, proposing effective integration between the learner's realms of thinking, feeling and doing, as well as convoking them in their totality to take part in the teaching-learning-process – “aesthetic” Waldorf Education has been seen to be very favourable in stimulating student self-expression, as is also vouched for by the study mentioned below.

⁷ Eurhythmics is a body movement created based on the indication of Rudolf Steiner.

⁸ Art of Speech is an activity that explores the sounds of words placed poetically, emphasizing the phonemes from the rhythmic or metric point of view implicit in intentionally selected verses.

⁹ Also according to Piaget (1967, 1975), it is at this stage, which he calls the *stage of formal or abstract operations*, that adolescents acquire mental structures that enable them to perform operations based on a kind of abstract reasoning.

3 Aesthetic Waldorf Education and the Development of Learners' Potential of Expression: Weaving the Threads

When seeking the pedagogical roots of the difficulties of oral expression among students starting university, in my Master's Degree dissertation (Andrade e Silva 2004), I was able to identify that this phenomenon is the legacy of the modern epistemological tradition which, centred on a formalist viewpoint, privileges conceptual cognitive learning, prioritizing academic disciplines to the detriment of the development of the individual's skills. Clearly, in this context, an insignificant role is reserved for art on the curriculum: the authentic expression of the human being (which includes their perceptions, emotions, feelings) has not had space in which to manifest and/or develop itself in the school institution. By stifling personal expression and not enabling students to act with spontaneity, formal education has conditioned them to voluntary rational actions. This has limited their natural expressiveness and, consequently, contributed to generating mental blocks that operate in the sense of restricting their expressiveness, as well as interfering negatively with the development of their creative and expressional potential.

The study also highlights that nurturing the development of students' expressiveness, creativity and spontaneity is a task intrinsically related to overcoming the formalist and instrumental approach of the teaching-learning-process. It is a task which requires that education takes into consideration the multidimensional nature of the human being and directs itself towards harmonious integration between the subjective and the objective sides of the human experience – and, in this sense, art takes on a fundamental dimension in the formation of the learner. These considerations drove me to investigate, this time in my doctoral thesis (Andrade e Silva 2010), the contribution of Waldorf Education, as a teaching proposal aimed philosophically, didactically and methodologically at the learner's bio-psycho-social aspects, to the development of students' oral expression.

Based on a case study conducted with a class of 30 students attending the fifth grade of the Aitiara Waldorf School, located in Botucatu in the state of São Paulo, the empirical part of this new research sought to collect and interpret data in three distinct moments: at the beginning of the study, in order to prepare a diagnosis of the oral expression of the study's subjects; during the course of the study, in order to accompany the teaching work done and verify strategies used to intervene in expression difficulties identified in the initial diagnosis; and at the end of the study, in order to prepare the final diagnosis of the students and detect the effect of the teaching efforts on the development of these students' oral expression. To this end, the classroom was systematically observed during two

consecutive years, school documents were examined, semi-structured interviews were held with the class teacher (female) and with the students, as well as audio and video recordings, all of which were used as data collection instruments.

The initial diagnosis of the students revealed that two thirds of the class, who apropos were students who had attended the school ever since they began school, had mastery of oral expression, manifesting themselves through a well-structured and fluent discourse, demonstrating clearness, organization of thought and adequate language register in relation to the specific communication situations. Moreover, these students showed themselves to be capable of pinpointing what is essential for communication and also demonstrated mastery of vocabulary and excellent diction.

Shyness, insecurity and fear of oral expression were identified as the main impediment to mastering more spontaneous oral expression, appearing or already having appeared as the most restrictive factor for the oral expressiveness of these students.

Although this is not the reality in the majority of Brazilian Waldorf schools, the Aitiara Waldorf School develops a proposal for social integration by being open to students from different socioeconomic backgrounds. As such, the threads of human fabric in the class of subjects taking part in the study had among its members nine students who, as they belonged to less socioeconomically advantaged categories, had been awarded full or partial grants by the school's social programme, so that 30% of the students in the class were grant-assisted. With the exception of one female student, the other grant holders corresponded to the one third of students identified as having some level of difficulty in relation to oral expression. Moreover, half of them, although they had been students at Aitiara since preschool, formed the group with the greatest difficulties in expressing themselves.

Given that only one out of these nine students benefitted by the system of social integration formed part of the group of those who had higher expression skills, the social class variable was found to be very significant with regard to the oral performance of the students in the class. Four of these eight students stood out for being identified as having the greatest expression difficulties, one of whom moreover had special needs.

In general, these eight students had greater difficulty in organizing their thoughts and in understanding contents. They were learners who rarely readily expressed their ideas or doubts and, when requested to do so, some were not able to make themselves understood while others demonstrated great insecurity or feelings of low self-esteem. As a general rule their vocabulary was very limited, or they had diction problems. Some revealed weaknesses in relation to cognitive

abilities that limited them not only with regard to oral expression, but also in relation to many of the objectives set for the school year. This was the case of the grant student who had special needs and whose cognitive development oscillated greatly.

Another variable found to be significant was “expression difficulties *versus* year of admission to the Waldorf school”: students who had begun schooling in conventional schools (either public or private) had many limitations associated with their performance in terms of expression and oral communication and this differentiated them a great deal from the Waldorf veterans. Their expression difficulties were related to lack of perception: lack of perception of self (unable to state what was troubling them or their opinions), lack of perception of what is essential for communication (being evasive, not highlighting the fundamental point to be communicated) and lack of perception of the other (not respecting other peoples’ turn to speak). Aggressive speech and difficulty in listening were also characteristics of the oral performance of these students.

Something that soon drew attention at the beginning of the empirical study was the fact of the students using oral language a great deal in lessons – whether in artistic activities involving speech, or whether in activities of a discursive nature –, making the most of the turns given by the teacher for them to speak. Standing out among the list of regular daily activities involving oral language is the recap of the contents and the spoken account of the previous day: by describing in their own words what had been presented by the teacher, i.e. producing their own description and using their own resources and styles, the students were encouraged every day to exercise and resignify their personal expression. Also standing out, however, is the great investment by the curriculum and the persistence of the teacher in the sense of promoting real situations of oral expression, whether through activities of an artistic nature or whether through activities of a discursive nature, thus creating in these students a culture of speaking in public very favourable to the development of their communication and expression skills.

At the end of the study the final diagnosis revealed that there had been significant growth in the group as a whole in relation to communication and expression skills. Right from a more relaxed posture, greater mastery of corporal gesticulation and greater control of tone of voice, through to security generally manifested in the situations of oral interaction and/or presentation in lessons, at the end of the sixth grade the students demonstrated greater dominion over their communication skills. The quality of their utterances was also noteworthy for its clearness, organization and structuring.

Many of the shyer students also showed they had acquired greater aplomb and naturalness in situations of oral expression – although they did not demonstrate

having fully overcome their difficulties in this area. In other words, the conclusion reached through the study was that despite the class as a whole having made progress, the students showed themselves to be at differentiated stages with regard to their oral expression ability – given that their profiles were also differentiated at the beginning of the study. Although not all of them showed they had reached a degree of spontaneity and self-confidence that enabled them to put forward their position with greater security and naturalness in situations in which they needed to express themselves orally, nevertheless it was clear that they demonstrated having achieved significant progress.

One of the students who was not a grantee and who was identified as having a level of shyness that greatly restricted her oral expression, nevertheless, for example, during the final diagnosis although she did not hide the fact that her shyness was still a limitation that compromised the fluency of her discourse, she did demonstrate that she was in a process of broadening her possibilities. On the other hand, she showed good reflective ability, portraying the essential in her speech, as well as showing she had excellent skills with regards to other forms of expression, such as writing, singing, drawing and painting. During an interview, when the class teacher mentioned that this student's shyness, far from being a limitation of her expressiveness ("because if that was the case, she wouldn't express herself so well in writing"), was understood to be a matter of personal style ("even if she does get on top of her shyness, I believe she will always be a reserved person"), a way of being that needed to be respected (as "not everybody has to be such a good speaker, so fluent and uninhibited"), she revealed a particularly important aspect of Waldorf Education in relation to the individual characteristics of its learners, that she herself highlighted in the interview:

"this is what I think is the nicest thing about a Waldorf school: proving the opportunity for all students to develop their oral expressiveness, whilst being able to value those who express themselves better through drawing, those who express themselves better through their bodies, those who express themselves better in writing".

Although in Waldorf Teaching the direction taken by the curriculum creates conditions for students to develop their oral expression, it is not expected that all of them will do so with the same facility or performance. It seeks to offer opportunities for all students to develop their expressiveness, encouraging their creativity and favouring their spontaneity, by stimulating their experiences of different languages, including through the various artistic activities included on the curriculum. The aim is to enable each student to express himself as much in

line as possible with their personal aptitudes, regardless of the mode of expression they choose in order to do so. Waldorf Teaching believes that not everyone has the same interests and skills, nor do they learn in the same way using the same resources, so that it is imperative for the curriculum to provide for the development of diverse skills, helping students to identify their own particular spectrum of intelligence¹⁰ (Gardner 1995) and taking care to ensure they can achieve objectives in keeping with such skills.

Another example in particular was also significant: one of the female grant students, who although she had countless expression difficulties, thanks to her corporal skills she stood out from the rest of the class in the process of building the circus – a Waldorf curricular activity that is developed throughout the 6th grade and culminates in a public presentation. As she was able to perform contortionist movements with considerably precise coordination, this student was invited by the teacher to teach these movements to her colleagues, taking on a position of leadership that required of her an intense communication effort. By seeing one of her personal aptitudes being valued, and by being able to guide and direct her colleagues, regardless of her diction difficulties, this student was able to experience a feeling of fulfilment that strengthened her self-esteem and self-confidence, so that from then on she made great progress in relation to her communication skills and her oral language repertoire.

As such, Waldorf Education has demonstrated that its purpose is not to favour all students completing their studies having the same skills – nor having the same performance with regard to their oral expressiveness. This is because its mission is to develop each person's essential impulse, enabling and creating conditions for each student to find the best way of expressing their Self, or in other words their soul-spiritual dimension (considered as a unique individual essence). Thus, although some may be taken to be great orators, others will demonstrate greater aplomb expressing themselves in other ways, through different languages. And

¹⁰ Howard Gardner (1995), a researcher at Harvard University who worked alongside Erick Erikson, states in his theory about multiple intelligences that there is a set of abilities, called intelligences, that each person has to different extents and in different combinations, as part of human genetic inheritance, regardless of the education our cultural support they have. There are seven such intelligences: musical, bodily-kinesthetic, logical-mathematical, linguistic, spatial, interpersonal and intrapersonal. For Gardner, every human being has certain essential abilities in each of these intelligences, but, even though an individual may have great biological potential for a given ability, he/she needs opportunities in order to explore and develop it. It would be the school's role to respect the abilities of each student, and also to provide contact with activities involving the other intelligences, in addition to logical-mathematical and linguistic intelligence, given that in all the activities we undertake we necessarily use more than one intelligence.

although they may not stand out as good speakers, they will certainly have had the opportunity to develop themselves a great deal in this and other aspects, if we compare their starting point with their finishing point. As the example of the contortionist student illustrates, despite not demonstrating, at first sight, or quantitatively, not having sufficient school achievement, if her performance is compared to those who right from the beginning showed greater mastery of oral skills, the course of her growth and development was, in qualitative terms, proportionally greater than that of many of her colleagues.

This highlights the role of the artistic activities found on the Waldorf curriculum regarding the development of the expressiveness of the students taking part in the study. Given that artistic disciplines seek to regularly encourage students to exteriorize, through their own specific vehicles, their inner experience of the interdisciplinary themes worked on in the curriculum, they play a fundamental role in the sense of opening channels that enable students to express their perceptions and feelings through different languages. Clearly, by enabling the development of personal expression full of sense and meaning, these activities favour these students in their gradually taking on the tools to develop their spontaneity, their creativity, strengthening their potential for expression as a whole – and, moreover, that which manifests itself through speech. Thus, whether through the communication skills they have exercised (in this case when these activities were directly associated with oral language, involving diction, articulation, tone of voice, posture, etc.), or whether through the global possibilities of expression they evoked (when it was not necessarily oral language that was required, but, even so, they were called on to express themselves through some sort of language), or whether through the emotional contents they mobilized (when confronting and overcoming certain non-physical limitations, such as shyness, fear, insecurity, self-esteem, etc. was favoured), these activities were shown to play an important role in the students' achievements with regard to their expressiveness – including expressiveness manifested through oral language.

4 Final Considerations

By reflecting on the reintegration of the subjective and inner dimensions, previously banished from the educational process owing to the advent of strict rationalism, into the emerging educational paradigm, this article intended to understand the role of artistic mediation, as a fundamental characteristic of Waldorf Education, in the development of students' oral expressiveness.

In his theory of human development, by presenting an understanding based not only on biophysical aspects, but also on psycho-emotional and spiritual aspects, Rudolf Steiner, at the dawn of the twentieth century, was already inaugurating the essential prerequisites that guide the educational proposal directed towards the twenty-first century, surpassing the mechanistic and reductionist conception of the human being instituted by the modern cosmovision. As mentioned previously, a basic prerequisite for a model of education truly committed to the development of students' oral expression is its commitment to the formation of the learner in their multiple facets, so as to consider the totality of the human being in its cognitive, physical, emotional, ethical, aesthetic and spiritual aspects – this being a task to which Waldorf Education is fully committed and which manifests itself not only through its theoretical-conceptual foundations, but also, and above all, through curricular and didactic-methodological organization that is coherent with its entire epistemological and philosophical inclination.

From this perspective, art demonstrably shines out as the great instrument of Waldorf Education. By highlighting aesthetic education as the essential pillar on which to base its art of Education and by electing it as a paramount strategy for mediating the integration of the human faculties of feeling, thinking and doing, Steiner attributed to art the role which, ever since Plato, was reserved for it. He showed himself to be one of the pioneers (if not the pioneer) in conceiving of a model of education truly aimed at aesthetic formation, articulating this intentionality in the lively curriculum practiced by the teachers of his pedagogy.

For Waldorf Education, a student is not just a thinking human being: the student is an individuality that has a physical body, a soul and a spirit. In the process of educating this individuality, one must stimulate the elements that enable this unique being to develop in its totality. Consequently, the task of education is repositioned in order to enable the individual to develop their unique individual essence and, in this way, take on their Being in order to place themselves in the world. Derived from the Latin word *expressione*, “expression”, in its primary sense, means *outward pressure*. If we link the meaning of this word with its etymological match “education” (derived from the Latin word *educere*, i.e., “conduct from within”), we will identify that in its essential meaning education takes on the commitment of promoting the unfolding of the subject's authentic expression, so as to institute a rhythmic and dialogic flow between its subjective interior world and the exterior world. To educate, therefore, assumes the creation of the conditions for developing in learners the self-confidence, creativity and freedom necessary for their interiority to fully emerge. Moreover, thanks to living the *aesthetic state*, which, as Schiller taught, leads to the *ethical state*, to educate also

assumes germinating a way of acting in the world in a coherent, effective and harmonious way on the social level.

Indeed, recent studies conducted with former Waldorf students indicate that these subjects have a differentiated profile in relation to former students of the conventional educational system. When conducting studies with the aim of identifying effects of this form of education on the practical life of former Waldorf school students, Heiner Barz and Dirk Randoll (2007), in Germany, and also Douglas Gerwin and David Mitchell (2007), in the United States and Canada, sought to record the course of the personal, student and professional lives of these students once they had completed their high school education.

Their research demonstrated that, apart from valuing the opportunity of thinking for themselves and being strongly inclined to putting their ideas into practice, showing that they thought autonomously and had great creative ability, these individuals showed themselves to be *guided by an inner moral compass*, understood as a mechanism associated with the ethical contents found in their conduct both in their professional and their private lives. They were also accustomed to valuing human relationships and seeking forms of active participation in the milieu in which they live, showing themselves to have *generativity*, this being a concept put forward by psychiatrist and psychoanalyst Erik Erikson (1987), responsible for the development of the Theory of Psychosocial Development, and which consists of the ability to promote actions to pay back the community and culture of which one is a part, as an expression of real interest in the surrounding world.

Both in the student scenario and also in the professional scenario, these students stood out by acting in a cooperative manner and seeking creative and collective solutions to problems that arose, demonstrating great ability with regard to dialogue and communicative interaction, as well as excellent ability in expressing themselves through verbal language. As university teachers interviewed by the North American study testify: “all have the same broad approach to education. They are flexible, creative and willing to take intellectual risks. [...] His imagination, his nuanced verbal skills, and his leadership qualities had been richly nourished in him by his prior schooling”¹¹

I believe that from what has been presented here, the development of oral expressiveness simply becomes a justification of what can be glimpsed from the entwined threads that weave the relationships between Waldorf Education, aesthetic mediation and formation of the learner.

¹¹ Cf: Gerwin & Mitchell, 2007. In: www.waldorflibrary.org/Journal_Articles/GradPhase2.pdf.

References

- de Andrade e Silva, D. A. (2004). *A Ludicidade no Desenvolvimento da Expressão Oral: uma Experiência com Estudantes da Graduação em Letras* (p. 289f.). Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador.
- de Andrade e Silva, D. A. (2010). *Por uma Educação Voltada para o Desenvolvimento da Expressão Oral dos Educandos: um Estudo Sobre a Pedagogia Waldorf* (pp. 348f.). Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador.
- Barbosa, A. M. (1989). Arte-Educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras. *Estudos Avançados* 3(7). São Paulo: Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo.
- Barz, H. & Randoll, D. (Eds.) (2007). *Absolventen von Waldorfschulen: eine empirische Studie zu Bildung und Lebensgestaltung*. 2., durchges. Auflage. Wiesbaden: Springer VS.
- Burkhard, G. (2000). *Tomar a Vida nas Próprias Mãos. Como trabalhar na própria biografia o conhecimento das leis gerais do desenvolvimento humano*. São Paulo: Antroposófica.
- Capra, F. (2004). *A Teia da Vida. Uma nova compreensão científica dos sistemas vivos*. 9ª ed. São Paulo: Cultrix.
- Delors, J. (2001). *Educação: Um Tesouro a Descobrir*. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC/UNESCO.
- Duarte Jr., J. F. (2001). *O sentido dos Sentidos: A Educação (do) Sensível*. Curitiba: Criar Editora.
- Erikson, E. H. (1987). *Infância e Sociedade*. 2nd ed. Rio de Janeiro: Zahar editores.
- FEWB - Federação das Escolas Waldorf do Brasil (1999). *Para a Estruturação do Ensino do 1º ao 8º ano nas Escolas Waldorf* São Paulo: FEWB.
- Gardner, H. (1995) *Inteligências Múltiplas: a teoria na prática*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Gerwin, D. & Mitchell, D. (2007). *Survey of Waldorf Graduates, Phase II*. Wilton, NH: Research Institute for Waldorf Education.
- Kügelgen, H. von (1989). *A Educação Waldorf. Aspectos da Prática Pedagógica*. 2nd ed. São Paulo: Antroposófica.
- Mizoguchi, S. M. (2006). Rudolf Steiner e a Pedagogia Waldorf. *Viver Mente & Cérebro* 6. São Paulo: Duetto Editorial. Coleção Memória da Pedagogia.
- Nicolesco, B. (2001). *O Manifesto da Transdisciplinaridade*. 2nd ed. São Paulo: Triom.
- Piaget, J. (1967). *O raciocínio na criança*. Rio de Janeiro: Record.
- Piaget, J. (1971). *A Formação do Símbolo na Criança: imitação, jogo, sonho, imagem e representação*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Pearce, J. C. (2002). *O Fim da Evolução. Reivindicando a nossa inteligência em todo o seu potencial*. São Paulo: Cultrix.
- Schiller, F. (2002). *A Educação Estética do Homem*. 4th ed. São Paulo: Iluminuras.
- Steiner, R. (1996) *A Educação da Criança Segundo a Ciência Espiritual*. 1907 (3rd ed.) São Paulo: Antroposófica.
- Steiner, R. (2000). *A Prática Pedagógica: segundo o conhecimento científico-espiritual do homem*. São Paulo: Antroposófica.
- Steiner, R. (2003). *A Arte da Educação I: O Estudo Geral do Homem - uma base para a Pedagogia*. 1919 (3ª ed.) São Paulo: Antroposófica.
- Moraes, M. C. (1997). *O Paradigma Educacional Emergente*. Campinas, SP: Papirus.

Wilber, K. (1998). *A União da Alma e dos Sentidos. Integrando Ciência e Religião*. São Paulo: Cultrix.

Dulciene Anjos de Andrade e Silva, Ph.D. in Education from the Universidade Federal da Bahia (Federal University of Bahia) – Brazil; adjunct professor in the Department of Education at Campus II at the Universidade do Estado da Bahia (Bahia State University) – Brazil; coordinator of the university extension project “For an Enchanted Childhood: Educating Children with Playfulness, Art and Movement”; currently in post-doctorate in Children’s Literature and Pedagogical Mediation at the Instituto de Estudios Avanzados de la Universidad de Santiago (Institute of Advanced Studies at University of Santiago) – Chile; research projects and publications on Education, Playfulness and Human Development.



Die Ausbildung pädagogischer Beobachtung und Reflexion durch die Integration kreativer Übungen in das wissenschaftliche Studium

Angelika Wiehl

1 Einleitung

Ästhetik und Kreativität gehören zu den signifikanten Merkmalen waldorfpädagogischer Einrichtungen und Ausbildungsangebote weltweit. Besucht man Waldorfkindergärten oder Waldorfschulen, begegnen einem meist eine organische Architektur, farbige Räumlichkeiten und natürliche Materialien sowie viele ästhetisch anmutende Objekte. Sie sind Ausdruck des Anliegens, die Pädagogik in ihrem curricularen Rahmen sowie die gesamte Lernumgebung, die Schulräume und das soziale Miteinander betreffend *künstlerisch* zu gestalten. Waldorfpädagogik versteht sich nicht nur ihrer Theorie nach als eine „Erziehungskunst“ (Bunge 2019), sondern an Waldorfschulen sind *künstlerische Fächer* wie Malen, Musik, Eurythmie, Theater usw. in das Curriculum integriert (Richter 2016) und die Lern- und Erziehungsprozesse sollen fächerübergreifend auf einer *künstlerischen Methodik* basieren (Wiehl 2015, S. 168 ff., 2019b, S. 69 ff.).

Dabei ist zu berücksichtigen, dass in der Waldorfpädagogik meistens von *künstlerischen* Aufgaben und Prozessen gesprochen wird. Sie steht mit dieser Wortwahl in der Tradition des Sprachgebrauchs Rudolf Steiners, der die Waldorfpädagogik 1919 begründete, von einer künstlerischen Durchdringung des Unterrichts sprach und die Bedeutung der Künste für die Pädagogik hervorhob (Steiner 1993). Während im waldorfpädagogischen Kontext weiterhin vom

A. Wiehl (✉)

Institut Für Waldorfpädagogik, Inklusion Und Interkulturalität der Alanus Hochschule
Alfter am Standort Mannheim, Wolfsburg, Deutschland
E-Mail: angelika.wiehl@wolfsburg.de

Künstlerischen die Rede ist, setzt sich seit den 1980er Jahren der Gebrauch des Wortes *kreativ* anstelle von *schöpferisch* durch (Brodbeck 1999, S. 3). Kreativität schließt das Künstlerische ein, bezieht sich aber nicht nur auf Kunst, sondern auf das Schöpferische als mögliche Handlungs- und Gestaltungsweise in verschiedenen Lebensfeldern. International finden eine breite Diskussion und Forschung zur Kreativität statt (Heinze et al. 2012; Kaufmann und Sternberg 2019), in der die Waldorfpädagogik meist nicht eingeschlossen ist (Haager und Baudson 2019). Dieser Artikel kann einen Beitrag leisten, kreative Elemente der Waldorfpädagogik ins Gespräch zu bringen. Es werden *kontemplative* und *künstlerische* bzw. *kreative Übungen* vorgestellt und ausgewertet, die der Ergänzung rein gedanklicher Studienarbeiten in der Lehrerausbildung dienen und damit den Theorie- und Praxistransfer unterstützen.

In einem wissenschaftlichen Pädagogikstudium liegt der Schwerpunkt üblicherweise auf *theoretischen* Studien. Zunehmend artikulieren Wissenschaftler*innen, dass ihr persönliches wissenschaftliches Arbeiten und Forschen eine wesentliche Ergänzung und Stärkung durch kontemplative und kreative Übungen erfahren hat. Auch in der Pädagogik gewinnt das Üben „als eine besondere Form des Lernens“ (Brinkmann 2012, S. 15), das längst eine Selbstverständlichkeit in Musik und Sport ist, für die persönliche, emotionale und mentale Entwicklung an Bedeutung (Wiehl 2015, S. 48 ff.; vgl. Wiehl in diesem Band), nicht zuletzt unter dem Motto Rilkes: „Du mußt dein Leben ändern“ (Sloterdijk 2009). Durch kontemplative, auch meditative oder geistige Übungen verlässt man die Alltagsroutine, konzentriert sich auf Selbstbildungsprozesse in eigener Verantwortung. Der Erziehungswissenschaftler Ehrenhard Skiera (2011) hat über Jahre mit Studierenden Übungen zur Kultivierung der Aufmerksamkeit, der inneren Welt und des Kontakts zu sich selbst und anderen durchgeführt. Der Physiker Arthur Zajonc (2020) hat langjährige Erfahrungen mit kontemplativen Übungen gesammelt, die er ebenfalls mit Studierenden und im Austausch mit Wissenschaftler*innen in aller Welt erprobt hat. Er betont, dass kontemplatives Üben die Quelle sei für besondere Entdeckungen in der Wissenschaft und vor allem für die soziale Liebefähigkeit von Persönlichkeiten wie Rigoberta Menchu Tum, Martin Luther King oder Mahatma Gandhi. Ein viel zitierter, Gandhi zugeschriebener Ausspruch bezeichnet den Sinn des Übens: „Sei du selbst die Veränderung, die du dir wünschst für diese Welt“. Kontemplatives Üben zu pflegen, ist eine Frage der persönlichen Entscheidung *für* eine Veränderung und kann über den persönlichen Rahmen hinaus in allen Sachgebieten angewendet werden, in denen eigenständige, innovative Gedankenleistungen und kreatives Handeln anzustreben sind.

Die wissenschaftlichen Studiengängen der Waldorfpädagogik, beispielsweise am Institut für Waldorfpädagogik in Mannheim und an der Freien Hochschule Stuttgart, schließen künstlerische Seminare ein, die nicht allein dem Erwerb von Techniken und Fähigkeiten in den einzelnen Künsten dienen, sondern vor allem der Selbstentwicklung (Jeuken und Lutzker 2019). Künstlerische Tätigkeit schult aufmerksames Beobachten, vorurteilsfreies Denken und kreatives Handeln, weil sie stets eines achtsamen Umgehens mit Aufgaben, Material und sozialer Interaktion bedarf. Diese Fähigkeiten sind wiederum in der waldorfpädagogischen Praxis erforderlich. Die Lehrer*innen üben sich darin, die Entwicklungen der Kinder und Jugendlichen zu beobachten und ihre diagnostischen Erkenntnisse individualisiert und kreativ für die Gestaltung von Erziehung und Unterricht zu nutzen (Barth 2019). Es geht dabei um das Erkennen des Entwicklungspotenzials einzelner Kinder, dann um künstlerische, bildhafte und gestalterische Methoden zur individuellen Förderung.

Für ein wissenschaftliches Studium an Hochschulen und Universitäten stellt sich die Frage, wie neben dem notwendigen Erwerb von Fachkenntnissen in das theoretische Studium auch künstlerische Methoden und Prozesse, die für die Persönlichkeitsentwicklung und den Lehrer*innenberuf relevant sind, integriert werden können. Dazu hat die Autorin in Seminaren der Waldorfpädagogik an der Alanus Hochschule und zusammen mit Tania Stoltz in Postgraduiertenkursen an der Universidade Federal do Paraná Erfahrungen gesammelt, die hier exemplarisch ausgewertet werden. Die Grundlage der mit den Studierenden und den Graduierten durchgeführten kontemplativen und kreativen Übungen bilden die Ästhetik und die „praktische Ausbildung des Denkens“ nach Rudolf Steiner. Durch das Schreiben von Wahrnehmungsvignetten können Ergebnisse achtsamen Beobachtens festgehalten und reflektiert werden. Die Verknüpfung kontemplativer Übungen mit praktisch künstlerischen Aufgaben bringt die subjektiven Erlebnisse zum Vorschein und macht sie in der Seminargruppe besprechbar. Drei ausgewählte Beispiele belegen jeweils den Übungsverlauf und das Ergebnis sowie eine mögliche Integration solcher Übungen im wissenschaftlichen Studium zum Zweck der Selbstqualifikation.

2 Grundlagen der waldorfpädagogischen Ästhetik und Kreativität

Das Verständnis von Kreativität, wie sie in der Waldorfpädagogik in vielen Fächern und im pädagogischen Handeln als künstlerisches Prinzip praktiziert wird, kann auf die von Steiner in Anschluss an Goethe formulierte Ästhetik

(Halfen 2019, S. 96 ff.) zurückgeführt werden. Diese ästhetische Theorie schließt Schillers Prinzipien „über die ästhetische Erziehung des Menschen“ ein und vereint damit philosophische und ästhetische Gesichtspunkte (Rittelmeyer 2005). Das daran gebildete ästhetische Konzept der Waldorfpädagogik hat zu einer kunst-, stil- und formprägenden Tradition seit 100 Jahren geführt. Es soll gezeigt werden, wie die Ansätze dieses Ästhetik-Konzepts in die Methoden wissenschaftlicher Studien einfließen können.

Im Jahr 1888 hielt Steiner (1888) im Goetheverein in Wien einen Vortrag über „Goethe als Vater einer neuen Ästhetik“. Darin legt er dar, dass Ästhetik erst entstehen konnte, als sich für das menschliche Bewusstsein Natur und Geist trennten. Denn solange diese als verbunden galten, herrschte kein Bedarf, das Naturgegebene vom Geist-Erfüllten zu unterscheiden. Würden jedoch Natur und Geist als zwei getrennte Dimensionen erlebt, entstehe jeweils die Sehnsucht nach dem anderen. Während dem Naturreich ohne unser Zutun die ideelle Seite fehle, so fehle dem Geistig-Ideellen der Bezug zur sinnlichen Wirklichkeit (ebd. S. 21 ff.). Kunst sei die von Menschen geschaffene Vermittlerin, die nicht das Ideale verkörpere, aber das „Sinnlich-Tatsächliche“ umgestalte (ebd., S. 29). Denn das „Wirkliche soll nicht zum Ausdrucksmittel herabsinken: nein, es soll in seiner vollen Selbständigkeit bestehen bleiben; nur soll es eine neue Gestalt bekommen [...], in der es uns befriedigt“ (ebd.). Die ästhetische Erfahrung konstituiert sich an dem „im Sinnlichen selbst liegenden Sinn“ dieser neuen Gestalt (Halfen 2019, S. 107). Denn das „Wesentliche“ werde, so Halfen, bereits „im sinnlichen Wahrnehmen erfahren, somit nicht erst und allein vom Denken aus zur sinnlichen Erfahrung hinzugefügt“ (ebd.).

Vergegenwärtigt man sich das ästhetische Konzept Steiners, könnte das darauf zurückzuführende und in der Waldorfpädagogik verbreitete Verständnis künstlerischer Methoden eine Brücke bilden zwischen pädagogischer Theorie und Praxis. Künstlerische Methoden wären so in die wissenschaftliche Arbeit zu integrieren, dass sie neben dem gedanklich-theoretischen Studium sinnstiftende Erfahrungen evozieren; künstlerische Methoden wären die Vermittler zwischen dem Ideellen bzw. Theoretischen und dem Sinnlich-Tatsächlichen, weil sie etwas Wesentliches an den Phänomenen offenbar werden lassen. Dieses für das subjektive Bewusstsein Evidente einer sinnlichen Tatsache oder eines Sinnzusammenhangs wird anschließend reflektiert und ggf. verifiziert oder falsifiziert, wie in Kap. 4 an beispielhaften Übungen beschrieben.

Es ist einen Versuch wert, in der intellektuellen Arbeit über künstlerische Methoden den Bezug zur Lebensrealität herzustellen. Forschungsgegenstände würden somit nicht nur theoretisch diskutiert, sondern auch phänomenologisch in

der kontemplativen und kreativen Arbeit zu erkundet. Die in folgenden Abschnitten (Kap. 4) exemplarisch vorgestellten Methoden dienen der künstlerischen Vertiefung bestimmter Übungen, die Steiner 1909 zur „praktischen Ausbildung des Denkens“ (2009) publiziert hat. Das Ziel ist, in Verbindung mit der Aneignung wissenschaftlicher Inhalte Wahrnehmen, Vorstellen, Erinnern und Denken zu schulen, um Fähigkeiten für die pädagogische Praxis zu entwickeln.

3 Übungskanon zur „praktischen Ausbildung des Denkens“

Rudolf Steiners geisteswissenschaftlicher Forschung liegen zahlreiche systematisch erarbeitete Übungen zugrunde, die vielfach erprobt und auch im Wissenschaftskontext weiterentwickelt wurden (Zajonc 2020). Insbesondere eignen sich die von ihm vorgeschlagenen sechs Übungen zur „praktischen Ausbildung des Denkens“ (Steiner 2009) als ein „grundlegender Übungskanon“ für Lehrer*innen zur Schulung in waldorfpädagogischer Erkenntnis- und Unterrichtsmethodik (Wiehl 2015, S. 162). Diese Übungen können so angewendet werden, dass man sich Fähigkeiten des phänomenologischen Beobachtens, Erinnerns und Verstehens als Basis für pädagogische Intuitionen und geistesgegenwärtiges Handeln aneignet (ebd.). Sie können in wissenschaftliche Arbeitsmethoden integriert werden, um Inhalte lebendig und kreativ, also divergent denken zu lernen, aber auch um sich für Beobachtung und Reflexion in der pädagogischen Praxis zu sensibilisieren. Für jede Übung gibt Steiner die Methode, ein Beispiel und die Wirkung an, die hier überblicksartig vorgestellt werden (ebd.):

1. Übung: das Beobachten desselben Phänomens wiederholt üben; dann ein genaues Erinnerungsbild festhalten; zwei Erinnerungsbilder ineinander übergehen lassen
Beispiel: ein Naturphänomen, z.B. die Witterung, wiederholt beobachten.
Wirkung: Weltvertrauen; Vertrauen in die Gedanken der Realität, die Welt ist durch Denken hervorgebracht erlebt.
2. Übung: Genaues Vorstellen üben
Beispiel: das Verhalten eines Menschen beobachten und sich vorstellen, wie er sich bei einer nächsten Begegnung verhalten wird; bei der nächsten Begegnung die Beobachtungsergebnisse prüfen und korrigieren.
Wirkung: Gedankenkräfte stärken; Vertrauen in die innere Notwendigkeit von Dingen und Ereignissen haben; sich der wirkenden Gedankenkräfte bewusst werden.

3. Übung: Ursachen erkennen

Beispiel: nach den Ursachen des Verhaltens eines Menschen fragen; die gefundene Erklärung überprüfen und ggf. korrigieren.

Wirkung: anschauendes Denken; als wäre man mit dem Denken in den Dingen darinnen.

4. Übung: Bewusste Gedankenführung

Beispiel: sich gedanklich von inneren Eindrücken und Assoziationen, die einen mitreißen, lösen.

Wirkung: Einfallsreichtum bzw. Einfälle zur rechten Zeit haben.

5. Übung: Genaue Erinnerung

Beispiel: sich genau an einen Menschen erinnern, sich alle Details bildhaft vorstellen
Wirkung: Gedächtnisstärke; Gedächtnis ausbilden durch genaue Beobachtung und Erinnerung.

6. Übung: Möglichkeiten denken lernen

Beispiel: sich im Denken nicht überhasten; Entschlüsse und Entscheidungen ruhen lassen.

Wirkung: Denkkräfte rege machen (Steiner 2009, S. 15 ff.; 1986a, S. 261 ff.; Wiehl 2015, S. 163).

In diesen Übungen liegt der Fokus zunächst auf dem bewussten Vollzug von Wahrnehmen, Vorstellen, Erinnern und Denken. Die Aufmerksamkeit wird auf diese Tätigkeiten gelenkt, um sie selbstbestimmt an einer Aufgabe zu erproben. Neben der deutlichen Steigerung von Aufmerksamkeit und Umsichtigkeit auch in alltäglichen Begebenheiten – das geht bereits aus den beabsichtigten Wirkungen hervor – wird die Beweglichkeit des Vorstellens und Denkens herausgefordert. An einmal registrierten Beobachtungen gilt es nicht festzuhalten, sondern mit ihnen zu leben und zu spielen, sie in Erinnerung zu rufen und diese an den Ausgangsphänomenen zu überprüfen. Die sechs Übungen fördern die Fähigkeit, lebendige Vorstellungen und Gedanken zu bilden, wie es ein „divergentes Denken“ (Krampen 2019, S. 24) für offene Lösungen und kreative Einfälle erfordert. Gerade auch die sechste Übung zum „Möglichkeiten denken lernen“ dient der für die Waldorfpädagogik als wichtig erachteten Fähigkeit, dem Bilden beweglicher und lebendiger Begriffe (Wiehl 2015, S. 66). „Lebendige Begriffe“ sind nach Steiner in Vorstellungen, Gedanken und Ideen enthalten, die sich im Laufe des Lebens und in sich ändernden Lebenssituationen wandeln können (Steiner 1986b, S. 163 ff.). Es handelt sich um Begriffe, die situationsgemäß sind und sich der Lebensrealität anpassen, die dennoch das Wesen einer Sache oder Situation vergegenwärtigen und die im Erkenntnisprozess als evident erlebt werden.

Ein Hauptziel der Übungen zur praktischen Ausbildung des Denkens ist nach Steiner die Vermeidung von Denkfehlern, Kurzsichtigkeit, Vorurteilen, Vorlieben und vor allem das Einkapseln in eigene Gedankenkonstrukte, die von Gefühlen oder logischen Erklärungen bestimmt sind (Steiner 1986a, S. 274). Vielmehr geht es darum,

„daß einem die logischen Gründe etwas bedeuten, dazu gehört, daß man die Logik selbst lieben lernt. Erst wenn man die Objektivität, das Sachgemäße lieben lernt, werden die logischen Gründe entscheidend werden. Man lernt allmählich, sozusagen unabhängig von der Vorliebe für diesen oder jenen Gedanken, objektiv denken, und dann erweitert sich der Blick, und man wird praktisch; nicht so praktisch, daß man nur in ausgefahrenen Bahnen weiter urteilen kann, sondern so, daß man aus den Dingen heraus denken lernt“ (ebd., S. 274).

Aus den Dingen heraus denken lernen meint: Man verlässt die Routinen des Denkens. Die Kreativitätsforschung spricht diesbezüglich von *divergentem Denken* und Handeln, das für die „*Neuheit und Originalität von Problemlösungen*“ erforderlich ist (Krampen 2019, S. 24). Übertragen auf die Pädagogik bedeutet es, sich ganz auf die Sache, die Kinder und ihre individuellen Bedürfnisse und Entwicklungspotenziale zu konzentrieren und ergänzend zu allen pädagogischen Theorien aus der unmittelbaren Beobachtung *neue* bzw. situationsspezifische Gesichtspunkte für die pädagogische Praxis zu gewinnen.

Die ausgewählten Übungen der folgenden Abschnitte sollen zeigen, dass kreative, schöpferische Handlungsoptionen durch Schulung der Aufmerksamkeit und des beweglichen, divergenten Denkens herbeigeführt werden können.

4 Kontemplative und kreative Übungen in wissenschaftlichen Seminaren

Die eingeführten Übungen zur „praktischen Ausbildung des Denkens“ enthalten bereits Ansätze künstlerischer Prozesse, die erweitert und in wissenschaftliche Studien integriert wurden. Vorgestellt werden *zwei Übungen*, die sich zur Entwicklung pädagogischer Fähigkeiten eignen. Die *dritte Übung* zeigt, wie achtsames Beobachten in schriftlichen *Wahrnehmungsvignetten* festhalten werden kann und zu pädagogischen Erkenntnissen führt. Jeweils werden die Rahmenbedingungen der Übung, also der inhaltliche Anlass, die Form der ursprünglichen Übung, dann die Anwendung dieser im Seminar beschrieben und schließlich eine Auswertung vorgenommen.

4.1 Übung (1): Vorstellung- und Imaginationsfähigkeit bewirkt Vertrauen in eigenes Denken (Himmel und Witterung beobachten)

Die erste Übung wurde in einem Postgraduiertenkurs zusammen mit Tania Stoltz an der Universidade Federal do Paraná durchgeführt, um auf den Übergang vom vorstellenden zum imaginativen Denken aufmerksam zu machen, wie es im bildhaften Lernen der Waldorfschule ausgebildet wird.

Zunächst wurde der bildhafte Unterricht der Waldorfschule eingeführt, der anders als der von Pestalozzi vertretene und in der Reformpädagogik verbreitete Anschauungsunterricht (Takaya 2003, S. 77 ff.; Oelkers 2005, S. 50) nicht allein die sinnliche Anschauung zum Ausgangspunkt des Lernens macht, sondern vor allem die inneren Bildprozesse, das Vorstellen und Imaginieren (Wiehl 2015, S. 197 ff., 2016, S. 31 ff., 2019c, S. 91 ff.). Dabei gilt es zu unterscheiden, ob ein Inhalt oder Gegenstand als Abbild im Vorstellungsgedächtnis bewahrt wird oder ob diese abbildenden Vorstellungen eine Quelle für die eigene schöpferische Bildtätigkeit sind. Die an sinnlichen Phänomenen gewonnenen Vorstellungen unterscheidet Steiner von Imaginationen, die von der Seele selber hervorgebracht werden müssen (Steiner 1983, S. 27 f., 2015, S. 32 ff.). Sie beruhen allein auf der bildschöpfenden Aktivität des Denkens. „Dieses imaginative Denken ist nicht sich selbst entfaltende Kreativität oder Phantasie, sondern eine zu übende geistige Bildkraft, die den Raum für evidente, intuitive Erkenntnisse öffnet“ (Wiehl 2019c, S. 100). Das imaginative, schöpferische Denken wird im bildhaften Unterricht der Waldorfschule geübt. Um neben der gedanklichen Auseinandersetzung die Qualitäten des imaginativen Denkens selbst zu erfahren und in der Seminargruppe diskutieren zu können, wurde die erste Übung aus dem genannten Zyklus von Steiner um eine künstlerische Aktivität ergänzt.

Zum Einstieg nahmen die Beteiligten die originale Übung zur Kenntnis. Sie sieht vor, dass man die Witterung bzw. den Himmel betrachtet und sich das Himmelsbild einprägt. Am folgenden Tag wird der Himmel erneut angeschaut, das erinnerte Himmelsbild vom Vortag wachgerufen, dann das Vortagsbild in das aktuelle Himmelsbild aktiv überführt; dabei sage man sich: „Gestern war die Sache so, heute ist sie so“ (Steiner 2009, S. 24). Wichtig ist, dass die Vorgänge im Äußeren, also die sich von Tag zu Tag ändernden Witterungen, als zusammenhängend erlebt werden und dass sie „auch in uns Zusammenhänge bewirken“ (ebd., S. 25). Dabei lerne man, so Steiner, „in die Gedanken der Realität“ vertrauen (ebd., S. 24). Man lernt aber auch, seine Vorstellungstätigkeit so zu aktivieren, dass die erinnerten Bilder innerlich lebendig werden und sich eines in das

andere metamorphosieren kann. Diese Tätigkeit ist die imaginative Bildekraft des Denkens.

In der aktiven Übungsphase beobachteten alle Seminarteilnehmer*innen einen Himmelsausschnitt, prägten sich das Himmelsbild gut ein und versuchten es nach Rückkehr in den Kursraum einige Minuten lang als Erinnerungsvorstellung innerlich aufzubauen. Dann malten sie das Himmelsbild mit Pastellkreiden auf Papier. Alle gemalten Bilder der Gruppe wurden anschließend in einer Reihe so angeordnet, dass eine in sich stimmige Bildfolge zu sehen war. Die Metamorphose, die zuvor individuell von einem vorgestellten Bild zum nächsten vollzogen wurde, konnte jetzt an den gemalten Bildern noch einmal vergegenwärtigt und reflektiert werden.

In dem anschließenden Gespräch stellten die Teilnehmenden fest, dass sie sich durch den Übungsverlauf jeweils *ein* Himmelsbild mit bestimmten Wolkenformen und -bewegungen detailliert eingeprägt hatten und dass sie in der Lage waren, die Zusammenstellung der gemalten Bilder als eine lebendige Bildbewegung zu erleben; sie hielten also nicht nur an einer bestimmten Bildvorstellung oder gar ihrem eigenen gemalten Bild fest, sondern stellten sich vor, wie sich ein Bild in ein anderes metamorphosieren kann. Sie erkannten, dass Wahrnehmungen und Vorstellungsbilder der Witterung auch im eigenen Vorstellen und Denken „Zusammenhänge bewirken“ (ebd., S. 25), dass dem Denken diese imaginative Bildekraft eigen ist und sie bereits über diese Fähigkeit verfügen.

4.2 Übung (2): Aufmerksames Beobachten und Erinnerungsfähigkeit bewirkt Achtsamkeit in der Pädagogik (rosa Socken vorstellen)

Im Alltag in Kindergarten oder Schule kommen viele unerwartete Situationen und pädagogische Herausforderungen vor, auf die sich Pädagog*innen letztlich nicht vorbereiten können, denen sie aber mit einer professionellen Haltung und pädagogischen Fähigkeiten begegnen sollen (Fröhlich-Gildhoff et al. 2017). Oftmals sind Geistesgegenwart und Kreativität gefordert, die nicht dem Zufall überlassen sein müssen, sondern geschult werden können.

Im Seminargespräch mit Studierenden der Waldorfpädagogik wurden beispielhafte Situationen aus Praktika beschrieben, in denen die Pädagog*innen an ihre Grenzen kamen. Die vorgestellten Fälle aus Kindergärten und Schulen warfen zahlreiche Fragen auf, auch danach, welche pädagogischen Fähigkeiten auszubilden und welche Kompetenzen zu erwerben seien. Aus den Gesprächen ging hervor, dass in angespannten und kritischen Situationen eher spontan und reaktiv

gehandelt wird, aber in der Erinnerung der genaue Vorgang nicht nachvollziehbar ist.

Es wurde zur Erprobung die Übung zur Bildung *genauer Erinnerung* aus der „praktischen Ausbildung des Denkens“ vorgeschlagen (Steiner 2009, S. 32 ff.). Diese sieht vor, sich ein exaktes Vorstellungsbild eines Menschen zu machen, sich alle Details bildhaft in Erinnerung zu rufen, dann die Erinnerungslücken zu bemerken. Diese nicht erinnerten Bereiche werden in der Vorstellung ergänzt, um bei der nächsten Begegnung mit dem Menschen auf die nicht erinnerten Details bewusster zu achten. Die Übung soll zur Gedächtnisstärke beitragen, indem stets *genau* beobachtet, erinnert und die Erinnerung verifiziert wird.

Um im Rahmen der Seminararbeit eine gemeinsame Ausgangsbasis zu haben, wählten wir einen Dozenten aus, den wir alle am Tag der Übung gesehen hatten. Jede*r von uns stellte sich in Stille einige Minuten lang diese Person vor; dann tauschten wir uns über alles Erinnerte aus. In der Gruppe von über 30 Studierenden konnten das Aussehen und die Kleidung vom Scheitel bis zur Fußsohle erstaunlich gut beschrieben werden. Es fehlten nur die Socken; niemand wusste, welche Farbe sie hatten. Da vereinbarten wir, den Socken des Herrn vorläufig eine leuchtend rosa Farbe zu geben und bei nächster Begegnung mit ihm noch genauer hinzuschauen. Eine Woche später kamen wir wieder zusammen und die meisten hatten die Aufgabe erledigt, aber keine*r hatte die Socken gesehen. Sie waren bei keiner Bewegung des Herrn zu sehen, denn seine Hosenbeine bedeckten sie und weitgehend auch die Schuhe.

Das Auffällige an der Übung in der Gruppe ist, wenn so eine Vereinbarung tatsächlich eingehalten und die Beobachtung durchgeführt wird, haben nicht nur alle genauer auf die nicht sichtbaren Socken geblickt, sondern noch viele weitere Details am Erscheinungsbild der Person bemerkt. Natürlich ergänzen sich in der Gruppe die Erinnerungsbilder und jeder*r vervollständigt für sich, was er oder sie zuvor nicht gesehen hat. Außerdem prägt sich die Übung mit den rosa Socken als einem auffälligen Attribut nicht nur gut ein, sondern die Bedeutung von aufmerksamer Beobachtung und detailgetreuer Erinnerung für den pädagogischen Kontext ist offensichtlich. Schließlich bewirkt das bewusste Umgehen mit Leerstellen der Erinnerung eine gesteigerte Aufmerksamkeit im alltäglichen und im pädagogisch professionellen Beobachten. Jede*r kann entsprechende Fähigkeiten für achtsames (pädagogisches) Handeln und Verhalten aktiv ausbilden. Dazu dient die ursprünglich zur Stärkung der Gedächtniskraft gedachte Übung auch.

4.3 Übung (3): Beobachtungen zur kindlichen Entwicklung als Basis pädagogischen Handelns (Wahrnehmungsvignetten schreiben und reflektieren)

Neben der pädagogischen Anthropologie und Psychologie gehört im Studium am Institut für Waldorfpädagogik in Mannheim die Kinderbeobachtung zum Fundament der Ausbildung. Sie bereitet auf die Kinderbetrachtungen bzw. Kinderkonferenzen in Waldorfkindergärten und -schulen vor, in denen die Besonderheiten, Entwicklungs- und Förderbedürfnisse des einzelnen Kindes beraten werden (Ruhrmann und Henke 2017; Wiechert 2012).

In den drei Bachelor-Studienjahren widmen sich die Studierenden in einem Praxismodul jeweils einem Kind mit individuellem Förderbedarf. Die Kinder werden drei Jahre lang wöchentlich etwa drei Stunden betreut; die gemeinsamen Aktivitäten richten sich nach den persönlichen Bedürfnissen des Kindes und den sozialen Rahmenbedingungen, die meist durch eine Institution (Schule, Hort, Kindertagesstätte, Heim, Fördereinrichtung usw.) vorgegeben sind. Parallel findet am Institut ein Seminar zur Reflexion dieser sozialen Arbeit statt. Dabei werden u. a. in Vignetten die Beobachtungen zu Fähigkeiten, Entwicklung, Konstitution, Verhalten und überhaupt zu den Merkmalen des Kindes festgehalten, von denen die studentischen Betreuer*innen persönlich „affiziert“ (Peterlini 2020, S. 129) werden.¹

Vignetten sind – ähnlich wie Aphorismen – eine narrative Kurztextform, die einen der Erinnerung wesentlich erscheinenden Beobachtungsmoment beschreiben. Peterlini begründet, dass die Vignettenarbeit methodisch in Anlehnung an die Phänomenologie Husserls als ein „Explorieren“ erfolge, das sich nicht darauf ausrichten solle, „was die Dinge sind, sondern wie sie den menschlichen Sinnen und – im Erkennen, Wahrnehmen, Begreifen, Verstehen – dem Bewusstsein *erscheinen*“ (Peterlini 2020, S. 122). Unter dieser Maßgabe schließt die Vignetten-Arbeit an Übungen zur „praktischen Ausbildung des Denkens“ an, durch die quasi vorgängig das aufmerksame phänomenologische Beobachten und detailgenaue Erinnern geschult werden. Vignetten sind damit Zeugnisse dieser Fähigkeiten. Dieser phänomenologische Ansatz wurde in die „Soziale Arbeit“ des Waldorfpädagogikstudiums integriert, damit die Studierenden pädagogisch relevante Phänomene beobachten, dokumentieren und reflektieren lernen. Sie

¹ Das Schreiben von Vignetten ist nach Eva Agostini u. a. (2018) und Michael Schratz u. a. (2012) ein Mittel der Lernforschung; es wurde in veränderter Form, nämlich als Arbeit mit Wahrnehmungsvignetten am Institut für Waldorfpädagogik Mannheim von Ulrike Barth und Angelika Wiehl für die Soziale Arbeit der Studierenden eingeführt und wird in diesem Rahmen erforscht.

schreiben die Vignetten meistens nicht in situ, sondern im Nachklang, die wir als *Wahrnehmungsvignetten* bezeichnen.

Die Studierenden sind geübt, Kinder möglichst in einer offenen Haltung zu beobachten, sodass sie sich beim Spielen, Lernen oder anderen Tätigkeiten nicht gestört fühlen; sie sind auch geübt, darüber ein Lerntagebuch zu führen und über ihre Beobachtungen im Seminar zu berichten. Ihre Aufgabe ist, sich im Zusammensein mit dem Kind diesem ganz zu widmen und – anders als bei einer teilnehmenden Beobachtung vor Ort mit Protokoll oder Videoaufnahme – sich erst im Rückblick die Situation zu vergegenwärtigen. Dabei sind die oben beschriebenen und vorgängig kennengelernten Wahrnehmungs- und Erinnerungsübungen eine Hilfe, sich auf die pädagogische Tätigkeit achtsam einzulassen und differenziert Beobachtungen zu sammeln. Die Verfahren der oben genannten Kinderkonferenzen (Wiehl 2019a, S. 178 ff.) sowie der Diagnostik zur individuellen Förderung der Kinder (Barth 2019) sind ihnen bekannt. Die Arbeit mit Wahrnehmungsvignetten kann einen Beitrag dazu leisten, sich für diese pädagogischen Arbeitsfelder zu sensibilisieren und zu qualifizieren.

Das Schreiben der Wahrnehmungsvignetten im genannten Studienrahmen findet während der Seminarsitzung und in der häuslichen Vor- und Nachbereitung statt. Im Seminar stehen Farbkreiden und Stifte sowie weißes Papier zur Verfügung. Das Schreiben erfolgt – und das ergibt sich als natürlicher Prozess – in Anlehnung an das Vierphasen-Modell der Kreativität von Graham Wallas (1926/2014, S. 37 ff.), das auch den Prozess einer kreativen Problemlösung beschreibt (Nett 2019, S. 4 f.; Krampen 2019, S. 183 ff.):

- (1) *Vorbereitung* („Preparation stage“): Zur Einstimmung berichten alle von einem Erlebnis mit ihrem Kind; auch das Erlebnis selbst gehört zur Vorbereitung.
- (2) *Inkubation* („Incubation stage“): Es folgt eine Phase des Loslassens, Vergessens oder der Stille als kreative Quelle, indem das Erlebte im Nachklang gefühlsmäßig bzw. unbewusst verarbeitet wird, damit sich im Idealfall ein *Aha-Erlebnis* oder eine *Intuition* einstellt. Es wird in vielen Studien ausdrücklich daraufhin gewiesen, dass *Inkubation* nicht bedeutet, aus dem Nichts oder Zufall zu schöpfen, sondern dass sie eine intensive Beschäftigung mit dem Erlebnis voraussetzt (Krampen 2019, S. 188 ff.). Für diese Phase wurde im Seminar zunächst zu wenig Zeit eingeräumt, sodass einige Teilnehmer*innen keine Einfälle hatten, z. T. auch keine Erinnerungen wachrufen konnten; gewährt man genügend Besinnungszeit, tauchen immer deutlicher bestimmte Erinnerungen an das Kind oder besondere Begebenheiten auf, die anschließend verarbeitet werden können. Den Moment vor dem Aha-Erlebnis

bezeichnen Kaufmann und Glăveanu (2019, S. 32) als Phase der Annäherung oder „intimation“.

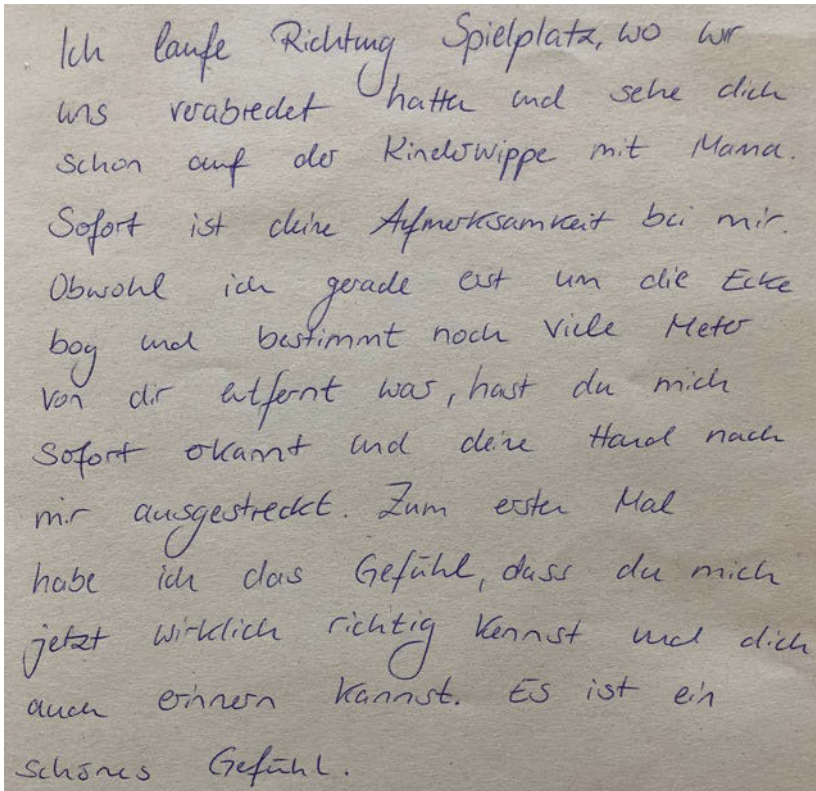
- (3) *Einsicht* („Illumination stage“): Im Moment der Einsicht erwachen Erinnerungsbilder und Aha-Erlebnisse, die in Farbskizzen, Wortbildern und/oder Notizen festgehalten und ggf. ergänzt werden. Es handelt sich um die kreative Phase der Ideenfindung sowie der Einstimmung auf das Schreiben.
- (4) *Verarbeitung* („Verification stage“): Nachdem ein oder mehrere Erlebnisse vor dem inneren Auge erschienen und in ersten Entwürfen aufgezeichnet sind, wird entschieden, was sich für die Schreibaufgabe eignet. Dieser Prozess der „Bewertung“ gilt auch als eine eigene Phase der kreativen Ideenfindung (Csikszentmihalyi 2019, S. 120). Dann folgt das *spontane* Schreiben der Wahrnehmungsvignette(n), ohne Vorgaben für Sprache und Ausdruck – und in meinen Seminaren meist handschriftlich.

Diese Erstfassungen der Wahrnehmungsvignetten (Abb. 1–3), die meist in Ich-Form geschrieben werden, geben Erfahrungen persönlich bedeutsamer und oft berührender Ereignisse wieder und enthalten die dafür treffenden Worte; eine anschließende Umformulierung in der dritten Person betont deutlicher den forschenden Blick. Die Wahrnehmungsvignetten entstehen also im ersten Schritt – wie bei Methoden des kreativen literarischen Schreibens – aus einem „Guss“, so auch die folgenden drei Beispiele. Sie stammen aus der Vignettensammlung einer Studierenden, die im zweiten Studienjahr des Bachelor Waldorfpädagogik wöchentlich ein ein- bis zweijähriges Mädchen betreut, das in den Monaten ihrer Begleitung laufen und sprechen lernte. Durch die regelmäßige Begegnung mit dem Kind und die Arbeit mit Wahrnehmungsvignetten wurden ihr die aus der Seminararbeit *theoretisch* bekannten Entwicklungsphasen zur unmittelbaren *Erfahrung* (Abb. 1–3).

Transkription der Wahrnehmungsvignette 1:

„Ich laufe Richtung Spielplatz, wo wir uns verabredet hatten und sehe dich schon auf der Kinderwippe mit Mama. Sofort ist deine Aufmerksamkeit bei mir. Obwohl ich gerade erst um die Ecke bog und bestimmt noch viele Meter von dir entfernt war, hast du mich sofort erkannt und deine Hand nach mir ausgestreckt. Zum ersten Mal habe ich das Gefühl, dass du mich jetzt wirklich richtig kennst und dich auch erinnern kannst. Es ist ein schönes Gefühl.“

Die Wahrnehmungsvignette (Abb. 1) ist wie ein Brief an das Kind geschrieben. Sie führt die Leser*innen oder Hörer*innen direkt an den Ort des Geschehens. Geschildert werden das Ankommen der Studierenden auf dem Spielplatz, ihr Bemerkten des Kindes und seiner auf sie gerichteten Aufmerksamkeit; dann wird der Moment, in dem das Kind die Hand nach ihr ausstreckt und sie erkennt,



Ich laufe Richtung Spielplatz, wo wir
uns verabredet hatten und sehe dich
schon auf der Kinderwippe mit Mama.
Sofort ist deine Aufmerksamkeit bei mir.
Obwohl ich gerade erst um die Ecke
bog und bestimmt noch viele Meter
von dir entfernt war, hast du mich
sofort erkannt und deine Hand nach
mir ausgestreckt. Zum ersten Mal
habe ich das Gefühl, dass du mich
jetzt wirklich richtig kennst und dich
auch erinnern kannst. Es ist ein
schönes Gefühl.

Abb. 1 Wahrnehmungsvignette 1 (Autograph: Valeska Bielmeier)

hervorgehoben und innerlich nachvollzogen: Das Kind kann sich jetzt an sie erinnern bzw. es zeigt ihr, dass es sie eindeutig wieder erkennt. Sie empfindet diesen Moment als schön. Drei Hauptaspekte sprechen sich aus: die äußere Situation, die Wiederbegegnung und das Wiedererkennen. Das Kind kann sich an einen Menschen erinnern, der nicht immer in seiner Nähe ist. In der Nachbesprechung wird deutlich, dass es sich von Personen und seiner Umgebung bildhafte Vorstellungen macht und im Moment der Wiederbegegnung erinnert. Piaget deutet diese Fähigkeit als *Objektpermanenz*: Kinder wissen, dass eine Person oder ein Objekt noch existiert, auch wenn es vorübergehend nicht zu sehen ist (Jungbauer 2017, S. 92).

Transkription der Wahrnehmungsvignette 2:

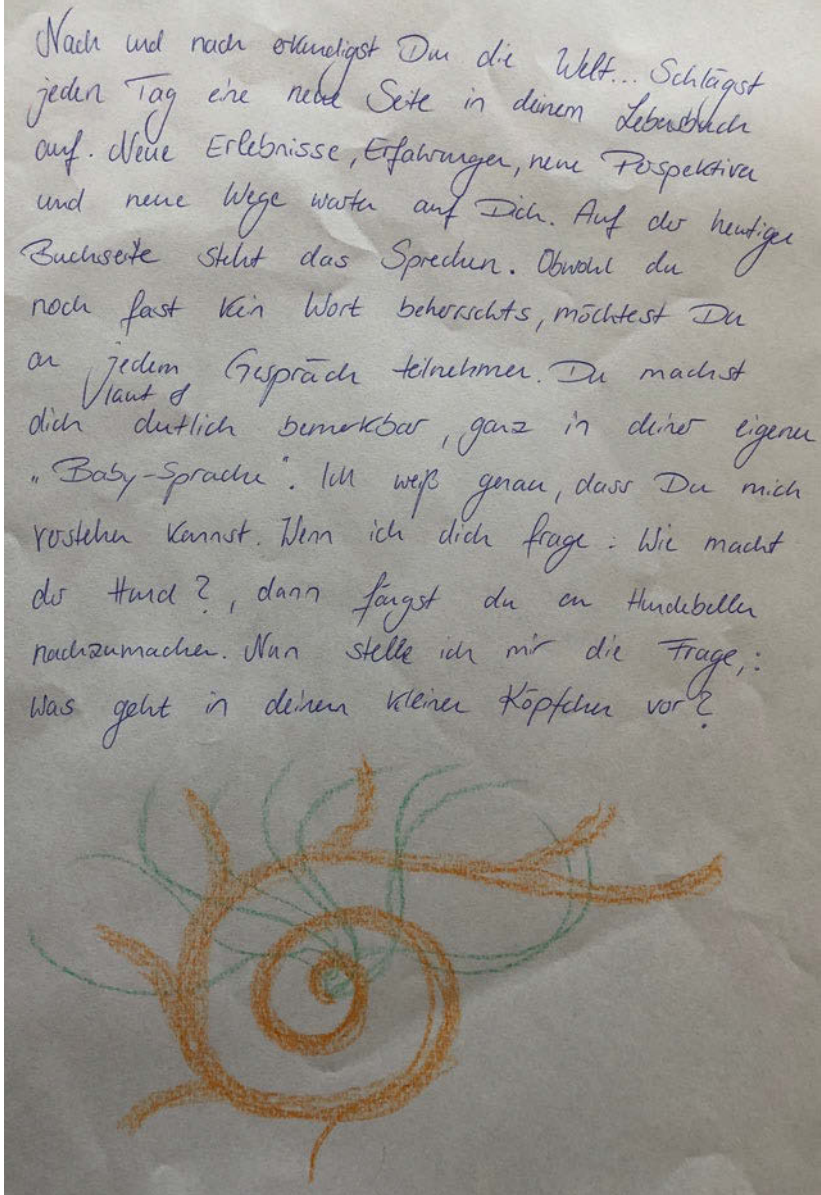


Abb. 2 Wahrnehmungsvignette 2 (Autograph: Valeska Bielmeier)

„Nach und nach erkundigst [= erkundest, A.W.] du die Welt... Schlägst jeden Tag eine neue Seite in deinem Lebensbuch auf. Neue Erlebnisse, Erfahrungen, neue Perspektiven und neue Wege warten auf dich. Auf der heutigen Buchseite steht das Sprechen. Obwohl du noch fast kein Wort beherrschst, möchtest du an jedem Gespräch teilnehmen. Du machst dich laut und deutlich bemerkbar, ganz in deiner eigenen „Baby-Sprache“. Ich weiß genau, dass du mich verstehen kannst. Wenn ich dich frage: Wie macht der Hund?, dann fängst du an, Hundebellen nachzumachen. Nun stelle ich mir die Frage: Was geht in deinem kleinen Köpfchen vor?“

Die zweite Wahrnehmungsvignette (Abb. 2) entstand etwa zwei Wochen nach der ersten und enthält eine Skizze mit einer sich verzweigenden Spirale, aus deren Mitte lauter geschwungene Linien hervorgehen. Sie ist ebenfalls in Briefform geschrieben und wirkt – vor allem durch den ersten Satz und die abschließende Frage – wie ein innerer Dialog mit dem Kind. Auf das Welterkunden, die neuen Wege, das Teilnehmenwollen des Kindes an Gesprächen, seine Baby-Sprache wird die Aufmerksamkeit gelenkt; dann folgt die Besinnung „ich weiß genau ...“ und die Feststellung „Wenn ich dich frage..., dann ...“; schließlich endet die Vignette mit der offenen Frage: „Was geht in deinem kleinen Köpfchen vor?“.

Bei Erkundung aller Aussagen des kurzen Textes können ganze Kapitelinhalte der Entwicklungspsychologie entdeckt werden: Wenn das Kind immer intensiver und mutiger seine Umwelt erkundet und die Mutter nicht dabei ist, lebt es eine auch zu der betreuenden Studentin aufgebaute stabile Bindung (siehe Bindungstheorie; Jungbauer 2017, S. 60 ff.). Es erkennt und versteht die Sprache der Erwachsenen und ahmt sie lautlich nach, spricht aber noch keine Wörter (siehe Spracherwerb; Weinert und Grimm 2012, S. 439). Das Experiment mit der Frage nach dem Hund lässt die Studentin schließen, dass das Kind sie versteht, was auf „symbolisch-repräsentationales Denken“ hinweist; es ist die „Fähigkeit zu zeitlich verzögerter Nachahmung“ einer früher beobachteten Handlung (siehe kognitive Entwicklung; Sodian 2012, S. 388). Diese der Wahrnehmungsvignette (Abb. 2) zu entnehmenden kindlichen Fähigkeiten und Verhaltensweisen zählen zu den typischen Entwicklungsmerkmalen im zweiten Lebensjahr: Das Kind beginnt die Erwachsenen auch kognitiv zu verstehen und im Gegenzug können sie sich durch sein Verhalten in sein Vorstellungs- und Gedankenleben versetzen.

Transkription der Wahrnehmungsvignette 3:

„Unglaublich. Ich stehe heute vor dir und habe den Eindruck, dass du eine riesen Entwicklung gemacht hast. Du nimmst mich an die Hand und führst mich durch die Wohnung, zeigst mir Dinge, und willst mit mir ein Buch anschauen. Deine Freude ist spürbar, mein Herz geht auf, wenn ich beobachte, wie sehr du dich über Kleinigkeiten freust und übers ganze Gesicht strahlst. Deine Laute sind viel deutlicher und lauter geworden, willst fast nur sprechen und ahmst meine Worte nach. Du machst mir auch

Unglaublich. Ich stehe heute vor dir und habe das Gefühl, dass du eine riesen Entwicklung gemacht hast. Du nimmst mich an die Hand und führst mich durch die Wohnung, zeigst mir Dinge und willst mit mir ein Buch anschauen. Deine Freude ist spürbar. Mein Herz geht auf, wenn ich beobachte, wie sehr du dich über Kleinigkeiten freust und übers ganze Gesicht strahlst. Deine Laute sind viel deutlicher und lauter geworden, willst fast nur sprechen und ahmst meine Worte nach. Du machst mir auch ganz deutlich, wenn du jetzt etwas anderes machen willst. Die Couch ist deine Spielwiese. Du krabbelst hin und her und lachst dabei so herzlich. Du kannst mir sogar schon zeigen, wo die Nase ist oder die Augen, der Mund, die Ohren, der Bauch und der Po. Ganz fleißig erkundigst du alles und es wirkt unmittelbar auf ~~den~~ dich ein.

Abb. 3 Wahrnehmungsvignette 3 (Autograph: Valeska Bielmeier)

ganz deutlich, wenn du jetzt etwas anders machen willst. Die Couch ist deine Spielwiese. Du krabbelst hin und her und lachst dabei so herzlich. Du kannst mir sogar schon zeigen, wo die Nase ist oder die Augen, der Mund, die Ohren, der Bauch und der Po. Ganz fleißig erkundigst [= erkundest, A.W.] du alles und es wirkt unmittelbar auf dich ein.“

Die dritte Wahrnehmungsvignette (Abb. 3) wurde nach einem weiteren zeitlichen Abstand geschrieben. Sie spiegelt vor allem die emotionale Beziehung und Freude am Welterkunden. Die Betreuerin gehört offensichtlich mit zu den

nahestehenden Personen, denen das Kind vertraut und die es in seine Lebensbereiche einbezieht, in dem es sie durch die Wohnung führt und ihr allerhand zeigt. Dabei bemüht sich das Kind, die Sprache zu lernen, indem es die gehörten Wörter nachbildet. Seine ganze Verfassung ist darauf ausgerichtet, gerne und intensiv von Erwachsenen und seiner Umgebung nachahmend zu lernen. In der Waldorfpädagogik wird das Nachahmen als *die* Lern- und Bildfähigkeit der Kindheit angesehen; sie gleicht einer künstlerischen Tätigkeit, bei der Impulse von außen aufgenommen, verinnerlicht und kreativ handelnd ausprobiert werden (Wiehl 2019b, S. 51 ff.). Voller Freude und mit allen Sinnen erkundet das Kind neugierig die Welt und lernt nachahmend gehen, sprechen, denken und vieles mehr (Auer 2019, S. 31 ff.). Durch positive emotional-soziale Beziehungen und Erfahrungen gewinnt es Sicherheit und Vertrauen. Freude zählt neben Wut, Trauer, Ekel, Überraschung und Furcht zu den Basisemotionen, die kulturübergreifend entscheidungs- und handlungsregulierend wirken (Holodynski & Oerter 2012, S. 497 ff.).

4.4 Auswertung

Die Wahrnehmungsvignetten heben ans Licht, was die jeweilige Autorin als wesentlich erachtet; sie vergegenwärtigen Eindrücke, die sich im zeitlichen Abstand zum Geschehen in der Erinnerung einstellen. Das Vorlesen solcher Vignetten in der Gruppe sorgt für Überraschungen: Denn beim lauten Lesen kommt manches erst zur Geltung, was sich im Schreibprozess hinter den Wortbedeutungen verbirgt. Gefühle, Stimmungen, Schwierigkeiten usw. werden durch die Intonation der Sätze verstärkt wahrgenommen und erkannt. Die Beispieltexte sprechen von Offenheit und Positivität gegenüber dem Kind, von geteilter Neugier und Freude. Jeweils wird eine Begebenheit (Wiedererkennen auf dem Spielplatz, Sprechen lernen, zuhause alles zeigen und nachsprechen) in den Blick genommen; zugleich bergen die wenigen Sätze viele Aspekte der kindlichen Entwicklung einschließlich der Beziehung zwischen Kind und Betreuerin.

Die Zuhörenden im Seminar sind interessiert, sich über diese persönlichen Erlebnisse auszutauschen, ihre Lernerfahrungen zu reflektieren und möglichen Fragen nachzugehen: *Was erfahre ich über das Kind und über mich? Was lerne ich an diesen besonderen Momenten? Wie denke ich über das Kind? Welche Aufgaben nehme ich mir für die weitere Arbeit mit dem Kind vor?*

Wahrnehmungsvignetten erfassen eine Situation mehrdimensional, sensibilisieren für feine Gesten, Gebärden und das Zwischenmenschliche. In der Reflexion und Analyse sind sie sprechende Dokumente bestimmter Entwicklungsphasen und

Bedürfnisse des Kindes und ermöglichen die (Wieder) Anbindung der theoretisch erarbeiteten Grundlagen aus Anthropologie und Entwicklungspsychologie an die persönlichen Erfahrungen aus der pädagogischen Praxis. Dabei geht es nicht vordergründig um die Bestätigung von Fachkenntnissen; vielmehr soll das phänomenologische und möglichst vorurteilslose Beobachten geschult werden. Die persönlich gewonnenen Eindrücke werden schriftlich formuliert, um sie – gewissermaßen aus einer neuen Perspektive – zu reflektieren. Im Schreiben der Vignetten verdichtet sich das Erlebte; im Lesen wird es erneut erlebbar. „Die Kunst des Vignettenschreibens besteht damit darin, dass die Studierenden die Erfahrungsmomente im Feld für die Lesenden *sichtbar, spürbar und hörbar* machen. Dabei sollen nicht nur sprachliche Aussagen rekonstruiert, sondern die in der Erfahrungssituation geteilten Erfahrungen *sinnlich* vergegenwärtigt werden“ (Agostini 2019, S. 98). Wahrnehmungsvignetten entstehen meist nicht im „Feld“ und durchlaufen auch *nicht* die spezifische Methodologie, wie von den Innsbrucker und Wiener Forscher*innen entwickelt, aber sie machen Erfahrungen ebenfalls „*sichtbar, spürbar und hörbar*“ ; sie fokussieren auf das Wesentliche und sind für die pädagogische Ausbildung von unschätzbarem Wert.

5 Ausblick

Voranehend konnte gezeigt werden, dass in einem wissenschaftlichen Studium durch kontemplative und kreative Übungen die Teilnehmenden selbstbildende Erfahrungen machen. Als prägende Veränderung der Studiengewohnheiten stellt sich durch diese Übungen eine Verschränkung des logisch konvergenten Denkens mit offenem, kreativem, divergentem Vorstellen und Denkens ein. Die Beteiligten verlassen Denkschemata und -routinen und befreien, wie Brodbeck (1999, S. 307) treffend bemerkt, die „gefesselte Achtsamkeit“. Achtsamkeit und auch Verbundenheit sind im pädagogischen Alltag genauso notwendig wie bei jeder Kinderkonferenz oder Kasuistik. Wissenschaftliche Studien zur Kreativität (Brodbeck 1999, S. 3) legen dar, dass *Achtsamkeit* in Situationen gegenwärtig sei, in denen kreativ-schöpferisch gedacht und gehandelt wird; und entsprechende Studien zur Spiritualität belegen *Verbundenheit* als Kern spiritueller oder kontemplativer Erfahrungen (Bucher 2014, S. 32 ff.). *Achtsamkeit*, eine Geste der Hinwendung, und *Verbundenheit*, eine Geste der Verlässlichkeit, bilden gewissermaßen den gemeinsamen Nenner einer kontemplativen und kreativen Selbstwerdung.

Die Übungen Steiners zur „praktischen Ausbildung des Denkens“ implizieren eine konsequente und bewusste Schulung des Wahrnehmens, Vorstellens, Erinnerns und Erkennens; die Arbeit mit Wahrnehmungsvignetten folgt einem wiederholbaren Wahrnehmungs- und Verstehensprozess; dabei wird genau genommen nichts dem Zufall überlassen, und Kreativität bedeutet auch nicht, aus einem Chaos zu schöpfen. Vielmehr beschreiben die dargestellten Übungen einen Weg der einfühlsamen Wahrnehmung, des inneren Freiraums, der Offenheit, aber auch der fokussierten Aufmerksamkeit und der selbstständigen Urteilsbildung. Die Übenden lernen mit Beobachtungen und Erinnerungen zu spielen, sie zu vergessen und wieder wachzurufen, schließlich das Erlebte so im Bewusstsein zu fokussieren, dass es eine Quelle für Erkenntnisse wird. Sicherlich präzisieren die meist in einer poetischen Sprache geschriebenen Wahrnehmungsvignetten keine wissenschaftlichen Fakten, dafür charakterisieren sie persönliche Erfahrungen, an denen Hörer*innen oder Leser*innen teilhaben können. In der pädagogischen Ausbildung bedürfen die Reflexion der Vorstellungs- und Denkübungen sowie die Interpretation der Wahrnehmungsvignetten eines seminaristischen Austauschs als Korrektiv bei Deutungsmöglichkeiten und Irrtümern.

Die Witterungsübung lenkt das Bewusstsein auf die Bild(e)fähigkeit des Denkens, die Erinnerungsübung auf das aufmerksame Beobachten, und die Wahrnehmungsvignetten ermöglichen das Verdichten der Beobachtungen und das Evozieren des Wesentlichen. Diese Fähigkeiten sind für die Praxisforschung genauso notwendig wie für die professionelle Haltung einer entwicklungsfördernden (Waldorf-)Pädagogik; sie entfalten sich erst durch ein „Leben in Übungen“ (Sloterdijk 2009, S. 13) . Was Arthur Zajonc für das kontemplative Forschen treffend formuliert, gilt ausblickend auch für eine selbstbestimmte und kreative Erweiterung pädagogischer Fähigkeiten:

„Die neue Intelligenz, die für kontemplative Erkenntnis benötigt wird, zeichnet sich durch Beweglichkeit im Denken, die Fähigkeit, Komplexität oder sogar Widersprüchliches zuzulassen und auszuhalten, sowie ein gewisses Gespür für den Stellenwert des holistischen Ansatzes. Damit erschließen wir uns die Quelle zu Originalität und Kreativität. Der Künstler kann nur aus diesem Freiraum heraus Neues sehen und wahrhaft schöpferisch tätig sein“ (Zajonc 2020, S. 261).

Abbildungen 1 bis 3 mit freundlicher Genehmigung von Valeska Bielmeier.

Literatur

- Agostini, E. (2019). Zur Verdichtung und Analyse von Unterrichtsvignetten. In *Journal für LehrerInnenbildung* 19 (2019) 4, S. 92–101.
- Agostini, E., Schratz, M. & Risse, E. (2018). *Lernseits denken – erfolgreich unterrichten. Personalisiertes Lehren und Lernen in der Schule*. Hamburg: AOL.
- Auer, W.-M. (2019). Entwicklung und Pädagogik der Sinne. In A. Wiehl & W.-M. Auer (Hrsg.). *Kindheit in der Waldorfpädagogik* (S. 31–50). Weinheim: Beltz Juventa.
- Barth, U. (2019). Individuelle Lernentwicklung und Diagnostik. In A. Wiehl (Hrsg.). *Studienbuch Waldorf-Schulpädagogik* (S. 193–208). Bad Heilbrunn: Klinkhardt/utb.
- Brinkmann, M. (2012). *Pädagogik der Übung. Praxis und Theorie einer elementaren Lernform*. Paderborn u. a.: Schöningh
- Brodbeck, K.-H. (1999). *Entscheidung zur Kreativität. Wege aus dem Labyrinth der Gewohnheiten* (2., um ein Vorwort ergänzte Auflage). Darmstadt: wbg.
- Bucher, Anton (2014). *Psychologie der Spiritualität*. 2. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz.
- Bunge, M. (2019). Waldorfpädagogik im ästhetischen Kontext – Erziehungskunst als Soziale Plastik. In A. Wiehl (Hrsg.). *Studienbuch Waldorf-Schulpädagogik* (S. 103-118). Bad Heilbrunn: Klinkhardt/utb.
- Csikszentmihalyi, M. (2019). *Flow und Kreativität. Wie sie Ihre Grenzen überwinden und das Unmögliche schaffen* (4. Auflage.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Enzensberger, H. M. (2019). *Überlebenskünstler. 99 literarische Vignetten aus dem 20. Jahrhundert*. Berlin: Suhrkamp.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Rönnau-Böse, M. & Tinius, C. (Hrsg.) (2017). *Herausforderndes Verhalten in Kita und Grundschule. Erkennen, Verstehen, Begegnen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Haager, J. S. & Baudson, T. G. (Hrsg.). (2019). *Kreativität in der Schule – finden, fördern, leben*. Wiesbaden: Springer.
- Halfen, R. (2019): *Kunst und Kunsterkenntnis. Rudolf Steiners „Ästhetik der Zukunft“*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Heinze, T., Parthey, H., Spur, G. & Wink, R. (Hrsg.) (2012). *Kreativität in der Forschung. Wissenschaftsforschung Jahrbuch 2012*. Berlin: Gaudig & Veit.
- Holodynski, M. & Oerter, R. (2012). Emotion. In W. Schneider & U. Lindenberger (Hrsg.). *Entwicklungspsychologie* (7., vollständig überarbeitete Auflage, S. 497–520). Weinheim, Basel: Beltz.
- Jeuken, M. & Lutzker, P. (2019). Lehrerbildung für Waldorfschulen: Das waldorfpädagogische Studium. In A. Wiehl (Hrsg.). *Studienbuch Waldorf-Schulpädagogik* (, S. 291-306. Bad Heilbrunn: Klinkhardt/utb.
- Jungbauer, J. (2017). *Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters. Ein Lehrbuch für Studium und Praxis sozialer Berufe*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Kaufman, J. C. & Glăveanu, V. P. (2019). A Review of Creativity Theories: What Questions Are We Trying to Answer? In J. C. Kaufman & R. J. Sternberg (2019). *The Cambridge Handbook of Creativity* (2nd edition, S. 27–43). Cambridge: Cambridge University Press.
- Kaufman, J. C. & Sternberg, R. J. (2019). *The Cambridge Handbook of Creativity* (2nd edition). Cambridge: Cambridge University Press.

- Krampen, G. (2019). *Psychologie der Kreativität. Divergentes Denken und Handeln in Forschung und Praxis*. Göttingen: Hogrefe.
- Nett, N. (2019). Kreativität – was ist das überhaupt? In J. S. Haager & T. G. Baudson (Hrsg.). *Kreativität in der Schule – finden, fördern, leben* (S. 3–22). Wiesbaden: Springer.
- Oelkers, J. (2005). *Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte* (4., vollst. überarb. und erw. Auflage). Weinheim, München: Juventa.
- Peterlini, H. K. (2020). Phänomenologie als Forschungshaltung. Einführung in Theorie und Methodik für das Arbeiten mit Vignetten und Lektüren. In J. Donlic & I. Strasser (Hrsg.). *Gegenstand und Methoden qualitativer Sozialforschung. Einblick in die Forschungspraxis* (S. 121–138). Opladen: Budrich.
- Richter, T. (Hrsg.) (2016). *Pädagogischer Auftrag und Unterrichtsziele – vom Lehrplan der Waldorfschule* (3., erweiterte u. aktualisierte Auflage). Stuttgart: Freies Geistesleben.
- Rittelmeyer, C. (2005). »Über die ästhetische Erziehung des Menschen«. Eine Einführung in Friedrich Schillers pädagogische Anthropologie. Weinheim, München: Juventa.
- Ruhrmann, I. & Henke, B. (2017). *Die Kinderkonferenz. Übungen und Methoden zur Entwicklungsdiagnostik* (Überarbeitete und erweiterte Auflage). Stuttgart: Freies Geistesleben.
- Schratz, M., Schwarz, J. F. & Westfall-Greiter, T. (2012). *Lernen als bildende Erfahrung. Vignetten in der Praxisforschung*. Innsbruck, Wien, Bozen: StudienVerlag
- Skiera, E. (2011). *Reflexive Selbsterfahrung als Weg zur Seele. Übungen zur Vertiefung der Beziehung zu sich selbst, zum Anderen und zur Natur*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Sloterdijk, P. (2009). *Du mußt dein Leben ändern. Über Anthropotechnik*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Sodian, B. (2012). Denken. In W. Schneider & U. Lindenberger (Hrsg.). *Entwicklungspsychologie* (7., vollständig überarbeitete Auflage, S. 385–412). Weinheim, Basel: Beltz.
- Steiner, R. (1888). Goethe als Vater einer neuen Ästhetik. In ders. (1985). *Kunst und Kunsterkenntnis. Grundlagen einer neuen Ästhetik. 1888–1921* (GA 271, 3., erweiterte Auflage, S. 13–36). Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1983). *Von Seelenrätseln. Anthropologie und Anthroposophie Max Dessoir über Anthroposophie Franz Brentano (Ein Nachruf). Skizzenhafte Erweiterungen*. 1917 (GA 21, 5. Auflage). Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1986a). *Die Beantwortung von Welt- und Lebensfragen durch Anthroposophie. 1908–1909* (GA 108, 2. Auflage). Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1986b). *Gegenwärtiges Geistesleben und Erziehung. 1923* (GA 307, 5. Auflage) Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1993): *Erziehung und Unterricht aus Menschenerkenntnis*. 1920, 1922, 1923 (GA 302a, 4. Auflage). Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (2009). *Die praktische Ausbildung des Denkens. Drei Vorträge*. Hrsg. von J-C. Lin. Mit einer vergleichenden Betrachtung von W. Kugler (4. Auflage). Stuttgart: Freies Geistesleben.
- Steiner, R. (2015). *Imagination. Bildkraft des Denkens*. Hrsg. und eingel. von E. de Boer. Basel: Rudolf Steiner Verlag.
- Takaya, K. (2003). The Method of Anschauung. From Johann H. Pestalozzi to Herbert Spencer. In *Journal of Educational Thought (JET) / Revue de la pensée Éducative*, 37(1) (Spring, 2003), S. 77–99.
- Wallas, G. (1926/2014). *The art of thought*. Tunbridge Wells: Solis Press.

- Weinert, S. & Grimm, H. (2012). Sprachentwicklung. In W. Schneider & U. Lindenberger (Hrsg.). *Entwicklungspsychologie* (7., vollständig überarbeitete Auflage, S. 433–456). Weinheim, Basel: Beltz.
- Wiechert, C. (2012). *«Du sollst sein Rätsel lösen ...»: Gedanken zur Kunst der Kinder- und Schülerbesprechung*. Dornach: Verlag am Goetheanum.
- Wiehl, A. (2015). *Propädeutik der Unterrichtsmethoden in der Waldorfpädagogik*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Wiehl, A. (2016). Bilderfahrung als pädagogisches Paradigma. Anschauungsunterricht versus bildhafte Unterrichtsmethoden in der Waldorfpädagogik. In *Research on Steiner Education*. 7(1), S. 31–41.
- Wiehl, A. (2019a). Anregungen für Studium und Praxis der Waldorf-Kindheitspädagogik. In A. Wiehl & W.-M. Auer (Hrsg.). *Kindheit in der Waldorfpädagogik* (S. 169-183). Weinheim: Beltz Juventa.
- Wiehl, A. (2019b). Anthropologie und Pädagogik der kindlichen Nachahmung. In A. Wiehl & W.-M. Auer (Hrsg.). *Kindheit in der Waldorfpädagogik* (S. 51-72). Weinheim: Beltz Juventa.
- Wiehl, A. (2019c). Bildverlust und Bildfähigkeit. Zu den Grundlagen des bildhaften Unterrichts in der Waldorfpädagogik. In A. Wiehl & M. Bunge (Hrsg.). *Bilderfahrungen im Zwischenraum von Kunst, Philosophie und Pädagogik* (S. 91–109). Salzburg: Residenz Verlag.
- Zajonc, A. (2020). *Aufbruch ins Unerwartete. Meditation als Erkenntnisweg* (3. Auflage). Stuttgart: Freies Geistesleben.

Angelika Wiehl, Dr. phil., Masterstudium in Germanistik, Romanistik, Kunstgeschichte; Mitbegründerin der Freien Waldorfschule Wolfsburg und langjährig Klassen- und Oberstufenlehrerin; seit 1992 Dozentin für Waldorfpädagogik; Coaching und Mediation für Pädagogen; heute Hochschuldozentin für Erziehungswissenschaft und Waldorfpädagogik am Institut für Waldorfpädagogik, Inklusion und Interkulturalität der Alanus Hochschule Alf-ter am Standort Mannheim; Lehr- und Forschungs Kooperation mit Prof. Dr. Tania Stoltz, Universidade Federal do Paraná, Curitiba; Mitglied im Netzwerk Vignetten- und Anekdoten-forschung der Universität Wien und der Pädagogischen Hochschule Innsbruck; Forschungsprojekte und Publikationen zur Waldorfpädagogik, Anthropologie und Ästhetik.



The Definition of Creativity from the Understanding of Gifted Students, Their Families and Their Teachers

Fernanda Hellen Ribeiro Piske and Tania Stoltz

1 Introduction

This study investigates the creativity phenomenon and the perception of gifted students, their families and teachers on this important attribute for education, especially for gifted children who are always in search of challenges. This is justified considering the need to develop creativity in the twenty-first century, characterized by a liquid modernity, in which certainties are diluted and new professions emerge, in addition to the multiplicity of present-day challenges (Stoltz et al. 2017; Piske and Stoltz 2020).

The creativity attribute is a mystery for many teachers and ends up becoming a concern because if the teaching team does not even establish a sense for this aspect, which needs to be broadly worked out in schools, what is taught in the end does not provide a quality education. To define creativity is to be able to start from a presupposition that sheds some light on what will be taught. If creativity is linked to innovation, why do many teachers just repeat the same content?

This article was part of a Phd in an American university as a visiting scholar in the United States. This work was funded by CAPES (Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel) of Brazil. Process number: 88881.134528 / 2016-01. OR-CID: <https://orcid.org/0000-0002-1516-6455>. E-mail: ferhellenrp@gmail.com.

This research was also supported by a fellowship from CNPq-National Council for Scientific and Technological Development, Brazil, n. 311402/2015-1 and 307143/2018-0.

F. H. R. Piske (✉)
Prefeitura Municipal de Curitiba, Curitiba, Brasilien

T. Stoltz
Departamento de Teoria e Prática de Ensino, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Brasilien

The definition of creativity is complex. The experts of the area themselves conceptualize this attribute in varied ways. If on the one hand creativity is related to originality, flexibility and the capacity to create, on the other hand, apart from an ability to produce something new, creativity is also an adaptive aspect within the constraints of a given situation (Lubart et al. 2003). As for the complex, multifaceted and multi-determined character regarding creativity, Alencar expresses:

“However, our knowledge about it is still limited, with a sparse literature on many topics, many open questions and others with incomplete answers. It is known that the phenomenon is complex, multifaceted and multiply determined. Its expression results from a complex network of interactions between factors of the individual and variables from the socio-historical-cultural context that interferes in the creative production, impacting on creative expressions, on the opportunities offered for the development of creative talent, and also on the modalities of creative, recognized and valued expression” (Alencar, 2007, p. 48).

Although this phenomenon configures itself as multifaceted and difficult to define, it is important to emphasize that self-concept and self-esteem are important aspects of the creation process. Alencar (1997) explains that:

“If the individual perceives himself as competent, capable, and creative, he tends to have more confidence to express ideas and to exhibit creative behavior. On the other hand, if the individual perceives himself as incapable and not creative, this perception will reflect in his actions, limiting the possibilities of a fuller expression of his potential and talent” (Alencar 1997, p. 8).

Kettler and Bower (2017) explain that creativity has been associated with giftedness for decades, and creativity measures are often part of the assessment protocol for identifying gifted and talented students. For the authors, creative potential remains one of the most prevalent common points among the various definitions of giftedness (NAGC 2016).

Besaçon (2013) notes that there are many definitions of creativity and that most conceptions of intelligence suggest that creativity should be taken into account. However, intelligence tests hardly measure creative capacity. The author points out that early studies of gifted children focus on intellectual abilities. One of the first measures used to identify gifted children was the intelligence quotient (IQ) equal to or greater than 130. Besaçon (2013) argues that the use of IQ to identify gifted children has limitations. The results obtained through these tests provide a measure of the student’s success at a given time, but they do not evidence the talents that can be observed beyond the academic success.

Currently, for many national and international experts in the area, creativity is perceived from a systemic perspective and it is constantly developed through the active action of people, where intra-individual and environmental aspects favor its development (Fleith und Alencar 2013; Csikszentmihalyi 2014; Amabile 1996; Besançon und Lubart 2008). Among the personal aspects, motivation is highlighted by some specialists, who reinforce the need for schools to encourage work that develops creative potential (Lubart 2007; Fleith und Alencar 2010, 2012, 2013; Piske 2013, 2018; Piske and Stoltz 2018, 2020).

2 Method

The method of this work is qualitative and exploratory. Flick (2004) explains that qualitative research abstains from pre-defined concepts so that they can be tested. According to Creswell (2007), concepts are developed and refined in the research process, highlighting the importance of context, pointing out social issues, and also considering the experiences and interactions between the subjects.

According to González Rey (2015), qualitative research also covers the researcher's immersion in the field of research, "considering it the social scenario in which the studied phenomenon takes place in the whole set of elements that constitute it, and which, in turn, is constituted by it" (González Rey 2015, p. 81).

3 Context of Research

The context of the research encompasses public schools in Curitiba, Paraná, Brazil. In order to reach schools A and B, where the research took place, the researcher carried out a survey of the public basic education institutions that were available for the research. At the time of the contact with some municipal schools surveyed, the institutions that agreed to this study and had the highest number of gifted students were chosen for this research.

The interviews took place in multifunctional resource rooms. In these rooms, gifted students have the opportunity to develop their high abilities with teachers who perform activities of curriculum enrichment,¹ work with problem tasks,

¹ Curricular Enrichment Activities are optional and of an eminently playful, formative and cultural nature that focus, in particular, on the sports, artistic, scientific and technological domains. Enrichment programs take a very diverse form, ranging from small group activities to individual project work. It is important that these programs constitute opportunities for developing skills and strategies for creative problem solving, developing social and emotional

emphasizing playful work with games to develop the creativity of their students who have high abilities/giftedness.

4 Data Collection Procedure

After the approval of this research by the Research Ethics Committee, contact was made with the management of the schools named A and B and a meeting was held with the principals to explain the methodological procedures of the study with gifted students. The approximate duration of this research was nine months, in the years of 2015, 2016 and 2017.

The procedure to reach the schools studied was as follows: after giving the explanation of the research, the researcher received an authorization document with letterhead and signature of the management teams, and then the researcher was introduced to the teachers of the resource rooms. After a discussion with these teachers to clarify the proposed study, the resource-room teachers verified which participants were willing to collaborate with the study.

All the statements made by the resource room teachers were based on the criterion of the participants' acceptance to contribute to this work, as well as their availability of time.

In this way, we counted on gifted students who attend resource rooms, their families and their teachers. A total of twenty-four participants took part in this research, being eight students, eight family members and eight teachers who answered an individual and recorded interview which was fully transcribed. This interview consisted of questions aimed at understanding the phenomenon of creativity linked to the school context. Each interview lasted 30 min at most.

All the participants of this research went to the researched schools with prior scheduling done by the teachers of the resource rooms. From the first contact, they were informed about the Informed Consent Term. Before signing this document, the researcher explained the need to record the interviews, to use fictitious names to preserve the identity of those involved, and that every participation in the study was voluntary. The criterion to participate in the study and that involves the instrument applied is the acceptance of the participants and their availability of time.

skills. (Source: Almeida, L. S., & Miranda, L. (2012). Programa Odisseia: Um programa de enriquecimento escolar para alunos sobredotados. *Imagens da Educação*, 2(2), 57–66. <https://doi.org/10.4025/imagenseduc.v2i2.16101>).

4.1 Students Interviewed

The gifted students who participated in the interviews are between five and eleven years old and attend from pre-school up to the fifth grade. All the participants are diagnosed with high abilities/giftedness in several areas of academic knowledge.

4.2 Families Interviewed

The access to the families interviewed and to the other participants was carried out through the teacher of the resource room of school A, with a scheduled appointment at the school. As for the family profile, it consists of four mothers and four fathers aged between 23 and 47 years old, most married and with high school degrees, and all having studied in public schools.

4.3 Teachers Interviewed

The access to the teachers was by telephone and on-site contact. Two teachers from the multifunctional resource room and six regular classroom teachers agreed to be part of the research. The interviews took place in municipal schools and multifunctional resource rooms according to the participants' preference. In the context of school B, six teachers of the regular classroom were interviewed and only one is a teacher of a student who was also interviewed. Only one teacher is from school A and works in the multifunctional resource room.

Most of the regular teachers of the students who participated in the interviews refused to participate in this research, all of them from school B. The reasons are varied, it is possible to say that some chose not to contribute to this study because they did not want to sign the consent form, others feared to be identified and others doubted that their students actually had high abilities/giftedness in some area of knowledge, among other reasons.

As for the profile of the teachers, they are six regular classroom teachers and two teachers from multifunctional resource rooms with ages ranging from 27 to 46 years old, all married, most of them with a degree in pedagogy, completed in public institutions.

5 Discussion and Results

Through various definitions in relation to creativity it is possible to consider it as a multifaceted phenomenon. For the participants of this research, the definition of creativity considers multiple forms of its expression.

According to the gifted students who participated in this study, creativity can be defined as follows:

“Creativity is when a child has to think of something to get well, he has imagination. It is not just copying things like this, it’s about inventing something and not copying from others. What is related to creativity is drawings, paintings” (Student Bernardo,² 9 years old);

“Several things” (Student Elis, 5 years old);

“It’s being able to invent new things” (Student Fred, 9 years old);

“It’s creating something fun, cool. Anything kids would enjoy. But there also exists learning creativity where children learn a lot. Creativity would be fun” (Student Gustavo, 10 years old);

“It’s creating things” (Student Itamar, 8 years old);

“Imagination” (Student José, 9 years old);

“That’s when we create something” (Student Laís, 6 years old);

“That’s when you have the creativity to create something new. You create things that you did not even know they existed. Imagining things is creativity” (Student Tania, 9 years old).

The definitions of creativity from the families are as follows:

“I think it is to use methods to motivate the person to act for such a thing. It is to generate something that makes students motivated to return, to become more interested. Creativity is something joyful, it is relaxing, upbeat, high-spirited” (Vitor, 38, student Bernardo’s father).

“In my view, creativity is when the child has something there, has an object and the child imagines, he/she invents something more for that object. The object is good for something, but only the child imagines something we would never think it was for” (Lucia, 23, student Laís’s mother).

“I think it’s someone’s ability to abstract some idea. Having a very open mind and creating something even if it is physical or in any area is ultimately a person’s ability to express what they have in mind in a non-standard way. When you’re creative, you

² The name of each participant in this survey has been modified to preserve their anonymity.

fall outside the pattern. You don't often go with the tide" (Fernando, 35, student Fred's father).

"Creativity would be more to develop a skill that the child has and I think it should have to be used for that one who is having difficulty, if someone has a specific skill, creativity should have to be used to develop it. Creativity is mainly related to intellectual development, for the student to improve in the calculation area or in the drawing area, a painting" (Flávio, 43, student Gustavo's father).

"From my point of view, my son has a really great creativity. He takes and invents, travels in his story. Creativity is to use your down time to do something useful. My son picks up pieces of paper and begins to make masks. Creativity is to invent things, to use imagination. Something someone has thought about but no one has put into practice" (Marlon, 47, student Itamar's father).

"It is to create something like my son does, like drawing, he really likes to draw a lot. Whatever he catches to look at, he draws. Creativity is creating something different" (Beatriz, 29, student José's mother).

"Creativity is when you can pass on to a child something she will understand. It is to take something the child likes and be able to teach it to her. Creativity is to be different from the ordinary, to get out of the ordinary, to fall outside the normal" (Luísa, 28, student Laís's mother).

"Creativity is to always seek more. Find what you do not know or perfect what you are doing" (Renata, 37, student Tania's mother).

It is interesting to note that, for children, creativity is related to the pleasure of learning and to their own reality in the school context, being fundamental for the accomplishment of tasks. This view is close to Renzulli's (2005) in his theory of the Three Rings, which links this phenomenon to a capacity to elaborate activities, information and objects in a different way from the conventional one, producing an action or object both original and valuable; its expressions are given in the smallest details of behavior and preferences. It is precisely these high abilities that gifted children exhibit.

The families of these children perceive creativity more broadly, citing more specific examples, signaling the importance of moving away from the pattern and doing something new rich in details, which also agrees with Renzulli, who expresses the importance of getting out of the ordinary and finding multiple solutions for various types of problems (Renzulli 2005). Freedom of expression, commitment to tasks, challenges, innovation, different teaching methods, playful activities are important for the development of creativity, among other ways of instigating this attribute in gifted education (Renzulli 2005; Pfeiffer 2016).

Regarding the teachers' perception of creativity, the understanding is expressed as follows:

“Creativity is to be free, to think, to be able to interact. For what I have done here working in the classroom, I really like recycling, we have done a lot of this, we seize materials, each one adds a little of their style according to the materials they have in hand, adding a little bit of their personality and representing it in the form of a product, something that this child has produced” (Silvia, 46, teacher in the multifunctional resource room).

“For me creativity is thinking differently. Not only in the production of a product but also in the way of understanding the world. It is to have a divergent thinking, to achieve things beyond what is standardized by society. For me, creativity is to be able to produce and think beyond the pattern. I understand that for you to be creative you must first understand the logic of things, better understand the pattern to see how you can break the pattern. I understand that to be creative needs a process, it is not something that the person presents intrinsically. It takes a process to develop creativity. It would have to stimulate the person to understand that there are different points of view and from plurality create something new. Whenever you get stuck in a homogenous worldview and you cannot understand that there are things beyond that, it’s hard to be creative. Everyone has the ability to create, one of the main human characteristics is the ability to imagine, and imagination is already a creative ability” (Ana, 35, teacher in the multifunctional resources classroom).

“I believe that creativity is to lead the student to seek new ways to solve problems both in the classroom and in life, so I really like games. I think games develop a lot of creativity. They look for strategies to solve situations. I think curiosity is about creativity. When you are curious, go and get it” (Ivone, 43, teacher in the regular room of the student Bernardo).

“It is to be willing for new things. Think of different strategies. Creativity is related to new ideas, attempts because it is not always certain that something will work” (Andreia, 27, regular classroom teacher).

“I imagine that creativity is getting something and turning it into something better or worse; it depends on each one’s concept. The things related to creativity are music, art, cinema, everything that has to do with you working the imaginary” (Maria, 35, regular classroom teacher).

“Creativity is a willingness to create new things. Invent, innovate, always seeking to arouse interest. Creativity, we have to have it in all areas of our lives, not only in professional, in educational, even in interpersonal relationship, we have to be creative to work with things that come up, in everything” (Diana, 28, teacher in a regular classroom).

“Creativity is related to different strategies to attract students’ attention” (Marina, 38, teacher in a regular classroom).

“Creativity is to do something different from the normal, improving and diversifying ideas. It is doing something out of the ordinary. Creativity needs a visual, social stimulus. To be a creative person you need to have encouragement at home, at work. Because, often, the person is limited to a material. To be creative is to change what is

common. To be a creative person one has to do reading, a person who seeks, that does research” (Mariluza, 30, teacher in a regular classroom).

Through the analysis of what was presented, it is possible to perceive similarities and differences in their perceptions regarding the definitions and meanings of creativity in the school. Its unstable, fluid and deep zones, its zones of meaning are attributed to this phenomenon, so important and controversial because it is complex and multifaceted.

The similarities are in the focus that participants attribute when they compare creativity with imagination and innovation. The differences are in the more detailed ways of explaining and exemplifying the use of creativity in a given situation, configuring different meanings.

The understanding of gifted children focus on a more contained and simplified understanding, related to the close context they experience, and focused on the imagination and creation necessary for learning.

As for their families, they present definitions aimed at a more detailed understanding and exemplify them by establishing links between creativity and the experience of their children in school, emphasizing their importance in teaching.

Regarding the definitions given to creativity and expressed by the teaching staff, these indicate a more detailed and thorough understanding, especially by the resource room teachers, who describe specific situations of how to develop this phenomenon. It seems likely that because of the experience of the praxis, they do not only define this aspect, but experience it in their work.

The importance that participants assign to creativity in teaching is also found in Vygotsky’s socio-interactionism and Steiner’s Waldorf Pedagogy. According to Vygotsky and Steiner, creativity, fantasy and imagination are essential aspects during the teaching-learning process; there is no advance without the stimulation of this attribute in teaching.

Creativity, in the Vygotskian socio-interactionism, is developed in a stimulating environment and it is considered a specifically human characteristic constituted of social and cultural issues (Stoltz et al. 2015). This attribute is understood not as a natural quality of the person but as a result of the interaction between them and their social context. Mitjans Martinez (2004, p. 85) explains that:

“The historical-cultural approach, as we have seen, broke this conception of the specifically human psychological as inherent to a universal human nature, implying that creativity cannot be seen as a psychological potentiality with which the individual is born, but rather as a characteristic or process that is constituted in the cultural, social and historical conditions of life of a concrete society.”

For Vygotsky (2014), creativity can be defined as the capacity of creation that the human being possesses, being a fundamental aspect for the transformation of the social environment. Like Vygotsky, Rudolf Steiner (2000a; b) considers creativity an important attribute of the human being, part of its own structure and function of consciousness, enabling the capacity of invention, imagination and creation for the integral development of each person (Vygotsky 2009a; b; Steiner 2009, 2013).

In Waldorf Pedagogy, besides developing creativity, the student learns from people rather than from books, he/she mainly seeks experiences, and it is the teacher who mainly makes that possible (Lanz 1998). In addition, Lanz (1998) emphasizes that, before teaching concepts and definitions, it is fundamental to provide the student with a good understanding of reality, acquired only through the experiences that the child has in the day-to-day life.

The understanding of the definitions and meanings attributed to creativity leads us to some authors that are a reference in this theme. Amabile (1999) advocates freedom of expression and action in the creative process, reinforces the need for improvement and intrinsic and extrinsic motivation. In addition, the author explains that management practices can provide the creativity of an organization involving resources, encouragement, challenges, among other aspects.

Csikszentmihalyi (1999, 2014) focuses his investigations on social systems, defining creativity as a construct that is constituted from the creator who modifies an existing domain or transforms it into a new one. For the author, creativity is developed from the interaction between individual thoughts and the sociocultural context. The author conceptualizes it as something systemic rather than individual. Its systemic model has three aspects: the person with genetically developed capacity and their experiences; the domain, which is represented by the culture where there are certain rules; and the field, constituted by the social scope that determines the structure of the domain.

For Osho (1999), it is important to have subjects composed of three Cs, which are: consciousness, compassion and creativity. Consciousness refers to the existence of the person, compassion is related to their feelings and, finally, creativity is synonymous with action. In acting, we can count on various types of creativity that is expressed through painting, dance, sculpture, poetry, among other forms of expression. As for the feeling, this refers to the aesthetic, defined by beauty and love. To exist means, therefore, to be able to reflect, meditate, have knowledge, will, consciousness of reality.

Uano (2002), on the other hand, points out that creativity is constituted by three important factors: heterogeneity, self-perceptions of both the student and the teacher, and the favorable rapport within the classroom. The teacher-student relationship must be permeated by mutual respect and favorable attitudes towards

an environment of harmony and understanding. For this, it is important to establish goals, such as: the spaces of freedom and the indicators of responsibility. The creation process will depend on the preparation of the teacher acting with creative strategies to enable an enriching environment of potentialities and talents.

In the results of this research, it is noticed that the participants emphasize the importance of different strategies for the promotion of creative teaching and define creativity as something that is essential for education, linking this attribute to innovation.

It is possible to perceive approximations of the results of this study with the position of specialists who define creativity in a systemic way, where intra-individual and environmental aspects promote the development of this important attribute (Renzulli 2005; Fleith and Alencar 2013; Csikszentmihalyi 2014; Amabile 1996; Besançon and Lubart 2008).

6 Final Considerations

The participants' understanding of the phenomenon of creativity comes close to that of specialists from Brazil and the world, who generally define this attribute linked to innovation, invention, different learning strategies, to go beyond the standard, to express oneself with freedom and creative capacity. However, according to Alencar (2007), the expression of creativity still results from a complex network of interactions between factors of each person and variables from the socio-historical-cultural context that will interfere in the creative production, that is, the creative expression will depend on how this attribute will be handled in the school context.

References

- Alencar, E. M. L. S. (1997). O estímulo à criatividade no contexto universitário. *Psicologia Escolar e Educacional*, 1 (3). <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/pee/v1n2-3/v1n2-3a04.pdf>
- Alencar, E. M. L. S. (2007). Criatividade no contexto educacional: Três décadas de pesquisa. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 45–49. <http://dx.doi.org/https://doi.org/10.1590/S0102-37722007000500008>
- Almeida, L. S., & Miranda, L. (2012). Programa Odisseia: Um programa de enriquecimento escolar para alunos sobredotados. *Imagens da Educação*, 2(2), 57-66. Doi: <http://dx.doi.org/https://doi.org/10.4025/imagenseduc.v2i2.16101>
- Amabile, T. M. (1996). *Creativity in context*. Oxford: Westview Press.
- Amabile, T. M. (1999). *Como não matar a criatividade*. HSM Management. São Paulo, a. 3, n. 12, pp. 110–117.

- Besaçon, M. (2013). Creativity, Giftedness and Education. *Gifted and talented International Journal*, 28 (1 2), pp. 149–161. <https://hal-univ-paris10.archives-ouvertes.fr/hal-01393542/document>
- Besaçon, M. & Lubart, T. (2008). Individual differences in the development of creative competencies in school children. *Learning and Individual Differences*, 18(4), 381–389.
- Csikszentmihalyi, M. (1999). Implications of a system perspective for the study of creativity. In: Sternberg R.J. (Org.). *Handbook of creativity*. New York: Cambridge University Press, pp. 313–335.
- Creswell, J. W. (2007). Thousand Oaks, California: Sage Publications. *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches*: International Student Edition.
- Csikszentmihalyi, M. (2014). Flow in education. In M. Csikszentmihalyi (Ed.), *Applications of flow in human development and education: The collected works of Mihaly Csikszentmihalyi* (pp. 129–151). Dordrecht: Springer Netherlands.
- Fleith, D. S. & Alencar, E. M. L. S. (2010). A inter-relação entre criatividade e motivação. In E. Boruchovitch, J. A. Bzuneck, & S. E. R. Guimarães (Eds.), *Motivação para aprender: Temas atuais e aplicações no contexto educativo* (pp. 209–230). Petrópolis: Vozes.
- Fleith, D. S. & Alencar, E. M. L. S. (2012). Autoconceito e clima criativo em sala de aula na percepção de alunos do ensino fundamental. *Psico-USF*, 17, 195-203.
- Fleith, D. S. & Alencar, E. M. L. S. (Eds.). (2013). *Superdotados: Trajetórias de desenvolvimento e realizações*. Curitiba: Juruá.
- Flick, U. (2004). *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed.
- Gonzalez Rey, F. L. (2015). *Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação*. São Paulo: Cengage Learning.
- Kettler, T. & Bower, J. Measuring Creative Capacity in Gifted Students: Comparing Teacher Ratings and Student Products. *Gifted Child Quarterly*, Vol. 61(4), pp. 290-299. 2017.
- Lanz, R. (1998). *A pedagogia Waldorf: caminho para um ensino mais humano*. 6. ed. São Paulo: Antroposófica.
- Lubart, T. I., Mouchiroud, C., Tordjman, S., & Zenasni, F. (2003). *Psychology of Creativity*. Paris: Armand Colin.
- Lubart, T. (2007). *Psicologia da Criatividade*. Porto Alegre: Artmed.
- Mitjans Martínez, A. M. (2004). O outro e sua significação para a criatividade: implicações educacionais. In O outro no desenvolvimento humano. *Diálogos para a pesquisa prática profissional em psicologia*. São Paulo: Pioneira Thomson Learnig.
- NAGC/National Association of Gifted Children. (2016). *State definitions of giftedness*. <https://www.nagc.org/sites/>
- Osho, R. (1999). *Criatividade: liberando sua força interior*. São Paulo: Cultrix.
- Pfeiffer, S. (2016). Leading Edge Perspectives on Gifted Assessment. In F. H. R. Piske, T. Stoltz, M. J. Machado & S. Bahia (Eds.). *Altas habilidades/Superdotação (AH/SD) e Criatividade: Identificação e Atendimento*. (pp. 95-122). Curitiba: Juruá.
- Piske, F. H. R. (2013). *O desenvolvimento socioemocional de alunos com altas habilidades/superdotação (AH/SD) no contexto escolar: contribuições a partir de Vygotsky*. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba/PR.
- Piske, F. H. R. (2018). *Altas habilidades/superdotação (AH/SD) e criatividade na escola: o olhar de Vygotsky e de Steiner*. Tese de Doutorado em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba/PR.

- Piske, F. H. R. & Stoltz, T. (2018). Afetividade e criatividade na educação de superdotados: uma proposta a partir da ludicidade. In A. Virgolim (Ed.). *Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD): processos criativos, afetivos e desenvolvimento de potenciais*. (pp. 201-212). Curitiba: Juruá.
- Piske, F. H. R. & Stoltz, T. (2020) (Eds.). *Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) e Criatividade: Contribuições do Sociointeracionismo de Vygotsky e da Pedagogia Waldorf de Rudolf Steiner*. Curitiba: Juruá.
- Renzulli, J. S. (2005). The Three-Ring Conception of Giftedness: A Developmental Model for Creative Productivity. In R. Sternberg, & J. Davidson (Eds.), *Conception of Giftedness*. Cambridge: University of Cambridge. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511610455.015>
- Steiner, R. (2000a). *Filosofia da liberdade: fundamentos para uma filosofia moderna: resultados com base na observação pensante*. Segundo método das ciências naturais. São Paulo: Antroposófica.
- Steiner, R. (2000b). *A prática pedagógica: segundo o conhecimento científico-espiritual do homem*. São Paulo: Antroposófica.
- Steiner, R. (2009). *Reconhecimento do ser humano e realização do ensino*. São Paulo: Antroposófica.
- Steiner, R. (2013). *A arte de educar baseada na compreensão do ser humano*. São Paulo: Antroposófica.
- Stoltz, T., Piske, F. H. R., Freitas, M. F. Q., D'aroz, M. S., Machado, J. M. (2015). Creativity in Gifted Education: Contributions from Vygotsky and Piaget. *Creative Education*, 6, 64–70. <https://www.scirp.org/journal/PaperInformation.aspx?PaperID=53210>
- Stoltz, T., Weger, U. & Veiga, M. (2017). Higher Education as Self-Transformation. *Psychology Research*, 7(2), 104–111. Disponível em: doi:<https://doi.org/10.17265/2159-5542/2017.02.004>> Acesso em: 27/02/2018.
- Uano, L. M. de. (2002). La creatividad? Un talento exclusivo de los artistas o una capacidad de todo ser humano? *Linhas Críticas*. Brasília, v. 8, n. 15, pp. 265–287, jul./dez.
- Vygotsky, L. S. (2009a). *Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico: livro para professores*. São Paulo: Ática.
- Vygotsky, L. S. (2009b). *Imaginação e arte na infância*. Lisboa: Relógio d'Água Editores.
- Vygotsky, L. S. (2014a). *Imaginação e criatividade na infância*. São Paulo: Martins Fontes.

Fernanda Hellen Ribeiro Piske, Dr. Ed.; postgraduate Specialist in Special Education and Inclusive Education from the UNINTER International University Center; B.A. in Pedagogy from the Federal University of Paraná; Higher Technology Education Degree in Foreign Trade from the Curitiba International Technology Faculty; member of the UFPR Creativity and Giftedness Research Group; Maria Helena Novaes Mira Award for standing out among the ten best papers presented during the III International Congress on Giftedness in Campo Grande – MS, Brazil; school teacher for the Curitiba Municipal Education Department; researcher, author and editor of books on themes related to Creativity, Affectivity, Socio-emotional Development, Teacher Training, Human Rights, Special Education, especially in relation to the area of Giftedness.

Tania Stoltz, Prof. Dr., Bachelor of Arts in Pedagogy; Bachelor of Arts in Artistic Education. Master and Doctor of Education (Educational Psychology). Postdoc from the Jean Piaget Archives, Geneva, Switzerland and Postdoc from Alanus Hochschule, Germany. Coordinator of the scientific cooperation agreement between the Brazilian Federal University of Paraná and the Jean Piaget Archives, Geneva, Switzerland (2003–2008). Since 2008 Coordinator of the scientific cooperation agreement between Alanus University in Alfter, Bonn (Germany) and the Federal University of Paraná. Member of the Board of Directors at the Jean Piaget Society (2016–2019). Full Professor. CNPq Productivity Research Fellow. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9132-0514>



Art, Creativity and Socio-Emotional Development of High Ability/Gifted Students: Considerations Based on Vygotsky

Cristiana Lopes Machado and Tania Stoltz

1 Introduction

Special education, from a perspective of inclusion, has as its guiding premise the valuing of diversity in the school context, whereby the role of the school is to adapt itself and provide pedagogical measures that meet the particularities of students with special education needs, as well as to *assist in the development of potentials*, respect differences and care for students according to their special education needs (Brasil 1996, 2001).

In this sense, the objective established by the National Policy on Special Education from the Perspective of Inclusive Education (Brasil 2007) is that of access, participation and guarantee of learning by students with disabilities, global development delay and *high abilities/giftedness* in regular schools, while also proposing guidance for teaching institutions with the aim of meeting the education needs of these students.

This research was supported by a fellowship from CNPq- National Council for Scientific and Technological Development, Brazil, n. 311402/2015-1.

This study has previously been published in Brazil in the journal *Revista Educação Especial* | v. 30 | n. 58 | p. 409–422 | 2017, Santa Maria, Available at: <<https://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>> <https://dx.doi.org/10.5902/1984686X23030>

C. L. Machado (✉)

Prefeitura Municipal de Araucária, Araucária, Brazil

T. Stoltz

Departamento de Teoria e Prática de, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Brazil

© The Author(s), under exclusive license to Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, 259
part of Springer Nature 2021

T. Stoltz and A. Wiehl (eds.), *Education – Spirituality – Creativity* ,
https://doi.org/10.1007/978-3-658-32968-6_14

However, even though inclusion at school is a practice at some teaching institutions in our country, some gifted children still find themselves excluded from the school context (Freitas and Rech 2015). According to Freitas and Rech (2015), the influence of many aspects leads to students being excluded, including teachers' lack of knowledge with regard to these students which, in turn, can hinder the process of identifying them and meeting their needs.

In view of this, we perceive the need for a better understanding of gifted students in order for their skills to be fully developed. Within schools, proposals aimed at these students must take into consideration their cognitive, affective and social development (Sabatella 2008; Valentim et al. 2014), given that meeting the needs of gifted students implies taking into consideration their background, sociocultural factors and their singular characteristics (Freitas 2006).

2 High Ability/Gifted Students: Considerations About Their Socio-Emotional Development

According to Sabatella (2008), conceptualizing high abilities is not an easy task, whereby the tendency of those who study this area is to provide high abilities/giftedness (HA/G) with a multidimensional definition, including not only their greater cognitive capacity, but also a series of talents and skills.

Guimarães and Oufino (2007) are among the authors who seek to redefine the concept of HA/G. For these authors, giftedness is a multidimensional phenomenon which “aggregates all the characteristics of an individual’s development, including cognitive aspects and also affective, neurological and psychomotor and personality characteristics” (Guimarães and Oufino 2007, p. 41).

Although the paradigm of defining giftedness is undergoing changes, various authors (Alencar 2001, 2007a, 2007b, 2012; Alencar and Fleith 2003; Sabatella 2008) indicate that both in research and in the school environment, HA/G students are usually recognized by their sharp intellectual ability, but only receive more attention with regard to the development of cognitive aspects, to the detriment of other areas, such as affectivity and creativity, both of which are just as important for healthy development.

When considering high potential students as multidimensional individuals, aspects that need to be considered with regard to the process of their development and education, are their emotions and feelings, since although gifted students are widely recognized for their cognitive ability, a variety of studies (Alencar and Fleith 2001; Virgolim 2003, 2007; Piske and Stoltz 2012; Piske et al. 2014a; Alencar 2007a, 2007b, 2014; Valentim et al. 2014) agree that the affective dimension

of these students is an element of fundamental importance for the process of their development. As such, it is therefore necessary to have an integral understanding of high ability students.

Alencar and Fleith (2001) point out that in order for the skills, potentialities and talents of gifted students to be fully developed, emotions and feelings need to be taken into consideration by pedagogical proposals that aim to meet the needs of this audience, since if the affective realm of gifted students is ignored during the process of their education, the development of their potential may be compromised (Piske et al. 2014a), given that, according to Oufino and Guimarães (2007), by trying to understand their emotional world, gifted students use a lot of psychic energy, which is often incompatible with their chronological age and consequently this can generate tensions in their development.

In view of the above, this study aims to identify what contributions are made by art and creativity to the socio-emotional development of high ability/gifted students. This study is justified in that it attempts to explain the educational potential of art, given that as mentioned earlier the emotional aspect of gifted students is an essential element needing to be developed in order for them to achieve success in developing their potentialities and skills (Alencar and Fleith 2001; Sabatella 2008).

3 Method

This is an exploratory study using a qualitative approach (Flick 2009). According to Sampieri et al. (2013), qualitative research has characteristics that are particular to it and distinguish it from other research perspectives. Standing out among these characteristics is that the objective of the qualitative approach is to gain in-depth understanding of the study object, given that the phenomena are studied from the perspective of the participants in their habitual environment (Bodgan and Biklen 1994).

The study was conducted in a multifunctional resource room in a city in the State of Paraná, Brazil, in the metropolitan region of the city of Curitiba. Selection of the study participants began at the beginning of the second semester of 2015. Initially the researcher sent a Free and Informed Consent Form to those responsible for the students requesting authorization for them to take part in the study. Data collection only began after their parents/guardians had signed the Consent form and were aware of the objectives of the study.

Initially the purpose of this study was to collect data from all 20 enrolled students over a period of specialized teaching. However, some students did not

return their Consent forms signed. As such, the study was conducted with 50% of enrolled students over a period in which they attended the multifunctional resources room.

Ten high ability/gifted students therefore took part in the study. Six of the participants¹ were female and four were male. Most of the students attended state schools and only two of them attended private schools. Their average age was between 8 and 12 years and they were quite heterogeneous regarding interests and skills.

The data were collected by means of semi-structured interviews and observation in the resource room. The interviews with the students were comprised of 22 questions divided into themes, the aim of which was to analyse matters relating to the emotional aspect of the gifted students, their affective relationship with the school as well as art in the lives of these students. The interviews took place individually and were recorded and later fully transcribed.

A semi-structured interview was pertinent for this study since it is one of the main means of collecting data and provides the respondent with the freedom and spontaneity necessary for providing answers that will enrich the research (Triviños 2013), while also enabling the researcher to obtain more in-depth data about the object of their study (Gil 2009).

Meaning cores were identified in the material collected in order to carry out data analysis. These cores involve grasping senses and meanings contained in the interviews conducted with students with HA/G. Meaning cores are a methodological tool for understanding senses and meanings based on what the subjects say. The starting point of this instrument is empirical, but it is clear that it is necessary to go beyond the appearances presented by the data and seek explanations for the process of the constitution of the study object (Aguilar and Ozella 2006).

Following the proposal of Aguiar and Ozella (2006, 2013) for preparing meaning cores, the material (transcribed interviews) was therefore read several times in order to become familiar with and organize it. After having read it several times, pre-indicators were highlighted, i.e. recurring themes in the discourse of the study participants. Once the pre-indicators had been highlighted, we went on to the stage of grouping them. The pre-indicators were grouped according to their similarity, complementarity and contraposition. After the pre-indicators had been compiled and the indicators had been formed, we began the process of articulation and naming in order to form the meaning cores (Aguiar and Ozella 2006, 2013; Aguiar et al. 2015).

¹ Fictitious names were used in order to protect the participants' identity.

4 Results and Discussion

In order to understand the theme of the contributions of art and creativity to the affective development of high ability/gifted students, based on the analysis of the data we built three meaning cores, namely: *art as a means of expression of the inner world (feelings and emotions)*, *art and its relationship with the lives of gifted students* and *art as the possibility of expressing creativity and imagination*.

With regard to the first meaning core, art as a means of expression of the inner world (feelings and emotions), for gifted students artistic activities were perceived to be a way of expressing individual aspects, as indicated by the words of one participant when asked about his relationship with art:

“I feel good because we can put down on paper what we are feeling, you know.” (Luis, 11 years old)

Analysis of this core also allowed us to observe that besides being able to express individual aspects, art is a means for students to feel better, as can be seen in the discourse of some participants when asked whether at some time in their lives art had helped them in some way:

“Yes, because (thinks for a second) because I could do an art activity to make me feel better.” (Sophi, 10 years old)

“It helped... it made me feel good, I can express myself.” (Luiza, 9 years old)

Apart from being a means of resilience, art helps gifted children to cope with their feelings and emotions, including at times of difficulty, as can be seen in the words of the participants:

“[...] I think that each song, each drawing, captures a little bit of my feelings. If you're sad, you play a sad, slow song, or rock to drive stress away, or if you're feeling more cheerful, you play electronic music... pop music and you do some very crazy drawings.” (Ana, 11 years old)

“[...] when I'm drawing I feel more relieved, more at ease, I leave my stress behind. I relax because when I'm drawing I innovate and I forget those text things and put my inspiration into action.” (Miguel, 10 years old)

The second meaning core, art and its relationship with the lives of gifted students, refers to their desire to have more contact with artistic and creative activities in the school setting, given that in the interviews they made it explicit that little time

is given to creation and art at school, as can be perceived in the words of one of the participants:

“For you to draw, apart from the art lesson, if you don’t do it on your own...(thinks) it’s much easier to draw in the art lesson, in any other subject or in any other place at school.” (Miguel, 10 years old)

Analysis of the third core, art as the possibility of expressing creativity and imagination, enabled us to perceive that for high ability students, art is a way of using creativity and imagination, leading to greater development, i.e. for these students involvement with art can be an opportunity to use their imagination and objectivate their creativity through artistic activities, as can be seen in the discourse of the participants:

“When I’m drawing, I can do anything that comes into my mind, right from situations of feeling stressed through to things my inspiration sends to my brain.” (Miguel, 10 years old).

“It’s great drawing things you imagine.” (Vitor, 9 years old)

“I was able to do new things, to learn new things.” (Juliano, 9 years old)

Based on analysis of the data, it can be seen that art manifests itself in the lives of gifted students who took part in the study, as a necessary element in their everyday lives. In this context, artistic activity is essential for these students and helps them to overcome emotional difficulties.

In view of this and according to Vygotsky (2001), art is more than mere contagion of feelings. Art goes beyond the limit of just awakening an emotion in the subject. For Vygotsky, involvement with artistic activities is a complex experience in which feelings are transformed into something new.

By being an activity that is not restricted to emotional “contagion”, art is characterized as an activity the objective of which is to provide equilibrium in people’s relationship with their milieu, i.e. their relationship with the environment in which they are situated. In this environment, the subject may encounter situations which, in turn, can generate equilibrium and disequilibrium. An individual being in disharmony with their environment is defined by the build-up of energy that is not released in everyday life. As such, art can be a way of people overcoming the feelings and emotions that do not have an outlet in daily life (Vygotsky 2001).

In the case of high ability/gifted students, despite them usually having above average intellectual potential, they are not immune to emotional difficulties (Piske

et al. 2014a; Alencar 2014). As such, according to Landau (2002), a gifted child can have problems when there is lack of equilibrium between intellectual and emotional development. Even if they have very high intellectual ability, gifted students are unlikely to achieve their full development without emotional maturity. According to Landau:

“We can compare the gifted child to the endurance runner – the athlete that runs long distances because they are ahead of the majority. However, it is very likely that being in front is more evident in the intellectual aspect and that the child is alone emotionally. If we are not capable of helping them, a gifted child may give up, become complacent or channel their skills towards destructive and antisocial goals.” (Landau 2002, p. 27)

As such, it can be seen that as for gifted students there is often a discrepancy between intellectual and emotional aspects, they may find during the process of their development conflicting situations that cause imbalance in their relationship with their milieu (Alencar and Fleith 2001; Virgolim 2003, 2007, 2012). As such, from a Vygotskian perspective art can be an instrument capable of helping students with greater potential to overcome moments of difficulty:

“[...] art is the most important concentration of all an individual’s biological and social processes in society and is a means of providing equilibrium between and the world at the most critical and responsible times of life.” (Vygotsky 2001, p. 328)

In this way, as Vygotsky (2001) points out, by involving both the biological and the social dimension, art is an activity that concentrates the distinct aspects of the psychological system and is therefore an activity that “reveals itself to us above all not as a reaction that spares, but rather as a reaction that destroys our nervous energy” (Vygotsky 2001, p. 257).

Various authors indicate that involvement with artistic activity can kindle into action a system of higher functions, such as perception, language, thought, memory, feelings and emotions (Toassa 2011). Barroco and Superti (2014), in turn, agree with Toassa and indicate that by having a mechanism proper to itself capable of producing aesthetic reaction, art, by evoking distinct capacities of the psyche, can modify the subject’s psychological involvement with the object of knowledge, thus making this relationship more sophisticated.

Therefore, by means of analysis between the meaning cores, it can be indicated that art for the gifted children taking part in the study is an activity that enables expression of creativity and also allows the involvement of these students in challenging situations that drive them to do something new that previously they could not do, i.e. situations that challenge their potential.

As such, according to Vygotsky, creative activity (or creation) happens in a circular manner and involves the most diverse higher psychological processes. First of all, it involves perception of reality and accumulation of reality in the memory. Following this, these elements are reworked by fantasy and imagination. This process involves cognition as well as will and affection. Finally, there is objectivation of the product of the imagination in something new (Zanella et al. 2003).

We can therefore see that imagination plays a fundamental role in the creative process. According to Camargo (2013, p. 134), creativity is “a process that emerges from the imagination”. Imagination, in turn, is formed from experiences acquired by the subject. As such, all imaginative activity is comprised of elements drawn from reality and from the subject’s previous experiences (Camargo 2013; Piske et al. 2014b; Stoltz et al. 2015).

According to Vygotsky (2009), imagination is not defined as an idle activity of the mind, but rather as a necessary vital function. As such, he emphasizes that “all imaginative work is always built from elements taken from reality and present in the person’s prior experience” (Vygotsky 2009, p. 20). In this way, as an activity having an intricate relationship with the subject’s experiences, imagination has its genesis in the affective aspects of the individual. It is therefore an activity with the highest expression of man’s subjective dimension, given that in the process of imagining we seek images capable of configuring our emotions, while images serve as an inner expression of feelings (Camargo 2013). In this sense, Vygotsky highlights that:

“the images of fantasy serve as inner expression of our feelings. A person’s misfortune and mourning are marked by the colour black; happiness by white; tranquility by blue; rebellion by red. Images and fantasies provide an inner language for our feelings. Our feelings select isolated elements of reality, combining them in a relationship that is determined internally by our spirit, and not externally, as per the logic of the images.” (Vygotsky 2009, p. 26)

In view of this, creative activity, like artistic activity, is defined as a means capable of giving people access to their feelings and emotions. As such, according to the Vygotskian perspective, creation is a profound need of the human psyche, since it enables sublimation of negative energy (Vygotsky 2010), given that:

“creation as sublimation, that is, as transformation of lower modalities of psychic energy, that have not been used nor found release in the usual activity of the body, into higher modalities.” (Vygotsky 2010, p. 337)

As mentioned earlier with regard to the education of gifted students, they can only achieve full development of their potentialities and skills when they receive educational practices that take into account all the domains of their development, i.e. both the cognitive and also the affective aspects (Alencar and Fleith 2001; Alencar 2007a, 2007b; Piske 2013; Piske et al. 2014a). However, according to Freitas et al. (2012), high ability/gifted students find themselves within an education system that has predefined teaching objectives and methods, with teaching practices that are often decontextualized and discourage their interest. In this sense, Alencar and Fleith (2001) point out that present-day schools, which are adept in practices based on reproduction of knowledge that overloads students' memories with decontextualized information, teaching based on books and rigid curricula, can contribute to the creative potential of these students being stifled. In view of this, teaching practices aimed at gifted students in regular classrooms urgently need to be reviewed, given that the inclusive perspective of special education defends that schools should adapt to the education needs of these students.

Another aspect found in the relationship between the meaning cores refers to the fact of the gifted students who took part in this study generally indicating that through art and creativity they are able to access their inner world, i.e. feelings and emotions. This is due to the fact that artistic and creative activities have an intrinsic relationship with the subject's affective dimension and, as mentioned earlier, when affective aspects are integrated into education, they improve the quality of that relationship.

According to Duarte Jr. (1995, 2010, 2012), language seeks to capture human feelings and emotions that it signifies and classifies into concepts. Language therefore names and classifies feelings into categories but does not describe them. On the other hand, art, according to the same author (Duarte Jr. 2012), through its forms and signs, seeks to express and symbolize a person's feelings and emotions, so that artistic activity involves senses coming from the universe of feelings and emotions.

Based on this, we can perceive that gifted students, generally speaking, appear to use artistic and creative activities as a privileged means for expressing their inner world, whilst also using these instruments as a means of looking at their individual feelings and emotions, thus enabling them to express their singularity. In other words, there are signs that through art and creativity, students with a higher potential have the freedom to "be what they are".

Artistic activities are therefore necessary in the school setting, given that by coming closer to art, aesthetics can become an instrument for sensitive education, thus leading the subject to discover different ways of perceiving the world

(Camargo and Bulgacov 2008; Stoltz and Weger 2012, 2015; Oliveira and Stoltz 2010; Veiga and Stoltz 2014).

According to Reis et al. (2004), aesthetic perception is creative, as it is not limited by that which is perceived coming to an end, but rather seeks to broaden the possibilities of the meaning of that which is perceived, apart from being a complex activity that involves the distinct psychological functions.

In this sense, art becomes imperative in education settings and in the practices intended for both gifted students and other students. By being a complex activity capable of changing the subject's behaviour (Vygotsky 2010), art can become an activity capable of provoking the subject's development, principally in the case of students with higher potential, given that as they are included in the regular education system, they need to receive support and adaptations that ensure their development in all its dimensions (Piske 2011; Piske et al. 2014a).

However, according to Zanella et al. (2005), art and creative activity, from the Vygotskian perspective, are not merely restricted to being a means of expressing feelings and emotions. Art, as well as objectivating the affective aspect of the subject, in its process, it also subjectivizes people and leads them to produce new emotions, given that "feelings and emotions find in art a possibility of transformation, surpassing" (Zanella et al. 2005, p. 192).

In this sense, for Vygotsky the main function of art is the possibility of providing catharsis. According to this Belorussian author, when the aesthetic reaction happens, negative emotions are cast out, thus being transformed into positive emotions. In other words, the subject's feelings and emotions are transformed during the aesthetic reaction (Toassa 2011). Thus, for Vygotsky:

"The true nature of art always implies something that transforms, something that surpasses common feeling, and that fear, that pain, that disquiet, when elicited by art, imply something additional above that which is contained. And that something surpasses those feelings, eliminates those feelings, turns their water into wine, and that is how art's most important mission is achieved. Art is for life what wine is for the grape." (Vygotsky 2001, p. 307)

With regard to the education of high ability/gifted students, art and creative activities show themselves to be a viable alternative for their education, helping them to cope with their feelings and emotions, in addition to enabling the use of imagination and its creative potential.

It is therefore necessary to rethink teaching practices intended for these students, with the aim of assisting the development of their skills and potentialities,

given that in stages of life such as childhood, adolescence and youth, it is education's duty to aid and educate all subjects, including those with higher abilities (Guenther 2006).

5 Conclusions

This study sought to identify the contributions of art and creativity to the socio-emotional development of high ability/gifted students. Analysis of the data provides signs that these students use artistic and creative activities as an instrument to release their feelings and emotions, using art and creativity as a means of overcoming difficulties and conflict situations.

In addition to using art and creative activities as a means of resilience, students with above average potential use art as a means of expressing their imagination and innovative and creative potential. However, even though art is a means that helps gifted students in the process of their development and enables expression of imagination and creative potential, the students who took part in the study indicate that there is little art and creativity at the school they attend. School is seen as being adept in mechanical activities that reproduce content.

Although they state liking the school they attend and, for the most part, state that it is an important institution in their lives, since it may ensure they have a good future and have access to knowledge, the students who took part in the study indicate that the school environment is usually wearying, monotonous and repetitive.

As such we believe that the need still exists to invest efforts in research that seeks to integrate creative and artistic activities in teaching methods in our schools, above all in teaching practices aimed at gifted students, given that our study has provided evidence that art is a means capable of helping high ability/gifted students to cope with their inner world, i.e. their emotions and feelings. The need can also be seen to invest in studies that seek to explain the process of the formation of the identity of gifted students, with the aim of gaining knowledge of the specific characteristics of this segment of students, thus facilitating identification and meeting the needs of gifted students within the context of inclusive education.

References

- Aguiar, W. M. J. & Ozella, S. (2006). Núcleos de significação como instrumento para a apreensão dos sentidos. *Psicologia ciência e profissão* 26(2), pp. 222–245.
- Aguiar, W. M. J. & Ozella, S. (2013). Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. *Rev. Bras. Est. Pedag* 94(236), pp. 299–322.
- Aguiar, W. M. J., Soares, J. R. & Machado, V. C. (2015). Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. *Cadernos de Pesquisa* 45(155), pp. 56–75.
- Alencar, E. S. (2001). *Criatividade e educação de superdotados*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Alencar, E. S. (2007a). Características sócio-emocionais do superdotado: questões atuais. *Psicologia em estudo* 12(2), pp. 371–378.
- Alencar, E. S. (2007b). Indivíduos com altas habilidades/ superdotação: clarificando conceitos, desfazendo ideias errôneas. In Fleith, D. S. (Ed.). *A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação: orientação a professores* (pp. 15–23). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial.
- Alencar, E. S. (2012). O aluno com Altas habilidades na escola inclusiva. In Moreira, L. C.; Stoltz, T. *Altas habilidades/ superdotação, talento, dotação e educação* (pp. 85–94). Curitiba: Juruá.
- Alencar, E. S. (2014). Ajustamento emocional e social do superdotado: fatores correlatos. In Piske, F. H. R. et al. *Altas habilidades/ superdotação: criatividade e emoção* (pp. 149-162). Curitiba: Juruá.
- Alencar, E. S. & Fleith, D. S. (2001). *Superdotados: determinantes educação e ajustamento*. 2. ed. São Paulo: EPU.
- Alencar, E. S. & Fleith, D. S. (2003). *Criatividade: múltiplas perspectivas*. 3. ed. Brasília: Editora UnB.
- Barroco, S. M. S. & Superti, T. (2014). Vigotski e o estudo da psicologia da arte: contribuições para o desenvolvimento humano. *Psicologia e sociedade* 26(1), pp. 22–31.
- Brasil. *Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União* . Brasília: 23 de dezembro de 1996.
- Brasil. *Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial*. Brasília, DF, 2001. 79 p.
- Brasil. *Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, DF, 2007. 15 p.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Portugal: Porto Editora.
- Camargo, D. (2013). Imaginação, criatividade e escola. In Piske, F. H. R. & Bahia, S. *Criatividade na escola: o desenvolvimento de potencialidades, altas habilidades/superdotação (AH/SD) e talentos* (pp. 131–140). Curitiba: Juruá.
- Camargo, D. & Bulgacov, Y. L. M. (2008). A perspectiva estética e expressiva na escola: articulando conceitos da psicologia sócio-histórica. *Psicologia em estudo, Maringá* 13(3), pp. 467–475.
- Duarte Júnior, J. F. (1995). *Fundamentos estéticos da educação*. 4. ed. Campinas: Papirus.
- Duarte Júnior, J. F. (2010). O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível. 5. ed. Curitiba: Criar Edições UFPR.
- Duarte Júnior, J. F. (2012). *Por que arte- educação?*. 22. ed. São Paulo: Papirus editora.

- Flick, U. (2009) *Introdução a pesquisa qualitativa*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed.
- Freitas, S. N. (2006). Superdotação/ altas habilidades: inclusão educacional, pressupostos e subsídios para a ação docente. In *29ª Reunião da Anped- Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação*. Minas Gerais. Anais. Caxambu: ANPED.
- Freitas, S. N., Negrini, T. Romanowski, C. L. & Kunzler Hosda, C. B. (2012). Alunos com altas habilidades/ superdotação: problematizando as tendências pedagógicas tendo em vista as práticas educacionais com estes alunos. *Revista Telas* 14(28), pp. 195–209.
- Freitas, S. N. & Rech, A. J. D. (2015). Atividades de enriquecimento escolar como estratégias para contribuir com a inclusão escolar dos alunos com altas habilidades/ superdotação. *Educação especial: diferenças, currículo e processos de ensino e aprendizagem II* 23(30), pp. 1–17.
- Gil, A. C. (2009). *Estudo de caso: fundamentação científica subsídios para coleta e análise de dados como redigir o relatório*. 1. ed. São Paulo: Atlas.
- Guenther, Z. C. (2006). *Desenvolver capacidades e talentos: um conceito de inclusão*. 2. ed. Petrópolis: Editora Vozes.
- Guimarães, T. G. & Ourofino, V. T. A. T. (2007). Características intelectuais, emocionais e sociais do aluno com Altas habilidades/ Superdotação. In Fleith, D. S. (Ed.). *A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação: orientação a professores* (pp. 41–52). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial.
- Landau, E. (2002). *A coragem de ser superdotado*. 1. ed. São Paulo: Arte e ciência.
- Oliveira, M. E. & Stoltz, T. (2010). Teatro na escola: considerações a partir de Vigotski. *Educar, Curitiba* 36, pp. 77–93.
- Piske, F. H. R. (2011). Diversidade e inclusão: o direito à educação de alunos superdotados. Em: X Congresso Nacional de Educação—Educere—I Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade de Educação—SIRSSE, 2011, Curitiba. *X Congresso Nacional de Educação—Educere—I Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade de Educação—SIRSSE* (pp. 151–161). Curitiba: Champagna http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/4341_2306.pdf.
- Piske, F. H. R. (2013). *O desenvolvimento socioemocional de alunos com altas habilidades/superdotação (AH/SD) no contexto escolar: contribuições a partir de Vygotsky*. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba/PR. 166 páginas.
- Piske, F. H. R., Stoltz, T. (2012). O desenvolvimento afetivo de alunos superdotados: uma contribuição a partir de Piaget. *Shème: Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas*, 4, 149–166. DOI: <https://doi.org/10.36311/1984-1655.2012.v4n1.p149-166>.
- Piske, F. H. R., Stoltz, T. & Camargo, D. (2014). Emoções e sentimentos de crianças superdotadas no contexto escolar: contribuições a partir de Vigotski. In PISKE, F. H. R. et al. *Altas habilidades/ superdotação: criatividade e emoção* (pp. 163–183). Curitiba: Juruá.
- Piske, F. H. R., Stoltz, T. & Machado, J. (2014). Creative Educational Practices for Inclusion of gifted children. *Creative Education* 5, pp. 803–808.
- dos Reis, A. C., Zanella, A. V., França, K. B. & Da Ros, S. Z. (2004). Mediação pedagógica: reflexões sobre o olhar estético em contexto de escolarização formal. *Psicologia: reflexão e crítica, Florianópolis* 17(1), 51–60 <https://www.scielo.br/pdf/prc/v17n1/22305.pdf>. Accessed 10 November 2015.

- Sabatella, M. L. P. (2008). *Talento e superdotação: problema ou solução?*. 2. ed. Ibipex: Curitiba.
- Sampieri, R. H., Collado, F. C. & Lucio, M. P. B. (2013). *Metodologia de pesquisa*. 5. ed. Porto Alegre: Penso.
- Stoltz, T. & Veiga, M. (2014). *O pensamento de Rudolf Steiner no debate científico*. 1. ed. Campinas: Alínea.
- Stoltz, T. & Weger, U. (2012). Piaget and Steiner: science and art in the process of formation. *Research on Steiner Education (RoSE)* 3(1), pp. 134–145.
- Stoltz, T. & Weger, U. (2015). O pensar vivenciado na formação de professores. *Educar em Revista. Curitiba* 56, pp. 67–83.
- Stoltz, T., Piske, F., de Freitas, Q., De Fatima, M., D’Aroz, M. & Machado, J. (2015). *Creativity in Gifted Education: Contributions from Vygotsky and Piaget*. *Creative Education*, 06, pp. 64–70.
- Triviños, A. N. S. (2013). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. 1. ed. São Paulo: Atlas.
- Toassa, G. (2011). *Emoções e vivências em Vigotski*. 1.ed. Campinas: Papyrus.
- Valentim, B.F.B., Vestena, C. L. B. & Neumann, P. (2014). Educadores e estudantes: um olhar para a afetividade nas Altas habilidades/ Superdotação. *Revista Educação Especial, Santa Maria* 27(50), pp. 713–723.
- Vigotski, L. S. (2001). *Psicologia da arte*. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes.
- Vigotski, L. S. (2009). *Imaginação e criação na infância: ensaios psicológicos – livro para professores*. 1. ed. São Paulo: Atica.
- Vigotski, L. S. (2010). *Psicologia Pedagógica*. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes.
- Virgolim, A. M. R. (2003). A criança superdotada e a questão da diferença: um olhar sobre suas necessidades emocionais, sociais e cognitivas. *Linhas Críticas, Brasília* 9(16), pp. 13–31.
- Virgolim, A. M. R. (2007). *Altas habilidades/ superdotação: encorajando potenciais*. Brasília: Ministério da Educação: Secretaria da Educação Especial.
- Virgolim, A. M. R. (2012). A educação de alunos com Altas habilidades/ superdotação em uma perspectiva inclusiva. In Moreira, L. C.; Stoltz, T. *Altas habilidades/superdotação, talento, dotação e educação* (pp. 95–112). Curitiba: Juruá.
- Zanella, A.V., Da Ros, S.Z., dos Reis, A.C. & França, K.B. (2003). Concepções de criatividade: movimentos em um contexto de escolarização formal. *Psicologia em estudo, Maringá* 8(1), pp. 143–150.
- Zanella, A.V., dos Reis, A.C., de Camargo, D., Maheirie, K., França, K.B. & Da Ros, S.Z. (2005). Movimentação de objetivação e subjetivação mediado pela criação artística. *Psico-UFFS, Florianópolis* 10(2), pp. 191–199.

Cristiana Lopes Machado; Master in Education from the Graduate Program in Education - PPGE of the Federal University of Paraná – UFPR (2019), in the research line: cognition, learning and human development. He has a degree in Pedagogy from the Federal University of Paraná (2015). Develop research in the field of Aesthetic Education, art in the school context and human development; Waldorf Education and Special and Inclusive Education, with an emphasis on giftedness. Basic Education Teacher in the municipality of Araucária.

Tania Stoltz, Prof. Dr., Bachelor of Arts in Pedagogy; Bachelor of Arts in Artistic Education. Master and Doctor of Education (Educational Psychology). Postdoc from the Jean Piaget Archives, Geneva, Switzerland and Postdoc from Alanus Hochschule, Germany. Coordinator of the scientific cooperation agreement between the Brazilian Federal University of Paraná and the Jean Piaget Archives, Geneva, Switzerland (2003–2008). Since 2008 Coordinator of the scientific cooperation agreement between Alanus University in Alfter, Bonn (Germany) and the Federal University of Paraná. Member of the Board of Directors at the Jean Piaget Society (2016–2019). Full Professor. CNPq Productivity Research Fellow. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9132-0514>



Ganzheitliches Erleben mithilfe des künstlerischen Tuns. Mal- und Betrachtungsübungen in der heilpädagogischen Ausbildung

Christiane Drechsler und Dirk Wollenhaupt

*„Was ist das Schwerste von allem,
was dir das Leichteste dünket,
mit den Augen zu sehen,
was vor den Augen dir steht.“
(J. W. v. Goethe 1962, S. 503)*

1 Einleitung

„In der Malerei hat es eigentlich gar keinen Sinn, davon zu sprechen, irgendetwas ist drinnen oder draußen, oder die Seele ist innen oder außen. Die Seele ist immerfort im Geistigen, wenn sie in der Farbe lebt. Es ist sozusagen das freie Bewegen der Seele im Kosmos, was in der Malerei erlebt wird.“ (Steiner 1991, S. 172 f.) (Abb. 1).

Die Fülle der Erlebnisse, die wir in der Begegnung mit einem Menschen haben, und das in Sekunden Schnelle, lässt sich nicht bewusst fassen, begreifen und erinnern. Einzelheiten wie das Geschlecht, das Alter, die biografische Situation, der gesellschaftlicher Hintergrund, Erkrankungen etc. lassen sich untersuchen, in der Summe bleibt uns jedoch vieles am Anderen ein Rätsel. Gefühlsmäßig ist

C. Drechsler (✉) · D. Wollenhaupt
Institut für Waldorfpädagogik, Inklusion und Interkulturalität der Alanus Hochschule Alter
am Standort Mannheim, Mannheim, Deutschland
E-Mail: christiane.drechsler@alanus.edu

D. Wollenhaupt
E-Mail: dirk.wollenhaupt@alanus.edu

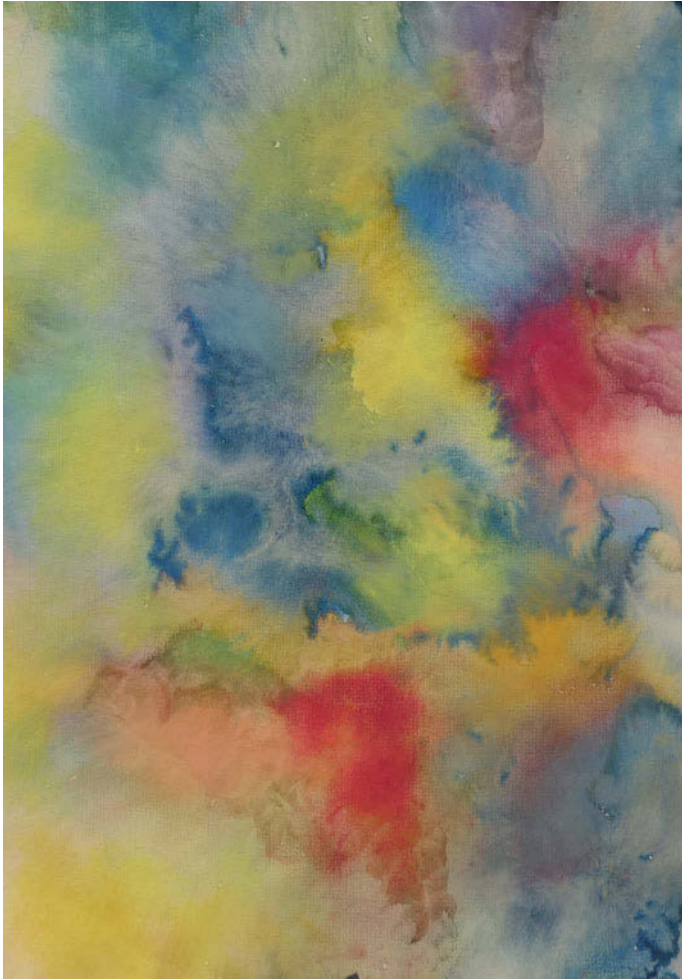


Abb. 1 Toni F., Bild 2. (Foto: Dirk Wollenhaupt)

uns in jeder Begegnung aber gleichzeitig klar, dass wir am Anderen viel mehr wahrgenommen haben, dies bewusst aber nicht fassen können.

Voraussetzung für die Begegnung mit einem anderen Menschen ist, ihm nicht mit Vor-Urteilen gegenüberzutreten, da sich diese zwischen das Gegenüber und

die eigene Person stellen. Immer dann, wenn wir genau zu wissen meinen, wie ein Mensch zu sein hat, verkennen wir ihn und sein eigentliches Wesen. Martin Buber spricht in einem solchen Fall von „Vergegnung“ (Buber in: Bourel 2017, S. 28).

In der Begleitung eines Menschen, der sich sprachlich nicht äußern kann oder auch eingeschränkt ist in seiner *Körpersprache*, wird uns deutlich, wie stark wir diesen Menschen *verstehen* wollen. Dies gelingt nicht, indem wir von außen über ihn nachdenken, sondern indem wir ihn ohne Abstand, ohne Vorurteil quasi aus sich selbst heraus begreifen, erleben wollen. Die Wahrnehmung dafür ist da, das Einfühlungsvermögen haben wir, doch da sich diese Vorgänge im Unbewussten abspielen, sind wir oft verunsichert, wie wir sie konkret nutzen können. Wir sind *berührt* vom Anderen, es rasoniert in uns, wir bemerken etwas vom Anderen, weil dies auch Anteil in uns ist. Sofort wird uns dies aber auch zum Problem, da die Unsicherheit entsteht, bin ich wirklich beim Anderen oder beschäftige ich mich doch mehr mit mir selbst.

Wir wollen so gerne objektiv sein, Jahrhunderte naturwissenschaftlicher Vorstellung stehen zwischen uns und einer echten Begegnung. Die Idee, wir könnten uns aus einer Situation heraushalten, sie quasi von außen mit Abstand objektiv betrachten, verunsichert uns. Dass die Begegnung zwischen zwei Menschen beide verändert, dass sich im Austausch beide aneinander entwickeln und dies auch gut so ist, benötigt ein Bewusstsein, dass der Lehrer vom Schulkind lernt, der Arzt vom Patienten, der Vorgesetzte vom Untergebenen und jeder Mensch, der sich offen auf sein Gegenüber einlässt, sich in der Begegnung entwickelt und verändert. Begegnung ist nicht als Einbahnstraße angelegt, wir erleben den Anderen in uns, so wie dieser auch uns erlebt. Dies geschieht jedoch nicht in der Distanzierung, sondern eben in dem Sich-Verbinden, und das können wir nun gerade im Unbewussten. Eine Begegnung lässt sich nicht herstellen. Alles, was wir tun können, ist, sie zu ermöglichen, also die Situation, in der Begegnung geschehen kann, so offen und vorurteilsfrei wie nur möglich zu gestalten. Unsere diesbezüglichen Fähigkeiten mehr und besser zu nutzen und im täglichen Umgang mit unserer unbewussten Seite sicherer, selbstverständlicher zu werden, können wir üben.

Jeder künstlerische Prozess beinhaltet ebenfalls einen Austausch, ein Zusammenwirken von bewussten und unterbewussten Anteilen. Wir planen, machen uns Gedanken, lassen etwas in uns reifen, vergessen Geplantes im Schaffensprozess, wir können staunend vor einem von uns gemalten Bild stehen und bemerken, dass wir weit mehr *ausgedrückt* haben, als wir vorausplanend hätten entwickeln können (vgl. Jeanmaire 2009).

Kreativität und künstlerisches Tun beinhalten in ihrem Vorgehen einen Austausch rationaler und irrationaler Anteile, Planung und spontanes Handeln ergänzen sich. Pablo Picasso drückte es sinngemäß so aus: Wenn ich eine Landschaft zeichne, sehe ich nicht von außen auf die Landschaft, sondern ich arbeite mit der Landschaft (Picasso 1988, S. 7). Die hohe Kunst eines berühmten chinesischen Malers gipfelt in der Überlieferung, er sei eines Tages in sein Bild hineingestiegen und seitdem nie wieder herausgekommen.

Wir können die Kunst als Mittel nutzen, auch die unbewussten Wahrnehmungen zu verarbeiten und sie in der Malerei *im Bild* anschaulich zu machen, um so einen vollständigeren Blick auf einen Menschen zu haben. Aus diesen Überlegungen heraus entstand eine Bilderreihe, die wir in der Ausbildung von Studierenden der Heilpädagogik seit drei Jahren erarbeiten und weiterentwickeln.

2 Die Malerei im Aufbau

Alle Kursteilnehmenden wählen sich einen Menschen mit Hilfebedarf, den sie schon begleitet haben oder den sie aktuell begleiten und malen in Bezug auf diesen Menschen eine Abfolge von drei Bildern. Jedes Bild für sich öffnet wieder einen etwas anderen Zugang zu diesem Menschen. Außerdem eröffnet die Malerei auch neue Ausblicke auf die Malenden selber. Doch dazu später.

Außerhalb des rein praktischen Malprozesses steht ergänzend die Bildbetrachtung durch die anderen Kursteilnehmenden. Hierdurch kann die Gruppe den Wahrnehmungsprozess des Einzelnen erweitern und ergänzen. Die Malenden selbst finden, mit der Hilfe der Anderen, dadurch auch mit der Zeit einen neuen Zugang zu ihrer Wahrnehmung, insbesondere zu den unbewussten Anteilen.

Im Laufe der Arbeit entstehen eine Reihe von Skizzen und malerische Versuche, bis die drei Bilder, die schließlich in die Präsentation kommen, ausgewählt werden. Auch die anderen Bilder können noch Facetten zum Gesamtbild hinzufügen.

Das Thema des ersten Bildes ist die augenblickliche Erscheinung des gewählten Menschen (Abb. 2).

Wie lebend wirkt diese Person? Ausgehend von der körperlichen Erscheinung, Statur, dem Bewegungscharakter über die seelische und soziale Präsenz, Kontaktfähigkeit, Einfühlungsvermögen, Kreativität bis hin zum sprachlichen Ausdruck und der Art der Gedankenbewegung soll sich jede*r ein Bild von der ganzen Erscheinung einer Person machen. Dabei geht es nicht um ein bewusstes Nach-Denken *über* den Menschen, sondern um ein *Sich-Verbinden* mit diesem. Bewusstes Erinnern und Nachdenken sollen sich verbinden mit dem sich



Abb. 2 Elke S., Bild 1, „Der Augenblick“. (Foto: Dirk Wollenhaupt)

Hinein-Versetzen, Bewusstes sich mit Unbewusstem zusammenfügen zu einer *Bild-Gestaltung*. Wie geht es der Person, woran erfreut sie sich, was bedrückt oder schmerzt sie?

Aus ersten Überlegungen, Versuchen, additiv Eigenschaften im Bild planend zusammenzustellen, entwickelt sich langsam eine Haltung, das Erlebte, das in mir wirkt, spontan im ungelentkten Malprozess sich äußern zu lassen, sich also vom Malprozess überraschen zu lassen.

Thema des zweiten Bildes ist das Potenzial des gewählten Menschen (Abb. 3).

Was steckt in einer Person an schlummernden Möglichkeiten der Entfaltung, die entweder biografisch noch nicht abgerufen oder geweckt wurden, oder durch fehlende Förderung oder sogar Verhinderung im sozialen Umfeld verschüttet wurden? Andre Stern spricht über Kinder als „Potential-Bomben“ und lenkt den Blick auf die Frage, wodurch im Laufe unseres Lebens diese Potenziale verschwinden (Stern 2019).

Hierbei entsteht die Frage, wie ich diese Ebene der Potenziale überhaupt wahrnehme. Wie muss ich *schauen*, worauf muss ich achten, um darauf aufmerksam zu werden? Ist diese Wahrnehmung überhaupt real oder gebe ich nur meine eigenen Wünsche und Vorstellungen wieder? Und: wie kann ich das überprüfen?



Abb. 3 Elke S., Bild 2, „Das Potenzial“. (Foto: Dirk Wollenhaupt)

Hierbei wird der eigene gewohnte Umgang mit anderen Menschen nochmals bewusst gemacht, die oft geübte Fertigkeit, den Anderen schnell einzuordnen und zu bewerten, und die Schwierigkeit, sich eines Urteils zu enthalten und erst einmal mit Muße und Zeit nur in der Betrachtung und Beobachtung zu bleiben. Es ist nicht der Blick auf schon Gewordenes, auf die vergangene Entwicklung der Person, ein Blick zurück, sondern es geht um einen Blick nach vorne bzw. auf das, was sich in der Person andeutet; etwas, das werden will, also etwas noch Schlummerndes.

Thema des dritten Bildes ist der Weg der Person von der jetzigen Situation hin zu einer erfüllteren und zufriedeneren Lebensrealität in der Zukunft, in der dieser Mensch mehr von sich mit Lebendigkeit im Alltag verwirklichen kann (Abb. 4).

Bei den hier thematisierten Entwicklungsprozessen muss das genaue Ziel offen bleiben und auch die benötigte Zeit. Es geht um die Qualität des *Gehens* und nicht um eine Garantie, dass wir unseren Erfolg am Zeitaufwand oder an erreichten Teilerfolgen messen könnten. Es geht um eine Seinsqualität und nicht darum, eine möglichst genaue Anpassung an die Anforderungen der Gesellschaft zu erreichen. Es ist sogar wichtig für die Qualität unserer Begleitung, dass wir *entschleunigen*, dass wir in der Begleitung jeden kleinen Moment einer Entwicklung wertschätzen



Abb. 4 Elke S., Bild 3, „Der erste Schritt“. (Foto: Dirk Wollenhaupt)

lernen. „Auch die längste Reise beginnt mit dem ersten Schritt“ (Laotse, abgerufen am 22.10.2019). Und dieser erste Schritt markiert die Richtung, in der wir uns auf den Weg machen.

Diese Vorgehensweise zeigt eine große Ähnlichkeit mit dem Prozess der persönlichen Zukunftsplanung (Doose 2013). Auch hier steht das Potenzial der Menschen im Vordergrund, völlig unabhängig von Art, Ausprägung oder Schwere der Behinderung. Beispielsweise wird beim Verfahren PATH¹ zunächst der sogenannte Nordstern in den Blick genommen: Welches Ziel, welcher Lebenstraum leitet diesen Menschen? Wie will er sein? Was will er erreichen? Unabhängig von der tatsächlichen Realisierbarkeit, dieses realisierbare Ziel zu identifizieren, wäre der nächste Schritt. Ist der Lebenstraum Autonomie? Dann kann das zu realisierende Ziel ebenso eine eigene Wohnung wie eine selbstständige Berufstätigkeit oder auch nur die Möglichkeit, seine Mahlzeiten selbst zu wählen, sein. Ist der Lebenstraum Lieben und Zugehörigkeit? Mag eine Partnerschaft anzustreben

¹ PATH: Planning Alternative Tomorrows with Hope, also, frei übersetzt: Die Planung einer anderen Zukunft mit Hoffnungen. Gemeint ist ein System, das Lebensziel der planenden Person zu entdecken, ihre Stärken und die des Unterstützerkreises zu identifizieren und die ersten Schritte zur Umsetzung zu planen.

sein oder das Leben in einer Wohngemeinschaft zusammen mit Freund*innen? Obwohl es sich bei diesem Ansatz um ein Planungsverfahren handelt, das auf den ersten Blick nichts mit künstlerischen Prozessen zu tun hat, so sind einige Elemente doch sehr ähnlich, nämlich:

1. der Blick auf das Potenzial des Menschen,
2. der Blick auf das Lebensziel, auf den Seins-Entwurf,
3. der Blick auf den ersten Schritt auf dem Weg dorthin.

Der planerische Prozess hat im Vergleich zum künstlerischen Prozess eine Dimension, die bei der Realisation der Lebensplanung eine zentrale Rolle spielt, nämlich die des Unterstützerkreises, also der Identifikation einer Anzahl von Menschen, die bereit und vor allem willens sind, die planende Person auf ihrem Weg zu unterstützen und zu begleiten. Manchmal genügt ein Mensch, der sich einsetzt und an die planende Person und ihr Potenzial glaubt. In der Begleitung einer anderen Person bedarf es vielleicht mehrerer Menschen, die sich zuverlässig und wertschätzend auf den Prozess einlassen.

Denkbar ist eine Kombination beider Methoden, wobei der künstlerische Prozess dem Planungsvorgang vorangestellt werden muss, um das Freiheitsmoment der Wahrnehmung ebenso zu wahren wie das der Gestaltung.

3 Die Bildbetrachtung versus das Malen

„Das Sehen fasziniert mich, weil es noch immer die größten Rätsel birgt. Noch immer ist das Sehen ein weißer Fleck auf der Landkarte unseres Bewusstseins. Wir halten es für völlig selbstverständlich, das wir wahrnehmen können. Aber wer weiß schon, wie wir wahrnehmen? Was sich beim Sehen anatomisch, physiologisch oder neurologisch abspielt, ist wohl weitgehend erforscht und erklärt. Uns wird aber nicht bewusst, was geschieht, wenn wir etwas vor uns zu sehen glauben. Wie das, was uns durch die Sinne von außen gegeben wird, in der wahrnehmenden Tätigkeit zu einer lebendigen Erfahrung und zu einem authentischen Wissen in uns wird, bleibt in aller Regel unbewusst. Über das Was des Wahrnehmens bleibt uns das Wie des Wahrnehmens verborgen“ (Bockemühl in Schwarzer 2004, S. 13).

Wie die Musikpädagogik seit langer Zeit das musizierende Tun in den Vordergrund stellt und Erstaunliches passiert, wenn auf einmal der Fokus auf das Lauschen gelegt wird, wie es Reinhild Brass in ihrem Ansatz der Audiopädie erforscht (Brass 2010), so können wir in der Bildenden Kunst die Möglichkeiten des Bildbetrachtens auch noch mehr nutzen. Hierbei soll es nicht so sehr um

eine Interpretation oder Analyse gehen, sondern der Schwerpunkt liegt ganz auf dem Verbalisieren des Wahrgenommenen. Was sehe, was nehme ich wahr im Bild, was macht dieses Erlebnis mit mir, meinen Gefühlen, meiner Stimmung, meinen Gedanken, ja auch meiner körperlichen Befindlichkeit? Bildbetrachtung zu üben, verlangt eine intensive Selbstbeobachtung; es schult sie auch.

Wesentlich dabei ist auszuhalten, nicht über das Wahrgenommene nachzudenken, zu urteilen, zu analysieren und zu interpretieren, sondern bei der Wahrnehmung möglichst lange zu verweilen.

„Etwas zu sehen und nicht zugleich zu deuten, halten wir kaum aus. Etwas nur zu sehen, löst sofort Ängste aus. Wir retten uns in die Begriffe, damit uns die wahrgenommene Welt nicht bedrohlich vorkommt. Denn über das Unbegriffene kann man nicht so leicht verfügen. Nur dem Begriffenen gegenüber glauben wir uns behaupten zu können. Zumindest gilt dies für das gegenwärtig dominierende, von westlicher Kulturattitüde geprägte Bewusstsein. Denn wo dies herrscht, wird nicht beachtet, dass das Wahrnehmen – kein rein rezeptiver, passiver Vorgang sein kann, sondern dass die wahrnehmende Tätigkeit aktiv, besser: produktiv ist“ (Bockemühl in Schwarzer 2004, S. 14).

Die Studierenden üben, den Aufbau eines Bildes, die Formgebung, die Farben etc. ausführlich zu beschreiben, was mit der Zeit immer differenzierter gelingt. Noch mehr Übung braucht es, die eigenen Reaktionen zu beobachten und dabei nicht in eine *bewertende Haltung* zu kommen, sondern auch hier sachlich die Phänomene zu beschreiben oder bildhaft zu umschreiben. Manchmal fehlen uns die Worte, manchmal die Aufmerksamkeit, oft das notwendige Zur-Ruhe-Kommen der so gewohnten schnellen Gedanken- und Urteilstätigkeit. Geduld und Zeit sind gefragt.

Dabei bemerken die Studierenden zunehmend, wann sie mehr auf das Bild einlassen und wann mehr die Aufmerksamkeit auf sich bzw. auf ihre Reaktion auf das Bild lenken. Zu bemerken ist, dass ich in der Begegnung mit einem Bild wie auch mit einem Menschen nie ganz bei einem Anderen wie ebenfalls nie ganz bei mir bin, sondern immer in einem Schwingen verweile. Ich bewege mich atmend dazwischen. Das fordert vielfach ein Infragestellen bisheriger Grenzziehungen zwischen Du und Ich.

Das Element des „Zwischen“ hat Martin Buber in der Entwicklung des „Dialogischen Prinzip“ mehrfach beschrieben, insbesondere in den Werken „Elemente des Zwischenmenschlichen“ und „Ich und Du“ (Buber 1962). Dieses „Zwischen“ gibt es für Buber innerhalb dreier Sphären: In der Begegnung mit den Dingen und der Natur, in der Begegnung mit den Menschen und in der Begegnung mit der Sphäre des Geistigen. In der Rezeption des Bildes schwingen alle drei Sphären

mit: Als Bild entspricht es der ersten Sphäre, als Ab-Bild trägt es aber auch das Element der Begegnung zwischen dem Abgebildeten und demjenigen Menschen in sich, der dieses Bild gestaltet hat. In der Rezeption weist es als sogar noch über sich hinaus auf das Hindurchtönende, auf die Person (personare: hindurchtönen), die im Bild erscheint.

4 Reaktionen und Reflexionen der Studierenden auf die Malreihe

„Wie kommt es über die reine Sinneserfahrung hinaus auch zu einem Verstehen der Dinge und schließlich zu einem Verstehen der Welt? Man sollte sich darüber im Klaren sein, dass man nur verstehen kann, was man selbst erfährt. Vielleicht kann man Wissen sammeln ohne eigene Erfahrung. Aber kann man wirklich von Verstehen sprechen, wenn man etwas nicht selbst – und damit authentisch – erlebt hat? Nur wer sich einlässt auf das, was ihm sinnlich erscheint, kann etwas erleben. Und: Sich auf etwas einzulassen bedeutet, ein bisschen so zu werden, wie das, was man vor sich hat ... das geht natürlich nicht von der Substanz her. Aber was man sieht, regt dazu an, dass man in seine eigenen Gebärden aufnimmt, wie das Gesehene aussieht. [...] Das hoch Aufragende der Pappel ist gegenüber der Gebärde der rundlichen Linden-Form signifikant genug. Und man kann diese Unterschiede fassen, ohne nähere Begriffe – sozusagen intuitiv. Wenn dies aber geschieht, dann ahmt der Betrachtende in einer oft sehr leisen Form die Gestalt des Baumes mit seiner eigenen Gebärde nach. In der Gebärde kann der Betrachter, ohne sich selbst fremd zu werden, jenes Bisschen an Einswerdung mit dem Gesehenen herstellen.“ (Bockemühl in Schwarzer 2004, S. 15 ff.)

Die Studierenden haben ihre Erlebnisse und Erfahrungen während des Malprozesses sowohl im Kursgeschehen wie auch rückbesinnend mündlich und z. T. schriftlich gefasst. Hier sind nun einige Auszüge aus den schriftlichen Notizen, die beleuchten, wie die Auseinandersetzung mit der unbewussten Wahrnehmung und ihren Äußerungen im Bild etc. von ihnen erfahren wurden. Sie stehen für eine große Reihe ähnlicher Aussagen, die auch mündlich gemacht wurden, aber nicht dokumentiert sind. Die Aussagen sind nicht nach einzelnen Kriterien oder Aufgabenstellungen sortiert.

„... Am Ende meiner Bilderreihe habe ich mich gefragt, warum mein erstes Bild so ausdrucksstark geworden ist. Dann wurde mir klar, da habe ich einfach drauf los gemalt! ...“

„... Manchmal hatte ich wahrscheinlich mehr die Demenz im Kopf als den Herrn M. Der Blick darauf, wie wichtig auch sein Umfeld ist, kam bei mir erst viel später. Das Malen der Bilderreihe hat viel mit einem selbst zu tun ...“

„... Beim ersten Bild konnte ich mir gedanklich genau vorstellen, wie mein Bild aussieht, nur als ich den Stift dann in der Hand hatte, konnte ich seltsamerweise nicht anfangen. Im Nachhinein erkannte ich, dass mich das starke Nachdenken über die Person sehr verwirrte und ablenkte im Prozess des Zeichnens. Deshalb schaltete ich diese aus und konnte dann meinen Gefühlen freien Lauf lassen ...“

„... Da ich von der Schulzeit sehr darauf geprägt bin, genaue Anweisungen zu einem Maltheema, der Maltechnik und der Farbauswahl zu erhalten, fiel es mir schwer, mich zu sammeln und auf den Prozess einzulassen. Während des Malens war ich häufig sehr kritisch mit mir selbst und versuchte, mein inneres Bild, das ich vor dem Beginn des Malens in meinem Kopf entwarf, auf das Blatt zu bringen. Da meine Vorstellung aber nie genau mit der Realität auf meinem Blatt übereinstimmen wollte, musste ich lernen, mich auf das Ungeplante, Neue und sich stets Ändernde einzulassen, es zu akzeptieren und mich damit auseinander zu setzen. Im Laufe der Arbeit konnte ich an mir bemerken, dass ich mich freier dem künstlerischen Prozess widmen konnte und mich mehr und mehr mit einer erwartungsvollen Grundeinstellung ins Malen begab ...“

„... Oftmals ist man darauf beschränkt, die jetzige Lage des Klienten mit ihren Problemen und Schwierigkeiten im Fokus zu haben. Dadurch verliert man den Blick auf die Zukunft und sein Potential, was von diesem Menschen noch alles erreicht werden könnte, wenn er angemessen begleitet, unterstützt und gefördert werden würde ... Die künstlerische Auseinandersetzung mit meinem Klienten hat meinen Blick und mein Verständnis über ihn stark erweitert ...“

„... Ich konnte erfahren, dass Dinge, die schwer in Worte zu fassen sind, künstlerisch Ausdruck finden können und die Entwicklungen und Veränderungen während des Malprozesses eine Möglichkeit darstellt, Neues und Unentdecktes zu erfahren ...“

„... Es war für mich persönlich auch eine Herausforderung, die Dinge, wie ich sie im Kopf habe, auf ein Blatt zu bringen. Ich hatte nie wirklich ein Bild des Weges oder des aktuellen Befindens im Kopf, nur die entsprechenden Worte. So war es auch für mich immer wieder eine Überraschung, was dann dabei herauskam. Manches konnte ich direkt verwerfen, da ich wusste – das passt nicht. Anderes war stimmig ...“

„... Insgesamt ergab sich im Prozess für mich damit die Schwierigkeit heraus zu finden, was ist Klient, was meine eigenen Anteile? ...“

„... Nachdem ich sehr lange vor einem weißen Papier saß, verwarf ich meine bisherige Vorgehensweise (das Bild gedanklich zu planen), und malte einfach darauf los, ohne große Überlegungen anzustellen. Mit dieser Arbeitsweise kam ich am besten zurecht und verlor jegliches Gefühl an Druck ...“

„... Mit dem 5. Bild begann der eigentliche Prozess. Jedoch war ich mir zu dieser Zeit noch nicht darüber im Klaren, welche Aussagekraft dieses Bild haben würde ...“

„... Also entschied ich mich dafür, einen kleinen Samen zu säen. Mitten hinein. Dieser hätte die Chance zu wachsen in dem Gelb und so wirklich Teil des Ganzen zu werden. Dies muss ganz behutsam geschehen. Um genau zu sein, ist dieser Samen schon in dem Menschen, verborgen unter all dem Gelb. Er muss nur ein bisschen gepflegt werden

und etwas Freiraum bekommen, dann wird er sich schon von alleine weiter entwickeln ...“

„... Durch das Durchlaufen all dieser Arbeitsschritte habe ich bemerkt, wie ich immer mehr ein Bild von der Person bekommen habe. Sie wurde immer greifbarer und ich konnte mich immer mehr herausnehmen ... Wirklich zufrieden bin ich immer noch nicht, ... da ich das Gefühl habe, dass mein Bild von ihr immer noch nicht ganz frei ist von mir. Aber vielleicht ist das auch gar nicht möglich, da jeder Mensch seine eigene Wahrheit hat ...“

„... Nun musste ich das Ganze nur noch auf Papier bringen. Und hier begannen die ersten Schwierigkeiten. Ich wollte zu sehr. Ich hatte zu konkrete Dinge vor Augen und habe mich nicht machen lassen. Meine Versuche mit Aquarell fand ich sehr unbefriedigend und so entschied ich mich relativ schnell dazu mit Kreide zu malen. Da hatte ich das Gefühl, wirklich am Schaffensprozess beteiligt zu sein, mit daran zu arbeiten ...“

„... Erst zum Ende des Prozesses merkte ich wirklich, wie sehr ich mich bei dieser Aufgabe mit mir selbst beschäftigen muss, beschäftigt habe ...“

„... Während des Malprozesses ist mir immer wieder deutlich geworden, wie schwer eine objektive Wahrnehmung ist ... Viel zu oft haben eigene Emotionen zu der Person mit hineingespielt, die Sicht verschoben oder mich nicht richtig *hinsehen* lassen. Oft wurde ich erst durch die gemeinsame Betrachtung der Studentengruppe auf solche *Anteile von mir* im Bild aufmerksam gemacht. Es hat unfassbar viel Aufmerksamkeit gekostet, dafür während des Malens immer wieder wachsam zu sein. An manchen Tagen hatte ich ganz stark das Bedürfnis, erst mal meine Emotionen raus zu malen, um mich dann wirklich wieder mit der Person ... auseinander setzen zu können ...“

„... Wie soll man anfangen? Und vor allem, was macht diesen Menschen wirklich aus? Wie ist er? Das festzulegen fiel mir unfassbar schwer, da ich es anmaßend fand von außen sagen zu können, was das Wesen dieses Menschen ausmacht. ... Und das alles nur mit Farben und Formen. Ich hatte das Gefühl, dass ich etwas festschrieb, sobald ich es zu Papier gebracht hatte.

Besonders hilfreich in dieser Phase fand ich die Besprechung in der Gruppe, da diese eine viel objektivere Sicht auf das Bild hatte und somit direkt wiedergeben konnte, was es wirklich aussagte ...“

5 Gedanken zum künstlerischen Prozess

„Das ist es, was uns ein Bild zuerst geben soll, eine harmonische Wärme, einen Abgrund, in den der Blick hinein taucht, eine dumpfe Gärung. Einen Zustand farbiger Entrückung. Nicht wahr, alle die Farben strömen einem in das Blut? Man fühlt sich erquickt. Man wird der wahren Welt geboren. Man wird man selbst, man wird zur Malerei... Um ein Bild zu lieben, muß man es zuerst so, mit langen Zügen, getrunken

haben. Das Bewußtsein verlieren. Mit dem Maler hinabsteigen zu den dunklen, verflochtenen Wurzeln der Dinge, mit den Farben wieder emporsteigen, sich mit ihnen dem Lichte erschließen. Sehen können.“ (Paul Cezanne in: Doran 1982, S. 164)

Die Aussagen der Studierenden spiegeln viele Erlebnisse des künstlerischen Menschen. Ein Bild malen heißt, sowohl einen Plan zu haben wie auch im Malprozess sich dem Tun hinzugeben, sich einzulassen, ganz im Hier und Jetzt. Wie heißt es so schön: Leben ist das, was einem gerade geschieht, während man Pläne macht (Abb. 5).

„Wenn ich ein weißes Blatt vor mir habe, geht mir vieles im Kopf herum. Was ich festhalten will, gegen meinen Willen, interessiert mich mehr als meine Ideen.“ (Picasso 1988, S. 51) Es gibt im Künstlerischen ein Vorplanen, ein Entwickeln, beides geschieht sowohl bewusst wie auch unbewusst. Es gibt das eigentliche Tun, den Schaffensprozess mit der Farbe auf dem Trägermaterial und der geschieht überwiegend unbewusst. Und es gibt das Betrachten, Begutachten nach dem Fertig-Stellen eines Bildes, wobei wir versuchen, die komplexe Wirkung zu begreifen und in Worte zu fassen. Dieser Prozess braucht Zeit; er



Abb. 5 Peter T., Bild 1. (Foto: Dirk Wollenhaupt)

wird bei einem wirklichen Kunstwerk erlebt als ein sich ständiges Vertiefen über lange Zeit, vielleicht endlos, da sich unser Begreifen auch mit unserem eigenen Wachsen wiederum verändert und entwickelt.

„Will man ein Rätsel lösen, muss man sich auf den Prozess des Lösens einlassen. Manchmal erscheint die Lösung erst im Laufe der Zeit, nachdem man vorher das Falsche denkt und merkt, dass die Lösung so nicht zu finden ist. Dann macht man mitunter die erstaunliche Erfahrung, dass schlagartig des Rätsels Lösung gefunden ist. Durch diese Erfahrung wird deutlich, dass es häufig darum geht, das Problem zu umkreisen und nicht darum, eine Lösung zu erzwingen.“ (Schöffmann and Schulz 2016, S. 10)

„Erkenne dich selbst,
Und du findest die Geheimnisse der Welt,
Beschau die Welt,
Und du findest die Geheimnisse des Selbst.“
(Steiner 2018, S. 294)

Das ständige künstlerische Üben und das Erleben des künstlerischen Prozesses bewirken unausweichlich, dass ich mich der Welt zuwende und dabei gleichzeitig mir selbst begegne. In diesem Pendelschlag zwischen Welt- und Selbstwahrnehmung sowie in der bildhaften Verarbeitung des Erlebnisses eines Menschen werde ich auf die Grundposition des Menschen aufmerksam, der sich auf der einen Seite als Individuum, auf der anderen Seite als soziales Wesen definiert. Im künstlerischen Prozess befinde ich mich im Zusammenwirken beider Seiten (Abb. 6).

Die oft tagtäglich geübte Selbstkritik, ja teilweise sogar Selbst-Verurteilung, wie auch das schnelle Urteilen über Andere, beides ausgeprägte Gewohnheiten von Menschen unseres Kulturkreises, stehen dem künstlerischen Prozess im Wege. Die genannte Vorurteilsfreiheit anderen Menschen gegenüber, auch auf sich selbst anzuwenden, fällt vielen Menschen, die in einem Leistungs-Bewertungs-System aufgewachsen sind, äußerst schwer. Diese Haltung in eine vorurteilsfreie, erwartungsvolle Grundeinstellung zu verwandeln, ist für den Malprozess wie auch für die Arbeit mit Menschen notwendig, ja eigentlich Voraussetzung im Sinne einer Utopie, die nie erreicht und immer angestrebt wird. Sie entspricht auch der christlichen Übung des: Liebe deinen Nächsten wie dich selbst. Diese Grundhaltung der Welt gegenüber kann man auch das Staunen nennen, was wir als Kinder



Abb. 6 Peter T., Bild 2. (Foto: Dirk Wollenhaupt)

immer der Welt entgegenbrachten, doch im Getriebe unserer Entwicklung, unseres Erwachsenwerdens verloren haben.

Dies nun als Erwachsene bewusst wieder zu üben, eröffnet uns die Sicht auf das Nicht-Planbare, das noch nicht Gewusste, das Neue, das Unbewusste (vgl. Wollenhaupt 2018).

Im Malprozess kann ich etwas abbilden und somit zeigen, was ich schon sicher hatte, es aber noch nicht wusste. Und erst wenn es als Bild erscheint, kann ich es mir in der Betrachtung Stück für Stück auch gedanklich bewusst machen.

„Dass das Gehirn die Welt nicht einfach abbildet oder mental repräsentiert und dass Bewusstsein oder Geist nicht einfach als kausale Folge von zerebralen Prozessen erzeugt werden, sondern dass sich zwischen (Um-)Welt, Leib und Gehirn einerseits und zwischen Gehirn und Geist andererseits Resonanzverhältnisse oder Antwortbeziehungen entwickeln, welche dann menschliches Verstehen und Denken, aber auch Lernen, Kommunizieren und Handeln erst möglich machen, ist eine Einsicht, in der jüngere neurobiologische, kognitionswissenschaftliche, evolutionsbiologische, entwicklungspsychologische und soziologische Forschungen zu konvergieren scheinen“ (Rosa 2019, S. 246).

In einem komplexen Kunstwerk zu bemerken, was stimmig ist, was nicht, wo etwas fehlt, zeigt auf, dass ich mir etwas sicher bin, es schon kenne, ohne es sprachlich, gedanklich benennen zu können – aber ich kann es malen!

Wann sind wir im Alltag, im Beruf, mit einem Menschen so umgegangen, dass wir gesagt hätten: „Ich will einen kleinen Samen behutsam in sein Gelb säen, einen Samen, von dem ich sicher bin, dass er verborgen schon in ihm ist.“

So gehen wir manchmal als Eltern mit unserem Kind um, weil wir es kennen, weil wir es lieben, obwohl wir ständig vieles nicht verstehen. Aber wir glauben an unser Kind. Und wir gehen den Weg mit ihm weiter, immer bereit, uns neu überraschen zu lassen.

„Hast du schon jemals ein fertiges Bild gesehen? Ein Bild oder irgend etwas anderes? Weh dir, wenn du sagst, du wärest damit fertig! ... Ein Werk beenden! Ein Bild vollenden! Wie albern! Einen Gegenstand beenden heißt ihn fertigmachen, ihn umbringen, ihm seine Seele rauben [...]: Es heißt ihm den Gnadenstoß geben!“ (Picasso 1988, S. 111) (Abb. 7).

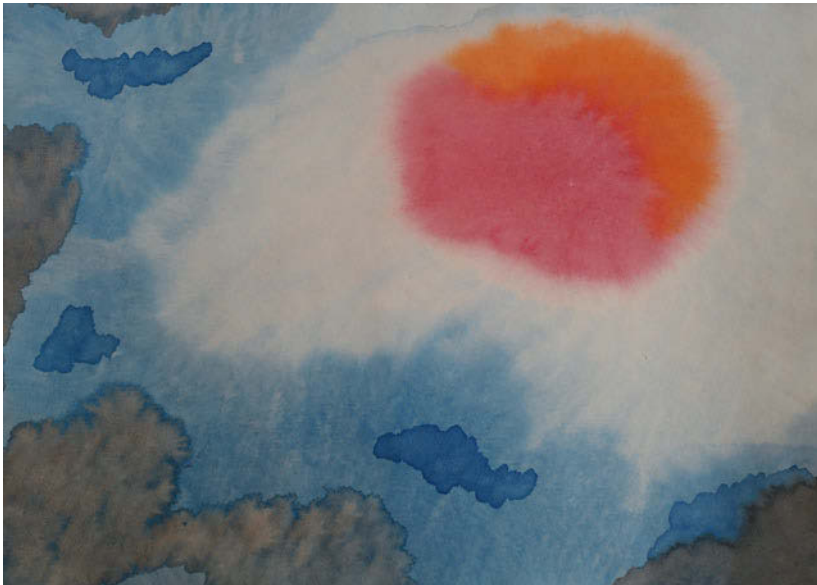


Abb. 7 Peter T., Bild 3. (Foto: Dirk Wollenhaupt)

Literaturs

- Bourel, D. (2017). *Martin Buber. Was es heißt, ein Mensch zu sein*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Brass, R. (2010). *Hörwege entdecken*. Weilheim: edition Zwischentöne.
- Buber, M. (1962). *Werke 1. Schriften zur Philosophie*. Heidelberg: Schneider.
- Doose, S. (2013). »I want my dream!« *Neue Perspektiven und Methoden einer personenzentrierten Planung mit Menschen mit und ohne Beeinträchtigungen*. Frankfurt am Main: AG SPAK Bücher.
- Doran, M. (Hrsg.) (1982). *Gespräche mit Cezanne*. Zürich: Diogenes.
- Goethe, J. W. v. (1962). *Gedichte aus dem Nachlass*. Zürich: Artemis.
- Jeanmaire, A. (2009). *Der kreative Funke*. Witten: ars momentum.
- Picasso, P. (1988). *Über Kunst*. Zürich: Diogenes.
- Rosa, H. (2019). *Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung*. Berlin: Suhrkamp.
- Schöffmann, E. & Schulz, D. (2016). *Wege zum Anderen. Facetten heilpädagogischer Diagnostik auf anthroposophischer Grundlage*. Frankfurt am Main: Info 3.
- Schwarzer, Y. (Hrsg.) (2004). *Ohne Wahrnehmung keine Welt: Ein KunstProjekt. Ein Gespräch mit dem Kunstwissenschaftler Michael Bockemühl*. Witten: Westerweide.
- Stern, A. (2019). *Begeisterung. Die Energie der Kindheit wieder entdecken*. München: Sandmann.
- Steiner, R. (1991). *Das Wesen der Farbe*. 4. Auflage (GA 291). Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (2018): *Wahrspruchworte*. 10. Auflage (GA 40). Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Wollenhaupt, D. (2018). Lernen, ein künstlerischer Prozess?! In U. Barth, A. Clemens, T. Maschke & S. Pannitschka (Hrsg.): *Impulse für die Zukunft* (S. 139–152). Norderstedt: Books on Demand.

Christiane Drechsler, Prof. Dr. phil., Studium der Kirchenmusik in München, Magisterstudium der Erziehungswissenschaft, Philosophie und Neuerer deutscher Literaturwissenschaft in Hagen; langjährige Mitarbeit in anthroposophischen Lebens- und Arbeitsgemeinschaften; Leitungstätigkeit in der Behindertenhilfe des Deutschen Roten Kreuzes, Gastdozentin an der Fachhochschule Kiel, FB Soziale Arbeit; heute Studiengangsleiterin am Institut für Waldorfpädagogik, Inklusion und Interkulturalität der Alanus Hochschule Alfter am Standort Mannheim; Forschungsschwerpunkte und Publikationen in den Bereichen Institutionsentwicklung, Hermeneutik, Dialogisches Prinzip.

Dirk Wollenhaupt, Prof.; Professor für Bildende Kunst, Pädagogikstudium mit den Fächern Bildende Kunst und Pädagogik; langjähriger Dozent in der Waldorflehrerbildung am Institut für Waldorfpädagogik Witten-Annen; langjähriger Oberstufenlehrer und Zirkuspädagoge an der Waldorfschule in Gummersbach; langjähriger Erwachsenenbildner, Maler, Bildhauer, Fotograf und Clown; heute Dozent am Institut für Waldorfpädagogik, Inklusion und Interkulturalität der Alanus Hochschule Alfter am Standort Mannheim.

**Education and human
development/Pädagogik und Entwicklung
des Menschen**



Bilden – Lernen – Üben als Ich-Tätigkeiten. Eine waldorfpädagogische Perspektive

Angelika Wiehl

1 Einleitung

Die Dreiheit Bilden – Lernen – Üben umschreibt Handlungen, die unser Menschsein zur Entfaltung bringen. Diese Studie erschließt sie als elementare Tätigkeiten für den möglichen und selbstbestimmten Werde- und Verwandlungsprozess im Zeitalter der fortschreitenden Transformationen des Menschen zum Zwecke seiner Optimierung. Anders als diese global diskutierte Zweckbestimmung kann eine Pädagogik der Individualität und Freiheit wie die Waldorfpädagogik das selbstbestimmte Handeln im Bilden – Lernen – Üben zu einem ursächlichen Prinzip tätigen und freiheitlichen Lebens machen. Im Sinne der „Vita Activa“ Hannah Arendts geht es dabei um den Prozess des Handelns, dem die „Erweiterung menschlicher Möglichkeiten und Fähigkeiten zu danken ist“ (Arendt 2016, S. 295), der darüber hinaus in der Ich-Erkenntnis des Menschen gründet.

Schon das Neugeborene nimmt Blickkontakt mit seiner Mutter auf und erkennt ihr Antlitz. An der Augenbewegung und am Lächeln bemerkt sie die geistig-seelische Präsenz des Kindes. Im Gewahrwerden des Antlitzes des Anderen kommt das Eigene zur Ruhe, und es offenbart sich die Andersheit, das „Innere des Menschen“ (Lévinas 2012, S. 210), sein Wesen. Im Moment dieser Begegnung von Antlitz zu Antlitz setzt Bildung ein. Das Kind *bildet* sich fortan im Beisammensein und in der Begegnung mit vertrauten Menschen. Es *lernt*, sein Menschsein zu entfalten: Es lächelt, es beginnt zu greifen und sich aufzurichten, schließlich lernt es gehen, sprechen, denken und mit und für andere handeln.

A. Wiehl (✉)

Institut Für Waldorfpädagogik, Inklusion und Interkulturalität der Alanus Hochschule Am Standort Mannheim, Mannheim, Deutschland

E-Mail: angelika.wiehl@wolfsburg.de; angelika.wiehl@alanus.edu

© The Author(s), under exclusive license to Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, 295
part of Springer Nature 2021

T. Stoltz and A. Wiehl (eds.), *Education – Spirituality – Creativity* ,
https://doi.org/10.1007/978-3-658-32968-6_16

Übend eignet es sich die Grundfähigkeiten Gehen, Sprechen, Denken an; sein Handeln gewinnt stetig an Sicherheit; es wird komplexer und kreativer. Während seiner weiteren Entwicklung lernt der Mensch über sich selbst zu verfügen und seine Fähigkeiten zu steigern. Dadurch verwandelt er sich von einem Naturwesen in ein Kulturwesen und wird selbst kulturschöpfend tätig. Sein Handeln widmet er nicht mehr nur der Naturverbundenheit, sondern allen denkbaren Kulturschöpfungen und Technikerfindungen zugunsten der Transformation des Menschen und der Erde.

Ob es sich dabei um die Zukunft des Menschen als ein Humanum, ein Transhumanum oder Posthumanum (Sorgner 2016) handelt, ist in die Verantwortung aller gelegt. Der Transhumanismus hat längst sämtliche Lebenszusammenhänge erreicht. Denn „*um die Wahrscheinlichkeit der Entstehung des Posthumanen zu erhöhen*“ (Koller 2016, S. 71), vertreten immer mehr Zeitgenossen eine naturwissenschaftliche und technologisch ausgerichtete Philosophie der Verbesserung und Optimierung des Menschen durch den Einsatz aller dafür geeigneten Mittel. Thomas Fuchs pointiert diese Bestrebungen:

„Der Transhumanismus radikalisiert damit nur eine Sicht des menschlichen Körpers, die sowohl in den Lebens- als auch in den Kulturwissenschaften weit verbreitet ist. Es ist die Auffassung des Körpers als eines objektivierbaren, uns äußerlichen Vehikels oder Apparates, der grundsätzlich unserer freien Verfügung und Manipulation unterliegt.“ (Fuchs 2020, S. 73)

An dem rasanten Fortschritt der möglichen und der realisierten Transformationen des Körperleibs mit Seele und Geist durch Genforschung, Technologien, Pharmazie und Medizin zeichnet sich schon heute eine Entwicklung ab, die viel schneller voranschreitet, als jede Selbsttätigkeit des Bildens, Lernens und Übens die Verwandlung des Menschen einzuleiten vermag. Dass es gerade auf diese elementaren menschlichen Handlungen ankommt, die den Menschen nicht einer fremdbestimmten Veränderung ausliefern, sondern selbstbestimmt tätig sein lassen, soll im Folgenden durch eine Gegenüberstellung ausgewählter zeitgenössischer Positionen mit der philosophisch-anthropologischen Denkweise Rudolf Steiners, die der Waldorfpädagogik zugrunde liegt, dargelegt werden. Die walddorfpädagogischen Implikationen verstehen sich hier als exemplarische, aber in allen pädagogischen Richtungen zu erprobende.

Entgegen der seit der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts verbreiteten anti-essentialistischen Position, das Ich-Wesen des Menschen und somit auch seine Ich-Natur infrage zu stellen, wird diese als für die Selbstbildung notwendig

begründet (Kap. 2). Ausgewählte Beispiele zeigen, dass sich zeitgenössische Diskurse um Verlust und Wiederentdeckung des Ich-Selbst-Wesens drehen (Kap. 3). Dafür ist es notwendig, eine Erkenntnisgrundlage zu erarbeiten, die wie in der Philosophie und Anthropologie Rudolf Steiners die Existenz der Ich-Natur des Menschen vergegenwärtigt (Kap. 4). Lernen und Üben erweisen sich sodann als jene die Persönlichkeit in ihrer Entwicklungsintention realisierende Tätigkeiten (Kap. 5). Ein Ausblick auf die Philosophie und Anthropologie der Waldorfpädagogik, die an Wilhelm von Humboldts Menschenverständnis anschließt, zeigt die Notwendigkeit eines Wesensbegriffs vom Menschen auf, den es nicht nur beiläufig zu benennen, sondern zu verstehen gilt (Kap. 6). Dieses Menschenverständnis bildet die Grundlage einer propädeutischen und freiheitlichen Kultur des Bildens, Lernens und Übens, die in der Kindheit und Jugend anzulegen und mit Blick auf die aktuellen transhumanen und transformativen Entwicklungen zu verhandeln ist.

2 Bildung oder Transformation

Das europäische Verständnis von Bildung kommt aktuell ohne den Rückgriff auf Wilhelm von Humboldts Bildungsideal nicht mehr aus (Nida-Rümelin 2013; Wiersing 2015). Mit Humboldts ontologischer Überlegung, dass im Mittelpunkt des Bildungsgeschehens der Mensch stehe, der die Kräfte seiner Natur stärken und seinem Wesen und Wert Dauer verleihen wolle, und dass sein Streben dem Bedürfnis der inneren Verbesserung und Veredlung entspreche (Humboldt 2017, S. 94), tut sich die zeitgenössische Bildungsphilosophie schwer. Julian Nida-Rümelin plädiert diesbezüglich für eine „Erneuerung des Humanismus, der die Einseitigkeiten des Deutschen Idealismus überwunden hat, der die philosophischen Impulse der Gegenwart aufnimmt und die verschüttete Einheit mit der klassischen und zeitgenössischen Pragmatismus (wieder)herstellt“; es gehe um einen „Humanismus, der sich nicht scheut, die Frage, was denn genuin menschlich sei, zu stellen“ (Nida-Rümelin 2013, S. 13). Dabei rekurriert Humboldt nicht nur auf die sich selbstbildende Person, sondern fordert eine Wechselwirkung zwischen Ich und Welt, wobei sich das innere Wesen des Menschen der Welt zuwenden solle, die wiederum wohltuend auf dieses zurückstrahle; und umgekehrt werde sich die innere Natur des Menschen dem Äußeren einprägen, sodass sich eine vollkommene Einheit ergebe (ebd., S. 95). Diesen Bildungsvorgang und seine Wirkung könne jeder selbst durch Nachdenken ergründen und sich schließlich – wie Humboldt – Rechenschaft darüber ablegen, „wie die Bildung des Menschen durch ein regelmäßiges Fortschreiten Dauer gewinnt“ (ebd., S. 99). Aber

Humboldts Bildungsdenken sowie der Begriff vom sich selbst bildenden Menschen stehen heute zur Disposition; das sei am Beispiel des Transhumanismus, der transformatorischen Bildung und des Anti-Essentialismus erörtert.

Einerseits implizieren Transhumanismus und Bildung als Transformation jeweils die Veränderung und Verwandlung des Menschen. Andererseits nimmt sich die vorgeschlagene Reformulierung des klassisch-neuhumanistischen Bildungsbegriffs zugunsten der transformatorischen Bildung als ein Versuch aus, die humanistische und anthropologisch-existentielle Komponente der Bildung und des Bildens aus eigenen Kräften des Menschen zu übergehen bzw. nicht ins Zentrum der Betrachtung zu rücken. Der Erziehungswissenschaftler Hans-Christoph Koller erörtert den Bildungsprozess als durch „eine Art von Krisenerfahrung, nämlich durch die Konfrontation mit einer Problemlage“ veranlasst, „durch deren Bewältigung sich das bisherige Welt- und Selbstverhältnis als nicht mehr ausreichend erweist“ (Koller 2016, S. 16). Das leuchtet ein, zumal es zunächst überhaupt eines Impulses bedarf, sich zu bilden. Für eine Theorie der transformatorischen Bildung werden sodann soziologische und philosophische Positionen angeführt, z. B. das Habituskonzept von Pierre Bourdieu oder auch die narrative Identität nach Paul Ricoeur, die jeweils Teilaspekte der Veränderung im Bildungsprozess erklären (ebd., S. 23 ff.). Die zentrale Argumentationsrichtung bleibt aber die Krisenerfahrung, die nach Ulrich Oevermann in die Entstehung neuer Interaktionsstrukturen bzw. in „die Entstehung von etwas Neuem, das nicht aus dem Bestehenden ableitbar ist“ (ebd., S. 113), münden kann.

Interessant ist, dass tendenziell das transformatorische Bildungsgeschehen an den menschlichen Verhaltensweisen und Eigenschaften, die sich durch die Einflüsse des menschlichen In-der-Welt-Seins bilden, ablesbar ist. Dadurch wird der Begriff der Transformation an eine trans- oder posthumanistische Denkweise anschlussfähig – wenn es auch so nicht explizit ausgeführt ist –, die wiederum einem materialistisch-monistischen Menschenverständnis huldigt (Sorgner 2016). Nimmt sich möglicherweise die theoretische Bemühung, Bildung als Transformation zu verstehen, als einen Versuch aus, einer nicht aufhaltbaren Entwicklung der Veränderung des menschlichen Wesens Rechnung zu tragen? Denn wie einleitend bemerkt, steht die anhaltende Diskussion und Suche nach neuen pädagogisch-humanistischen Konzepten den technischen Möglichkeiten transhumanistischer Entwicklungen nach, insofern längst die Schnittstelle Mensch-Maschine bewältigt ist und die menschliche Transformation mittels Genmaterialveränderung, Chirurgie und Pharmazie vollzogen wird (ebd.; Loh 2018).

Allein der strukturelle Vergleich zwischen Humboldts Bildungsideal und den transformatorischen Bildungsprozessen neben den technisch-medizinischen Humantransformationen mutet wie ein Dualismus von Umkreis und Zentrum,

Fremd- und Selbstbestimmung, Welt und Ich an – allerdings zugunsten der Außen- und Fremdbestimmung. Auch wenn in der transformatorischen Bildungstheorie auf das In-der-Welt-Sein rekurriert wird, tritt das Subjekt hinter den Prozess „der Entstehung *neuer* Figuren des Welt- und Selbstverhältnisses“ (Koller 2016, S. 123) zurück. Diese neuen Figuren entstehen aus den Einflüssen der sozialen Umgebung; sie werden nicht selbstbestimmt geschaffen oder sind nicht Ausdruck der Selbstwerdung. Deswegen bleibt zu fragen, ob die Reformulierung der Bildung nach Humboldt nicht auch eine Neubesinnung auf das innere Wesen des Menschen verlangt, weil sonst die Selbstbestimmung und die Freiheit des Menschen keine einsichtige Begründung erfahren.

Im 20. Jahrhundert wurde durch das einflussreiche Werk Karl Poppers, „Die offene Gesellschaft und ihre Feinde“ (Popper 2003a/b), das er 1945 als Gegenreaktion auf den „Nazismus und Kommunismus“ (Popper 2003a, S. IX) veröffentlichte, der Wesensbegriff bzw. die Idee vom Wesen und Wesenhaften des Menschen infrage gestellt und in Folge die essentialistische Denkweise kritisch diskutiert. Anders als Platon, Aristoteles und Hegel negiert Popper die intuitive Erkenntnismöglichkeit des vom Sein unterschiedenen Wesens (*essentia*) einer Sache oder des Menschen, denn es gäbe in der Wissenschaft keine „endgültige Wahrheit“ (Popper 2003b, S. 6 ff.); schließlich könne eine intellektuelle Intuition „nie zur Begründung der Wahrheit irgendeiner Idee oder Theorie dienen“; auch wenn sie noch so evident erscheint, bleibe sie „Privatsache“ (ebd., S. 23).

Wie an verschiedenen Stellen festgestellt wurde, ist diese Argumentation nicht widerspruchsfrei (Morscher 2002, S. 291 ff.; Wiehl 2015, S. 100), denn eine generelle Aberkennung der Wesenserkenntnis führt „paradoxaerweise zur Gefährdung der von Popper selbst geforderten ‚offenen Gesellschaft‘“ (Strawe 1999, S. 3), „in der sich die Individuen persönlichen Entscheidungen gegenübersehen“ (Popper 2003a, S. 207), also selbstverantwortlich sind. Und das kann für jede Entscheidung, Selbstbestimmung und freie Handlung geltend gemacht werden: Wer denn sonst als *ich selbst* entscheidet, bestimmt sich selbst und handelt in Freiheit?

Ein anti-essentialistisches Menschbild liegt auch dem 2014 erschienenen „Handbuch Pädagogische Anthropologie“ von Christoph Wulf und Jörg Zirfas zugrunde, insofern die Erkenntnis des menschlichen Wesens als Kern der Individualität ersetzt wird durch die Vielfalt und Möglichkeit ihrer „Ausprägungen“:

„Was der Mensch ist, werden kann oder sein soll, ist historisch und kulturell variabel und insofern nie absolut zu bestimmen. Was ihn ausmacht, findet man nicht hinter, sondern in spezifischen historischen, kulturellen und biographischen Ausprägungen; das Besondere des Menschen besteht in seiner Vielfalt und Potentialität“ (Wulf und Zirfas 2014, S. 12).

Der Mensch wird hier nicht als ein individuelles Wesen gedacht, sondern „von der Erziehung, Bildung und Sozialisation her“ als ein lern- und bildungsfähiges, ein lehrendes und soziales, aber auch ein erziehungsbedürftiges und erziehungsfähiges Subjekt verstanden (ebd., S. 9 ff.). Dabei betonen die Autoren, dass jegliche „Form einer essentialistischen Menschenbildpädagogik [...], die zugleich auch das Nicht-Humane festzulegen in der Lage ist“ (ebd., S. 23), zurückzuweisen sei. Es versteht sich, dass ein sich in der europäischen Bildungsgeschichte nach 1945 verortendes Bewusstsein den Essentialismus ablehnt, weil eine sich darauf berufende ideologisierend-nationale Seinsbestimmung zu fatalen Folgen für die menschliche Existenz im 20. Jahrhundert geführt hat. Dennoch bedarf es nicht nur eines mehrperspektivischen, die Vielfalt der Lebensbedingungen und den sozialen Bildungskontext umfassenden Menschenbilds, sondern es muss auch geklärt werden, wie „der Mensch in seinem Selbstsein als ein freies, selbstbestimmtes Wesen begriffen werden kann“ (Wiehl 2015, S. 101). Ohne dieses Ich-Wesen wären Bildungsprozesse keine Ich-Tätigkeiten, sondern Fremdbestimmung.

3 Verlust und Wiederentdeckung des Ich-Selbst-Wesens

In Publikationen und Medien der letzten Jahre fällt der selbstverständliche Gebrauch des Begriffs vom Wesen des Menschen auf. Das Wesen in der Bedeutung von *ousia* aus dem Griechischen oder von *essentia* aus dem Lateinischen bildet den geistig-seelischen Kern, das Ich oder Selbst des menschlichen Individuums – wobei diese Begriffe in der zeitgenössischen Ausdrucksweise changieren. An einigen Beispielen wird der gegenwärtige Diskurs um den Verlust und die Wiederentdeckung des Wesens als Ich oder Selbst verdeutlicht.

Nicht nur beiläufig wird vom „Wesen“, das zu den am häufigsten verwendeten deutschen Worten zählt, gesprochen. Im „Erkunden der neuzeitlichen Identität“ interessiert sich zum Beispiel der Philosoph Charles Taylor für den Menschen als ein handelndes Wesen, als eine Person und ein Selbst, als Quelle des Guten und Moralischen (Taylor 1996, S. 15 ff.). Aber je mehr das Gefühl verloren gehe, als *Selbst* oder *Wesen* einem sinnvoll geordneten Ganzen anzugehören, „wodurch wir uns das Leben in spiritueller Hinsicht verständlich machen“ (ebd., S. 40), desto mehr gerate dieses Selbst in Gefahr und stürze in Sinnlosigkeit ab; es verliere den „Rahmen“, durch den es sich artikulieren kann (ebd.). So drückt sich der moderne Verlust des Begriffs und der Erkenntnis vom menschlichen Wesen in allen sinnlosen und destruktiven Handlungen aus.

Ein Zeugnis dieses Ich- oder Selbst-Verlustes sind – wie sinngemäß der österreichische Schriftsteller Michael Köhlmeier am Gedenktag gegen Gewalt und

Rassismus sagt¹ – die vielen kleinen bösen Taten, gegen die keiner etwas unternimmt, gegen die keine Empörung aufkommt und keine Revolutionen gemacht werden, die wir tolerieren, ohne zu bemerken, dass die im Selbst gründende moralische und spirituelle Bejahung des Lebens der Destruktivität geopfert wird. Destruktivität ist möglich, wenn der Andere *nur* als etwas Anderes, als Objekt, betrachtet und behandelt wird, wenn das Individuum unkenntlich ist und man es „straflos denunzieren oder missachten, verletzen oder töten“ kann – wie Carolin Emcke (2018, S. 12) pointiert schreibt.

Unvergesslich bleibt das Bild des dreijährigen Flüchtlingskindes, das im September 2015 leblos am Strand in der Türkei aufgefunden wurde.² Es mahnt die ursprüngliche Erfahrung an, im Anschauen, im Blick des anderen Wesens, seiner Individualität gewahr zu werden; sie ist Ich-Begegnung und Voraussetzung aller Menschlichkeit. Diesbezüglich befasst sich der folgende Abschnitt mit der Wiederentdeckung des Ich-Wesens durch Ich- und Geist-Erkenntnis – als ein Beitrag zur Reformulierung des klassisch-humanistischen Bildungsideals (Kap. 2).

4 Ich-Erkenntnis und Bildung nach Rudolf Steiner

Der Frage nach dem Ich-Wesen geht Rudolf Steiner in seinen philosophischen Schriften und seinen Vorträgen zur pädagogischen Anthropologie nach. Er entwirft ein Menschenbild, das nicht – wie Popper kritisiert – als endgültige Wahrheit, auch nicht auf ein naturwissenschaftliches Modell, auf historische und selbstreflexive Deutungen zurückzuführen oder als „Homo absconditus“, als unbestimmtes oder unergründliches, „in der Welt ausgesetztes Wesen“ (Plessner 2003, S. 353 ff.) zu verstehen ist. Das Ich-Wesen nach Steiner ist ein dreifach sich erkennendes Wesen: ein sich im intuitiven Denken selbst erkennendes, ein evolutionäres und dem Weltzusammenhang verbundenes sowie ein das Ich eines Anderen wahrnehmendes und verstehendes Ich-Wesen. Auf die ersten beiden Aspekte sei in Kürze eingegangen; der dritte Aspekt, die Erkenntnis des Anderen als ein Ich-Wesen interessiert in Bezug auf den Verlust und die Wiederentdeckung

¹ Michael Köhlmeier: „Zum großen Bösen kamen die Menschen nie mit einem Schritt, sondern mit vielen kleinen, von denen jeder zu klein schien für eine große Empörung. Erst wird gesagt, dann wird getan.“ In: Michael Köhlmeier: ‚Erwarten Sie nicht von mir, dass ich mich dumm stelle.‘ Rede am Gedenktag gegen Gewalt und Rassismus, Freitag, 4. Mai 2018. Online: <https://hofrat.ch/2018/05/> (Aufruf: 14.4.2020). – Ich danke der Lessing-Förderpreisträgerin Stefanie Panzenböck für den Hinweis auf diese Rede.

² <https://meedia.de/2015/12/03/presserat-totes-fluechtlingskind-am-strand-ein-dokument-der-zeitgeschichte/> (Aufruf: 23.6.2018).

des Ich-Selbst im zeitgenössischen Bildungsdenken und wird daher ausführlich erörtert.

Mit dem Ich-Gefühl, das um das dritte Lebensjahr auftritt und sich darin äußert, dass ein Kind nunmehr von sich als Ich spricht, beginnt die allmähliche Bewusstwerdung des eigenen Ich-Wesens, das in Selbstbestimmung des Menschen als freies Wesen (Steiner 1907, S. 309 ff.) und in Anerkennung des anderen als ein Ich-Wesen münden kann. Diese Entfaltung des sich zunehmend bewusstwerdenden Ich wird einerseits durch das Reflektieren biografischer Ereignisse bemerkt, die rückblickend durch „intime Selbstprüfung“ als Wendepunkte, signifikante Erlebnisse oder Entscheidungsmomente erscheinen (Steiner 1987, S. 9), andererseits im intuitiven Denken erlebt (Steiner 1995). Der unbefangenen Denkbeobachtung teilt sich das Ich mit; sein Gewährwerden im Denken gleicht einer rein geistigen Intuition. Deshalb unterscheidet sich das Ich als reine Denkerfahrung vom gewöhnlichen Selbstbewusstsein, das auch in der Denktätigkeit bemerkt wird, aber an den Körperleib gebunden ist (Steiner 1995, S. 148). Alle Variablen des Selbst-Erlebens, die Spuren äußerer und emotionaler Erfahrungen enthalten, verbergen das reine Ich-Erkennen. Dieses erzeugt sich im Denken blitzartig als *Ich bin*.

Als evolutionäres Wesen ist der Mensch nach Steiner mit dem Kosmos und den Naturreichen verbunden. Sie entsprechen jeweils einem Aspekt seiner Konstitution: Das Mineralische entspricht seiner Physis und dem Knochenskelett, das Pflanzliche seinen Lebensprozessen, das Tierisch-Empfindungsmäßige seinen seelischen Regungen, das Geistig-Spirituelle oder Übernatürliche seinem Ich-Wesen (Steiner 1989a, 2003). Durch diese spirituelle Anbindung des Menschen an eine geistige Übernatur vollzieht sich nicht nur das eigene Ich-Erkennen als rein geistige Erfahrung, sondern auch das erkennende Anschauen des Ich eines anderen Menschen. Über diese aus heutiger Sicht bemerkenswerte Fähigkeit, das Ich des anderen gewahr zu werden, legt Rudolf Steiner 1918 im Anhang zur Neuauflage seiner erkenntnisphilosophischen Schrift, der „Philosophie der Freiheit“ (Steiner 1894/1995), ein Zeugnis ab.

Er widerlegt dort die in seiner Zeit vertretene Ansicht, dass die Wahrnehmung einer anderen Person gegeben sei, weil ihre Wesenheit in einem Unbewussten gründe und nur als Repräsentanz jeweils im Bewusstsein des Wahrnehmenden und des Erlebenden erscheine. Entgegen dieser hypothetischen Annahme regt Steiner zur genauen und selbst nachvollziehbaren Beobachtung der Wahrnehmungs- und Erkenntnisvorgänge im Gegenübersein einer anderen Person an: Zunächst werde man am Gegenüber dessen sinnliche Leibeserscheinung und auch seine Äußerungen gewahr; dieses Gewährwerden setze „die denkende Tätigkeit in Bewegung“ und mache die Wahrnehmung gewissermaßen „seelisch durchsichtig“; im Moment

des Nachdenkens über die Wahrnehmung kläre sich, dass diese nicht das ist, was sich zunächst der sinnlichen Wahrnehmung mitgeteilt hat:

„Die Sinneserscheinung offenbart in dem, was sie unmittelbar ist, ein anderes, was sie mittelbar ist. Ihr Sich-vor-mich Hinstellen ist zugleich ihr Auslöschen als bloße Sinneserscheinung. Aber was sie in diesem Auslöschen zur Erscheinung bringt, das zwingt mich als denkendes Wesen, mein Denken für die Zeit ihres Wirkens auszulöschen und an dessen Stelle *ihr* Denken zu setzen. Dieses *ihr* Denken aber ergreife ich in meinem Denken als Erlebnis wie mein eigenes. Ich habe das Denken des andern wirklich wahrgenommen. Denn die als Sinneserscheinung sich auslöschende unmittelbare Wahrnehmung wird von meinem Denken ergriffen, und es ist ein vollkommen *in* meinem Bewußtsein liegender Vorgang, der darin besteht, daß sich an die Stelle meines Denkens das andere Denken setzt. Durch das Sich-Auslöschen der Sinneserscheinung wird die Trennung zwischen den beiden Bewußtseinssphären tatsächlich aufgehoben.“ (Steiner 1995, S. 183)

Gemäß dieser Beobachtung vollzieht sich im Wahrnehmen des Anderen ein Auslöschen der vorangehenden Sinneserscheinung und damit ein Bewusstwerden ihres geistigen Gehalts im Denken. Die Aufhebung der Bewusstseinsgrenzen im denkenden Erleben des Gegenübers entspricht dem Moment der Ich-Erkenntnis am anderen Menschen.

„Durch das Sich-Auslöschen der Sinneserscheinung wird die Trennung zwischen den beiden Bewußtseinssphären tatsächlich aufgehoben. Das repräsentiert sich in meinem Bewußtsein dadurch, daß ich im Erleben des andern Bewußtseinsinhaltes mein eigenes Bewußtsein ebenso wenig erlebe, wie ich es im traumlosen Schläfe erlebe.“ (ebd.)

Dieser Erkenntnismoment entsteht nicht in der beobachtenden Außenperspektive, sondern als Identifikation mit dem Wesen des Anderen. In dem sich diese Wesensbeziehung im Bewusstsein einstellt, tritt die eigene Ich-Erfahrung zurück und das Ich des Anderen ins Zentrum des Erlebens. Dieses Phänomen erforschte Rudolf Steiner unter verschiedenen Aspekten, im Zusammenhang mit dem Ich-Sinn und der Präzisierung geistiger Erlebnisse, weiter.

In der Ausarbeitung seiner Lehre von den zwölf Sinnen charakterisiert er die Fähigkeit, das andere Ich wahrzunehmen, als Ich-Sinn: Stehe der Mensch einem anderen Menschen wahrnehmend gegenüber, so störe ihn zunächst der Eindruck wie eine Attacke; gebe er sich dem anderen dennoch hin, vibriere seine Seele zwischen Antipathie und Sympathie; in der sympathischen Haltung schlafe man in den Anderen hinein, hingegen in der antipathischen Haltung wache man an ihm auf. Diese kurzen „Vibrationen, wenn wir dem anderen Menschen gegenüberstehen [...], verdanken wir dem Organ des Ich-Sinnes“, das „nicht in seinem

wachenden, sondern in einem schlafenden Willen das Ich des anderen erkundet – und dann rasch diese Erkundung, die schlafend vollzogen wird, in die Erkenntnis hinüberleitet“ (Steiner 1992, S. 293). Die Wahrnehmung des anderen Ich ereignet sich als Erkenntnisvorgang, der „eine Metamorphose eines schlafenden Willensvorganges“ ist, den wir nur als solchen nicht erkennen (ebd.). Die Tätigkeit des Ich-Sinns entspricht also dem erkennenden Anschauen des Ich eines anderen Menschen; sie ist rein geistiger Natur.

In Betrachtung der geistigen Erlebnisse, die der schwedische Wissenschaftler, Mystiker und Theosoph Emanuel Swedenborg (1688–1772), beschreibt, entdeckt Steiner einen weiteren Aspekt des Anschauens, den der geistigen Erfahrung (Steiner 1989b). Ohne im Einzelnen auf die Swedenborg-Studien einzugehen, sind Steiners Beobachtungen insofern wegweisend, als er zwischen geistigen Inhalten, z. B. Vorstellungen und Gedanken, unterscheidet, die im Bewusstsein auftauchen, und solchen, die einen „anschauen“ (ebd., S. 55 ff.). Das Ich-Selbst lerne sich mit geistigen Inhalten so identifizieren, dass es von sich selbst loskommt und erlebt, wie das Geistige es anschaut (ebd.) bzw. wie sich das Geistige ihm ausspricht. Dieses Angeschaut-Werden von geistigen Erlebnissen gleicht dem anschauenden Erkennen des Ich im Anblick des anderen Menschen. Beides sind intuitive Denkerfahrungen und Zeugnisse der geistigen Existenz, der Selbstbestimmung und der Freiheit des Menschen, die sich im ersten Blicken und Anblicken des Neugeborenen ankündigen.

Im geistigen Anschauen und Angeschaut-Werden beginnt jene Bildung aus inneren Kräften, die als formender und verwandelnder Prozess im menschlichen Lebenslauf fortbesteht, aber selbst ergriffen werden muss. Darin offenbaren sich zwei Seiten des Ich-Selbst, das Ich als „tätiges Subjekt“, tätig in der anschauenden Erkenntnis, und das Ich als „Ziel der Entwicklung“ (Loebell 2004, S. 42 f.). Letzteres realisiert sich im lernenden Üben, der elementaren Tätigkeit der Selbstbildung. Diesem Faktum widmet sich der nächste Abschnitt.

5 Lernendes Üben ist Arbeit des Ich an sich selbst

Lernen kann als ein umfassender Prozess der Weltaneignung, Selbstbildung und Verwandlung beschrieben werden. Es entspringt dem ursprünglichen Bedürfnis des Menschen, sich die „Lebenswirklichkeit als Kultur“ anzueignen (Fichtner 2008, S. 11 ff.) und sich tätig erfahrend zu verwandeln (Meyer-Drawe 2012, S. 16 ff.). Durch Erfahrung und Aneignung ändern sich Einsichten, Verhaltensweisen und das Lernvermögen; es werden neue Standpunkte eingenommen und andere Perspektiven erworben (Wiehl, 2015, S. 168). Dem Lernen verdankt

das Individuum nicht nur seine fortschreitende Entwicklung, sondern auch seine im Lebenslauf sich verändernde leibliche, psychische und mentale Verfasstheit. Anders als beim Bilden, das die gesamte Formung des Menschen angeht, findet im Lernen ein innerseelischer Vorgang statt, den nur jeder selbst beobachten kann und der für andere lediglich an den Handlungen, Fähigkeiten und Reflexionen des Lernenden offensichtlich wird. In den Handlungen realisiert sich das Lernen, wenn diese zu Fähigkeiten führen, aber in der übenden Tätigkeit ergreift sich die Seele selbst. Bezugnehmend auf den Verlust des Übens in der Pädagogik und ausgehend von dem Verständnis der „geistigen Übung“ nach dem französischen Philosophen Pierre Hadot (2011) wird die Wiederentdeckung der Übung für das Lernen thematisiert und als selbstbildende Handlung beschrieben.

In den letzten 30 Jahren ging in den Gepflogenheiten der mitteleuropäischen Schulbildung – außer in den Disziplinen Sport und Musik – das Üben verloren und wurde durch sogenannte Transferleistungen – ein Grundbegriff der Schuldidaktik – ersetzt. Diese besagen, dass eine im Lernen vollzogene Problemlösung, eine Methode oder ein Ergebnis auf ähnliche Aufgaben übertragen werden soll. Das hat zur Folge, dass Lernen im Sinne des Anwendens von einmal erfassten Inhalten und Methoden funktioniert und dass die übende Aneignung und gestaltende Tätigkeit in den Hintergrund treten. Dadurch realisiert sich die Trennung von Üben und Wissen, denn Wissen kann ich auswendig lernen und anwenden, Üben aber nur selbsttätig durchführen.

Üben ist die elementare Handlungsweise, die von Geburt an den Lernprozess, die Bildung und Selbstwerdung des Menschen erfüllt. Die ursprünglichste Form des Übens drückt sich in der Fähigkeit der geistigen Übung oder Meditation aus, die nach Pierre Hadot identisch sind (Hadot 2011). Er räumt ein, dass der Begriff „geistige Übung“ die Zeitgenossen zwar verwirre, dass sich „geistig“ aber nicht mit „psychisch“, „moralisch“, „ethisch“, „intellektuell“, „des Denkens“ oder „der Seele“ decke (ebd., S. 13 ff.), sondern „geistige Übung“ sei „die Arbeit des Ichs an sich selbst“ (ebd., S. 180):

„Das Wort ‚geistig‘ (spirituell) gibt sehr gut zu verstehen, daß diese Übungen nicht nur das Werk des Denkens, sondern des gesamten seelischen Bereichs des Individuums sind, und deckt vor allem ihre wirklichen Dimensionen auf: Dank dieser Übungen schwingt sich das Individuum zum Leben des objektiven Geistes auf, das heißt, es stellt sich in die Perspektive des Ganzen“ (ebd., S. 14).

Denn die „geistige Übung“ sei mit „Erkenntnis“ gleichbedeutend, weil sie das „Eine“, „das Prinzip aller Dinge“, erkennbar macht (ebd., S. 37). Der „Bruch“, dass die Philosophie nicht mehr als Lebensform mit „geistiger Übung“ und als

umfassende Erkenntnisquelle gepflegt, sondern als Theorie vollzogen wird, habe sich im Mittelalter ereignet, „als die Philosophie Hilfswissenschaft der Theologie wurde und die geistigen Übungen in das christliche Leben integriert und somit unabhängig vom philosophischen Leben wurden“ (ebd., S. 181). In der Gegenwart zieht sich diese Trennung von übendem Bilden und theoretischem Lernen durch fast alle Lebensbereiche und Wissenschaften. Es ist üblich, sich Informationen zu besorgen, sich Techniken, Strategien und Verhaltensweisen einzutrainieren, aber unüblich, sich *übend* einer Aufgabe zu widmen. Gemeinhin werden – wie der deutsche Philosoph Peter Sloterdijk kritisch zum Üben ausführt – die „distanzgebende Theorie“ und „die Sicherung des Selbst in der beobachtenden Fernstellung“ bevorzugt (Sloterdijk 2009, S. 695).

In seiner umfänglichen Arbeit zur „Pädagogik der Übung“ legt der Erziehungswissenschaftler Malte Brinkmann dar, dass – ähnlich wie es Hadot und Sloterdijk implizieren – die Übung „als elementare und primäre Lernform“ wiedergewonnen werden kann (Brinkmann 2012). Im Unterschied zu Friedrich Otto Bollnow, der 1978 in seiner Schrift „Vom Geist des Übens“ dieses als „Erfüllung des Lebens“ bezeichnet (Bollnow 1978, S. 11), hält Brinkmann Üben für „eine Praxis, die sich auf den Erwerb eines Könnens richtet“ (Brinkmann 2012, S. 23). Gleichwohl beziehen sich beide Autoren auf die geistige bzw. geistliche Übung und erwähnen den einflussreichen, seit Jahrzehnten gelesenen Klassiker „Zen oder die Kunst des Bogenschießens“ von Eugen Herrigel (1953/2011), der zwar nach Brinkmann *nur* eine fiktive Erfahrung wiedergebe, der aber beispielhaft die wesentlichen Elemente eines Übungsprozesses darlegt. Am Erlernen des Bogenschießens beschreibt Herrigel das Üben als einen Weg von der Kenntnisnahme der Aufgabe über das Verstehen und Tun bis hin zum Scheitern, Durchhalten, Loslassen und schließlich dem Einswerden und Können (ebd.). Dieser Übungsgang versteht sich nicht als eine Technik des Übens nur zum Erwerb des Könnens, sondern vielmehr als eine Innenschau der Selbstbildung, bei der sich das praktische Handeln im Einklang mit dem Mental-Kognitiven befindet und für die das Individuum selbst verantwortlich ist (Wiehl 2015, S. 55). Und weil Üben eine selbstbestimmte und von geistigen Prozessen begleitete Handlung ist, durch die das Individuum sich verwandelt und seiner menschlichen Existenz Ausdruck verleiht, kann mit Sloterdijk das Fazit gezogen werden:

„Wenn aber der Mensch tatsächlich den Menschen hervorbringt, so gerade nicht durch die Arbeit und deren gegenständliche Resultate, auch nicht durch die neuerdings viel gelobte ‚Arbeit an sich selbst‘, erst recht nicht durch die alternativ beschworene ‚Interaktion‘ oder ‚Kommunikation‘: Er tut es durch sein Leben in Übungen“ (Sloterdijk 2009, S. 13).

Im übenden Lernen realisiert sich die dem menschlichen Wesen eigene Lebensintention.

6 Ausblick auf die Waldorfpädagogik

Im Rückgriff auf die am Anfang besprochene Diskrepanz zwischen der Bildung als Transformation und der Bildung aus inneren Kräften zeigt sich für die Pädagogik und insbesondere die Waldorfpädagogik nicht nur die Notwendigkeit einer Reformulierung des klassischen Bildungsideals, sondern auch einer Konkretisierung der inneren Beweggründe für Bilden und Lernen. Es konnte gezeigt werden, dass Bildung nicht eine Formung mit Mitteln sein kann, wenn die Selbstbestimmung und Selbsterkenntnis des freien Menschen erhalten und sogar weiterentwickelt werden soll. Transformation als ein geplanter Bildungsakt gefährdet das Menschsein an sich genauso wie das In-Frage-Stellen von Bilden und Bildung, Lernen und Üben die Selbstbestimmung des Menschen außer Acht lassen würde. Es muss das oberste Ziel der Pädagogik sein, diese zu wahren. Eine propädeutische Kultur des Bildens, Lernens und Übens, wie sie die Waldorfpädagogik veranlagt (Wiehl 2015), basiert auf dem anschauenden Anerkennen des Wesens eines anderen Menschen und befähigt zur Selbstbildung. Denn auf das menschliche Wesen selbst kommt es an, das sich im Anschauen des Anderen seiner eigenen Geistigkeit bewusst wird und durch das geistige Angeschaut-Werden den Horizont seiner spirituellen Bestimmung, der Ich-Selbst-Werdung, erlangt. Sie vollzieht sich zuerst im Anschauen, dann durch eine Bildung, die das Persönliche zum Allgemein-Menschlichen erhebt und der neuzeitlichen Forderung nach einer spirituellen Sinnorientierung des Lebens nachkommt.

Literatur

- Arendt, H. (2016). *Vita Activa oder vom tätigen Leben* (18. Auflage). München, Berlin: Pieper.
- Bollnow, O. F. (1978). *Vom Geist des Übens. Eine Rückbesinnung auf elementare didaktische Erfahrung*. Freiburg, Basel, Wien: Herder.
- Brinkmann, M. (2012): *Pädagogische Übung. Praxis und Theorie einer elementaren Lernform*. Paderborn, München, Wien, Zürich: Schöningh.
- Emcke, C. (2018). *Gegen den Hass*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Fichtner, B. (2008). *Lernen und Lerntätigkeit. Ontogenetische, phylogenetische und epistemologische Studien* (2. Auflage). Berlin: Lehmanns.
- Fuchs, T. (2020). *Verteidigung des Menschen. Grundfragen einer verkörperten Anthropologie*. Berlin: Suhrkamp.

- Hadot, P. (2011). *Philosophie als Lebensform. Antike und moderne Exerzitien der Weisheit* (3. Auflage). Frankfurt am Main: Fischer.
- Herrigel, E. (1956/2011). *Zen in der Kunst des Bogenschießens*. München: Barth.
- Humboldt, W. von (2017). *Schriften zur Bildung*. Hrsg. von G. Lauer. Stuttgart: Reclam.
- Koller, H.-Chr. (2016). *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse* (2., aktualisierte Auflage). Stuttgart: Kohlhammer.
- Lévinas, E. (2012): *Die Spur des anderen. Untersuchungen zur Phänomenologie und Sozialphilosophie*. Freiburg, München: Karl Alber.
- Loebell, P. (2004). *Ich bin, der ich werde: Individualisierung in der Waldorfpädagogik*. Stuttgart: Freies Geistesleben.
- Loh, J. (2018). *Trans- und Posthumanismus zur Einführung*. Hamburg: Junius.
- Köhlmeier, M. (2018). «Erwarten Sie nicht von mir, dass ich mich dumm stelle.» Rede am Gedenktag gegen Gewalt und Rassismus, Freitag, 4. Mai 1918. [https://hofrat.ch/2018/05/\[23.06.2018\]](https://hofrat.ch/2018/05/[23.06.2018]).
- Meyer-Drawe, K. (2012). *Diskurse des Lernens* (2., durchges. u. korr. Auflage). München: Fink.
- Morscher, E. (2002). *Poppers Welt-3-Lehre und sein Anti-Essentialismus*. In E. Morscher (Hrsg.). *Was wir Karl R. Popper und seiner Philosophie verdanken. Zu seinem 100. Geburtstag* (S. 291–316). Sankt Augustin: Academia.
- Nida-Rümelin, J. (2013). *Philosophie einer humanen Bildung*. Hamburg: edition Körber Stiftung.
- Plessner, H. (2003). *Homo absconditus* (1969). In H. Plessner (2003). *Conditio humana. Gesammelte Schriften VIII* (S. 353–366). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Popper, K. R. (2003a). *Die offene Gesellschaft. Bd. I. Der Zauber Platons* (8., durchgesehene und ergänzte Auflage). Tübingen: Mohr Siebeck.
- Popper, K. R. (2003b). *Die offene Gesellschaft. Bd. II. Falsche Propheten: Hegel, Marx und die Folgen* (8., durchgesehene und ergänzte Auflage). Tübingen: Mohr Siebeck.
- Sloterdijk, P. (2009). *Du mußt dein Leben ändern. Über Anthropotechnik*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Sorgner, St. L. (2016). *Transhumanismus. Die gefährlichste Idee der Welt!?* Freiburg: Herder.
- Strawe, Chr. (1999). *Die Freiheit des Kulturlebens – eine sich aus dem Wesensgehalt der Grundrechte ergebende Forderung*. Aus: 50 Jahre Grundgesetz. Der Verfassungsauftrag zu einer Politik der sozialen Erneuerung. In *Rundbrief Dreigliederung des sozialen Organismus*, Nr. 2/1999.
- Steiner, R. (1907). *Die Erziehung des Kindes vom Gesichtspunkte der Geisteswissenschaft*. In R. Steiner (1987). *Lucifer – Gnosis. Grundlegende Aufsätze zur Anthroposophie und Berichte aus Zeitschriften «Luzifer» und «Lucifer – Gnosis» 1903–1908* (GA 34, 2., neu durchgesehene Auflage, S. 309–345). Dornach: Rudolf Steiner Verlag. (Erstveröffentlichung: „Lucifer-Gnosis“, Nr. 33, Mai 1907).
- Steiner, R. (1987). *Die geistige Führung des Menschen und der Menschheit. Geisteswissenschaftliche Ergebnisse über die Menschheits-Entwicklung*. 1911 (GA 15, 10. Auflage). Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1989a). *Die Geheimwissenschaft im Umriss, 1910/1923* (GA 13, 30. Auflage.) Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1989b). *Probleme des Zusammenlebens in der Anthroposophischen Gesellschaft. Zur Dornacher Krise vom Jahre 1915. Mit Streiflichtern auf Swedenborgs Hellsergabe*,

- Anschauungen der Freudschen Psychoanalyse und den Begriff der Liebe im Verhältnis zur Mystik* (GA 253). Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1992). *Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik, Teil I, 1919.* (GA 293, 9., neu durchgesehene u. ergänzte Auflage). Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1995). *Philosophie der Freiheit. Grundzüge einer modernen Weltanschauung. Seelische Beobachtungsergebnisse nach naturwissenschaftlicher Methode, 1894/1918* (GA 4, 16. Auflage). Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (2003). *Theosophie. Einführung in übersinnliche Welterkenntnis und Menschenbestimmung, 1904/1924* (GA 9, 32., durchgesehene Auflage). Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Taylor, C. (1996). *Quellen des Selbst: Die Entstehung der neuzeitlichen Identität.* Hrsg. und übers. von J. Schulte. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Wiersing, E. (2015). *Theorie der Bildung. Eine humanistische Grundlegung.* Paderborn: Schöningh.
- Wiehl, A. (2015). *Propädeutik der Unterrichtsmethoden in der Waldorfpädagogik.* Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Wulf, C., Zirfas, J. (2014). Homo educandus. Eine Einleitung in die Pädagogische Anthropologie. In C. Wulf, J. Zirfas (Hrsg.). *Handbuch Pädagogische Anthropologie* (S. 9–24). Wiesbaden: Springer.

Angelika Wiehl, Dr. phil., Magisterstudium in Germanistik, Romanistik, Kunstgeschichte; Mitbegründerin der Freien Waldorfschule Wolfsburg und langjährig Klassen- und Oberstufenlehrerin; seit 1992 Dozentin für Waldorfpädagogik; Coaching und Mediation für Pädagogen; heute Hochschuldozentin für Erziehungswissenschaft und Waldorfpädagogik am Institut für Waldorfpädagogik, Inklusion und Interkulturalität der Alanus Hochschule Alfter am Standort Mannheim; Lehr- und Forschungs Kooperation mit Prof. Dr. Tania Stoltz, Universidade Federal do Paraná, Curitiba; Mitglied im Netzwerk Vignetten- und Anekdotenforschung der Universität Wien und der Pädagogischen Hochschule Innsbruck; Forschungsprojekte und Publikationen zur Waldorfpädagogik, Anthropologie und Ästhetik.



Education – Learning – Practicing as Activities of the I. A Waldorf Educational Perspective

Angelika Wiehl

1 Introduction

The trinity of education – learning – practice describes actions that help our humanity develop. Practice here means both meaning-making activity and repeated exercise. This study elucidates them as elementary activities for the possible and self-determined process of becoming and changing in the age of progressive transformations of human beings for the purpose of their optimization. In contrast to this globally discussed purpose, a pedagogy of individuality and freedom such as Waldorf education can make self-determined action in education – learning – practicing a causal principle and lead to a free life. In the sense of Hannah Arendt’s “Vita Activa”, this is about the process of action, for which the “expansion of human possibilities and abilities is to be thanked” (Arendt 2016, p. 295) and which is also based on human self-consciousness (or I-consciousness).

The newborn child already makes eye contact with its mother and recognizes her face. It notices the mental and spiritual presence of the child in its eye movement and smile. In becoming aware of the other’s face, one’s own self comes to rest and the otherness, the essence or “inner human” (Lévinas 2012, p. 210), is revealed. At the moment of this face-to-face encounter, education begins. From now on, the child is *educated* by being together with and meeting familiar people. It *learns* to develop its humanity: it smiles, it starts to grasp and to stand upright. Finally, it learns to walk, speak, think and act with and for others. By *practicing* it acquires the basic skills of walking, speaking, thinking. Its actions steadily

A. Wiehl (✉)

Institut für Waldorfpädagogik, Inklusion und Interkulturalität der Alanus Hochschule Alterf
am Standort Mannheim, Mannheim, Germany

E-Mail: angelika.wiehl@alanus.edu; angelika.wiehl@wolfsburg.de

© The Author(s), under exclusive license to Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, 311
part of Springer Nature 2021

T. Stoltz and A. Wiehl (eds.), *Education – Spirituality – Creativity* ,
https://doi.org/10.1007/978-3-658-32968-6_17

gain confidence; the child develops complexity and creativity. In the course of their further development, people learn to be self-determined and to increase their abilities. Thus, they transform themselves from natural beings into cultural beings and become active as creators of culture. Their actions are no longer merely aimed at nature, but at all conceivable cultural creations and technical inventions in favor of the transformation of humankind and the earth.

Whether the future of human beings is to be human, transhuman or posthuman (Sorgner 2016) is everyone's responsibility. Transhumanism has long since reached all areas of life. For "in order to increase the probability of posthuman development" (Koller 2016, p. 71), more and more contemporary thinkers advocate a scientific and technologically oriented philosophy of human improvement and optimization through use of all suitable means. Thomas Fuchs emphasizes these efforts:

"Transhumanism only radicalizes a view of the human body that is widely used in both the life and cultural sciences. It is the view of the body as an objectifiable, external vehicle or apparatus that is fundamentally subject to our free disposal and manipulation." (Fuchs 2020, p. 73)

The progress of possible and realized transformations of body, soul and spirit (through genetic research, technologies, pharmacy and medicine) is already advancing much faster than any self-education, learning and practicing activity is able to. The fact that it is precisely these elementary human actions, which do not expose people to externally determined change, but allow them to act in a self-determined manner, is to be demonstrated. This will be done by juxtaposing selected contemporary positions with Rudolf Steiner's philosophical-anthropological way of thinking, which forms the basis of Waldorf education. The implications of Waldorf education are exemplary but can be tested in all pedagogical directions.

Contrary to the anti-essentialist position (widespread since the second half of the twentieth century), which questions the nature of humanity and of their I, this nature proves to be necessary for self-education. Selected examples show that contemporary discourses revolve around the loss and rediscovery of the human I. As such, it is necessary to work out a basis of knowledge which, as in Rudolf Steiner's philosophy and anthropology, makes the existence of the human I present. Learning and practicing then prove to be those activities that realize the personality in its intention of development. A look at the philosophy and anthropology of Waldorf education, (which follows Humboldt's view of humankind) shows the

necessity of a concept of the human being that should be thoroughly comprehended, not just named in passing. This understanding of humankind provides the basis of a propaedeutic and liberal culture of education, learning and practicing, to be established in childhood and youth and to be initiated with a view to current transhuman and transformative developments.

2 Education or Transformation

The European understanding of education can no longer do without having recourse to Wilhelm von Humboldt's ideal of education (Nida-Rümelin 2013; Wiersing 2015). However, contemporary educational philosophy is having difficulties with this ideal's ontological thought that the center of the educational process is humankind, which wants to strengthen the forces of their nature and give duration to their nature and value, and that their striving corresponds to the need for inner improvement and refinement (Humboldt 2017, p. 94). Nida-Rümelin thus suggests a "renewal of humanism which transcends the one-sidedness of German Idealism, includes the current philosophical impulses, and restores the lost unity with classical and contemporary pragmatism [in order to arrive at a] humanism that isn't afraid to face the question of what is genuinely human" (Nida Rümelin 2013, p. 13). Humboldt does not only refer to the self-educating person but demands an interaction between I and the world, whereby the inner being of humans should turn to the world, which responds benevolently. Conversely, the inner nature of humans will imprint itself on the outside, so that a perfect unity results (*ibid.*, p. 95). This educational process and its effect can be explored by all people through reflection and finally, like Humboldt, account can be given of "how the education of human beings gains duration through regular progression" (*ibid.*, p. 99). But Humboldt's educational thinking and the concept of self-education are at issue today; as will be discussed, using the examples of transhumanism, transformational education and anti-essentialism.

On the one hand, transhumanism and education as transformation implicate the change and transformation of the human being. On the other hand, the proposed restatement of the classical-neo-humanist concept of education in favor of transformational education appears to be an attempt to ignore the humanist and anthropological-existential component of education and formation, or to not place them at the focus of its inquiry. It does not focus on the human being. The educationalist Hans-Christoph Koller discusses the educational process as being caused "by a kind of crisis experience, namely by the confrontation with a

problem situation”, “through the coping with which the previous world and self-relationship no longer prove to be sufficient” (Koller 2016, p. 16). This makes sense, especially since education needs an initial motivation. To support a theory of transformational education, sociological and philosophical positions are then cited, e.g. Pierre Bourdieu’s concept of habitus or Paul Ricoeur’s narrative identity, which both explain some aspects of change in the educational process (ibid., pp. 23 ff.). However, the central line of argument remains the crisis experience, which according to Ulrich Oevermann can lead to the emergence of new structures of interaction or “the emergence of something new that cannot be derived from the existing” (ibid., p. 113).

It is interesting to note that the transformational educational process tends to be reflected in the human behaviors and characteristics that are formed by the influences of human beings in the world. The concept of transformation can thus be connected to a trans- or posthumanist way of thinking which – even if it is not explicitly stated as such – in turn pays homage to a materialistic-monistic understanding of humanity (Sorgner 2016). Is the theoretical effort to understand education as transformation an attempt to account for an unstoppable development of the change of the human being? Since – as noted at the beginning – the ongoing discussion and search for new pedagogical-humanist concepts lag behind the technical possibilities of transhumanist developments: The human-machine interface has long been mastered and human transformation is carried out by means of genetic modification, surgery and pharmacy (ibid.; Loh 2018).

The structural comparison between Humboldt’s educational ideal and the transformational educational processes alongside the technical-medical human transformations seems like a dualism of periphery and center, heteronomy and autonomy, world and self, favoring, however, that which is heteronomous and determined from the outside. Even if the theory of transformational education refers back to being in the world, the subject steps back behind the process of “the emergence of new figures of world and self-relationship” (Koller 2016, p. 123). These new figures *emerge* from the influences of the social environment; they are neither self-determined nor an expression of self-development. Therefore, it remains to be asked whether the reformulation of education according to Humboldt does not also require a reconsideration of the inner nature of humans, because otherwise the self-determination and the freedom of human beings do not experience any clear justification.

In the twentieth century, the influential work of Karl Popper, “Die offene Gesellschaft und ihre Feinde” (“The Open Society and Its Enemies”, Popper 2003a/b), which he published in 1945 as a counter-reaction to “Nazism and Communism” (Popper 2003a, p. IX), called into question the concept of essence and

subsequently critically discussed the essentialist way of thinking. Unlike Plato, Aristotle and Hegel, Popper negates the intuitive capacity for recognition of the quiddity (essentia) of a thing or human being, for there would be no “final truth” in science (Popper 2003b, pp. 6 ff.). Finally, an intellectual intuition “could never serve to justify the truth of any idea or theory”; no matter how evident it may appear, it remains a “private matter” (ibid., p. 23).

As has been stated at various points, this argument is not without contradictions (Morscher 2002, pp. 291 ff.; Wiehl 2015, p. 100), because a general denial of the recognition of essence “paradoxically leads to the endangerment of the ‘Open Society’ demanded by Popper himself” (Strawe 1999, p. 3), “in which individuals are confronted with personal decisions” (Popper 2003a, p. 207), i.e. are self-responsible. And this can be asserted for every decision, self-determination and free action: Who else but *I myself* decides, decides for him-/herself and acts in freedom?

The “Handbuch Pädagogische Anthropologie” by Christoph Wulf and Jörg Zirfas, published in 2014, is also based on an anti-essentialist view of humankind, insofar as the knowledge of the human being as the core of individuality is replaced by the diversity and possibility of its “manifestations”:

“What a human being is, can become or should be is historically and culturally variable and can therefore never be absolutely determined. What makes them special is not to be found beyond, but within specific historical, cultural and biographical expressions; humanity’s particularity consists in their diversity and potentiality” (Wulf and Zirfas 2014, p. 12).

Here man is not conceived as an individual being, but “in terms of education, training and socialization” as a subject capable of learning and education, a teaching and social subject, but also one in need of and capable of education (ibid., p. 9 ff.). The authors emphasize that any “form of essentialist pedagogy [...] that is also capable of defining the non-human” (ibid., p. 23) should be rejected. It goes without saying that a consciousness located in the history of European education after 1945 rejects essentialism, because an ideological-national definition of existence, based on essentialism, has led to fatal consequences for human existence in the twentieth century. Nevertheless, it is not only necessary to have a multi-perspective image of man, encompassing the diversity of living conditions and the social educational context. It is also necessary to clarify how “humanity can be understood in their selfhood as a free, self-determined being” (Wiehl 2015, p. 101). Without this I-being, educational processes would not be I-activities, but rather heteronomous activities.

3 Loss and Rediscovery of the subject as I-being

In publications and media of recent years, the self-evident use of the term of the essence of humanity is striking. Essence in the meaning of *ousia* from Greek or *essentia* from Latin forms the spiritual-soul core, the I-being or self of the human individual – whereby these terms change in the contemporary way of expression. Some examples illustrate the current discourse about the loss and rediscovery of the being as I or self.

The term “Wesen”, which is one of the most frequently used German words, is not only mentioned in passing. In “Exploring Modern Identity”, for example, the philosopher Charles Taylor is interested in humans as active beings, as a person and a self, as a source of good and morality (Taylor 1996, pp. 15 ff.). But the more the feeling that self or being is lost than belonging to a meaningfully ordered whole, “through which we make life understandable in spiritual terms” (ibid., p. 40), the more this self is in danger and falls into meaninglessness; it loses the “framework through which it can articulate itself” (ibid.). Thus, the modern loss of the concept and the knowledge of the human being is expressed in all senseless and destructive actions.

A testimony of this loss of self and self are – as the Austrian writer Michael Köhlmeier said on commemoration day against violence and racism¹ – the many little evil deeds against which nobody does anything, against which no indignation arises and no revolutions are made, which we tolerate without noticing that the moral and spiritual affirmation of life based in the self is sacrificed to destructiveness. Destructiveness is possible when the other is only regarded and treated as something else, as an object, when the individual is unrecognisable and one can “denounce, disregard, injure or kill it without punishment” – as Carolin Emcke pointedly writes (2018, p. 12).

The picture of the three-year-old refugee child found lifeless on the beach in Turkey in September 2015 remains unforgettable.² It admonishes the original experience to become aware of its individuality in looking, in the gaze of the other being; it is the meeting of beings and prerequisite of all humanity. In this

¹ Michael Köhlmeier: “To great evil, people never came with one step, but with many small ones, each of which seemed too small for great indignation. First they say, then they do.” In: Michael Köhlmeier: “Don’t expect me to play dumb.” Speech on Commemoration Day against Violence and Racism, Friday, May 4, 2018, online at: <https://hofrat.ch/2018/05/> (call: June 23, 2018). I would like to thank Stefanie Panzenböck, laureate of the Lessing-promotion award, for her reference to this speech.

² <https://meedia.de/2015/12/03/presserat-totes-fluechtlingskind-am-strand-ein-dokument-der-zeitgeschichte/> (call: June 6, 2018).

respect, the following section deals with the rediscovery of the I-being through the recognition of the I and the spirit – as a contribution to the reformulation of the classical-humanistic ideal of education.

4 Self-Knowledge and Education according to Rudolf Steiner

In his philosophical writings and his lectures on pedagogical anthropology, Rudolf Steiner explores the question of the first person. He draws up an image of human beings which – as Popper criticizes – is not to be understood as the ultimate truth, not even based on a scientific model, on historical and self-reflective interpretations, or as “Homo absconditus”, as an indeterminate or unfathomable being “exposed to the world” (Plessner 2003, pp. 353 ff.). Steiner’s I-being is a being that recognizes itself in three ways: a being that recognizes itself in intuitive thinking, an evolutionary being connected to the world context, and an I-being that perceives and understands the I of another. The first two aspects will be discussed briefly; the third aspect, the recognition of the other as an I being, interested in the loss and rediscovery of the I-self in contemporary educational thinking, will therefore be discussed in detail.

With the feeling of self, which occurs around the age of three and is expressed in the fact that a child now speaks of itself as self, begins the gradual consciousness of its own I-being, which can result in the self-determination of humans as free beings (Steiner 1907, pp. 309 ff.) and in the recognition of the other as an I-being. This unfolding of the increasingly conscious I is noticed on the one hand through the reflection of biographical events, which in retrospect appear as turning points, significant experiences or moments of decision through “intimate self-examination” (Steiner 1987, p. 9), on the other hand it is experienced in intuitive thinking (Steiner 1995). The I communicates itself to the unbiased observation of thought; its awareness in thought resembles a purely spiritual intuition. This is why the I as a pure thought experience differs from usual self-confidence, which is also noticed in thinking but is bound to the body (Steiner 1995, p. 148). All variables of self-experience, which contain traces of external and emotional experiences, conceal pure self-recognition. In thought, this generates itself as *I am* in a flash.

As an evolutionary being, according to Steiner, humans are connected to the cosmos and the natural kingdoms. Each corresponds to one aspect of its constitution: the mineral corresponds to its physique and bone skeleton, the vegetable

to its processes of life, the animal-sensory to its emotional movements, the spiritual or supernatural to its I-being (Steiner 1989a, 2003). Through this spiritual connection of every single person to a common spiritual source, not only the own I-recognition in the spiritual experience, but also the recognizing view of the I of another person comes into being. In 1918, Rudolf Steiner bore witness to this remarkable ability, from today's perspective, to become aware of the self of others in the appendix to the new edition of his philosophy of cognition, the "Philosophy of Freedom" (Steiner 1995).

There he refutes the view held in his time that the perception of another person was given because their being was founded in unconsciousness and appeared only as a representation in the consciousness of the perceiver and the experienter. Contrary to this hypothetical assumption, Steiner encourages the precise and even comprehensible observation of the processes of perception and knowledge in the presence of another person: First, one becomes aware of their physical appearance and also of their statements; this awareness sets "the thinking activity in motion" and makes perception "emotionally transparent" to a certain extent; at the moment of thinking about perception it becomes clear that it is not what was first communicated to sensual perception:

"Within the perceptions as they appear directly to the senses something else is revealed, namely what they are indirectly. The fact that I bring them before me means at the same time their extinction as mere appearances to the senses. But *what*, in their extinction, they bring to revelation, *this*, for the duration of its effect on me, forces me – as a thinking being – to extinguish my own thinking and to put it in its place the thinking of *what* is revealed. And *this* thinking I grasp as an experience that is like the experience of my own thinking. I have really perceived the thinking of the other. For the direct perceptions, which extinguish themselves as appearances to the senses, are grasped by my thinking, and this is a process that takes place completely within my consciousness; it consists in the fact that the thinking of the other takes the place of my thinking." (Steiner 1963, pp. 274 f.)

According to this observation, in the perception of the other, the preceding sensory phenomenon is extinguished and thus their spiritual content becomes conscious in thought. The dissolution of the limits of consciousness in the thinking experience of the other person corresponds to the moment of self-knowledge in the other person.

"The division between the two spheres of consciousness is actually cancelled out through the extinction of the appearances to the senses. In my consciousness this expresses itself in the fact that in experiencing the content of the other's consciousness

I am aware of my own consciousness as little as I am aware of it in dreamless sleep”.
(*ibid.*)

This moment of cognition does not arise in the observing external perspective, but as identification with the essence of the other. In which this relationship of being occurs in consciousness, one’s own I experience and the I of the other steps back into the center of the experience. Rudolf Steiner explored this phenomenon further under various aspects, in connection with the I sense and with the specification of spiritual experiences.

In the elaboration of his teaching of the twelve senses, he characterizes the ability to perceive the other I as the I: If a person is perceiving another person, the impression of an attack disturbs them at first; if they nevertheless surrenders to the other, their soul vibrates between antipathy and sympathy; in the sympathetic attitude one sleeps into the other, whereas in the antipathic attitude one wakes up to them. These short “vibrations when we face the other person [...] we owe it to the organ of the I sense”, which “does not explore the I of the other in their awake, but in a sleeping will – and then quickly leads this exploration, which is carried out sleeping, over into knowledge” (Steiner 1992, p. 293). The perception of the other I occurs as a cognitive process, which is “a metamorphosis of a sleeping process of will”, which we only do not recognize as such (*ibid.*). The meaning-making activity of the I therefore corresponds to the act of recognizing the other as an I-being, which is an entirely spiritual act.

In contemplating the spiritual experiences described by the Swedish scientist, mystic and theosopher Emanuel Swedenborg (1688–1772), Steiner discovers another aspect of spiritual experience (Steiner 1989b). Without going into the Swedenborg studies in detail, Steiner’s observations are groundbreaking in that he distinguishes between spiritual contents, e.g. ideas and thoughts, which appear in consciousness, and those which “look at” you (*ibid.*, pp. 55 ff.). The I-self learns to identify with spiritual experiences in such a way that it reverses the perspective and becomes aware of how the I itself is perceived from the spiritual perspective and how the spiritual expresses itself (*ibid.*). This being looked at by spiritual experiences resembles the visual recognition of the I in the sight of the other person. Both are intuitive experiences of thinking and testimonies of spiritual existence, self-determination and freedom of humans, which announce themselves at first sight and sight of the newborn.

The formation of inner forces, which continues as a forming and transforming process in the human life course, but must be grasped by oneself, begins in the spiritual view and being looked at. In this two sides of the “I-Self”, the “I as active subject”, active in visual knowledge, and the “I as goal of development”

are revealed (Loebell 2004, pp. 42 f.). The latter is realized in learning practice, the elementary activity of self-education. The next section is dedicated to this fact.

5 Learning Practice is the Work of the I on itself

Learning can be described as a comprehensive process of world appropriation, self-education and transformation. It arises from each person's original need to acquire the "reality of life as culture" (Fichtner 2008, pp. 11 ff.) and to transform himself actively (Meyer-Drawe 2012, pp. 16 ff.). Through experience and appropriation, insights, behaviors and the ability to learn change; new points of view are adopted, and other perspectives are acquired (Wiehl 2015, p. 168). The individual owes not only their progressive development to learning, but also their ever-changing physical, psychological and mental state. In contrast to education, which concerns the entire formation of human beings, an inner-mental process takes place in learning, which everyone can observe, and which only becomes obvious to others through the actions, abilities and reflections of the learner. In the actions learning is realized when these lead to abilities, but in the practicing activity the soul takes hold of itself. Referring to the loss of practice in pedagogy and based on the French philosopher Pierre Hadot's understanding of "spiritual practice" (2011), the rediscovery of the exercise for learning is thematized and described as a self-forming action.

In the last 30 years practice in Central European school education – except in the disciplines of sport and music – has lost practice and been replaced by so-called transfer payments – a basic concept of school didactics. These state that a problem solution, a method or a result achieved in learning should be transferred to similar tasks. This has the consequence that learning works in the sense of applying content and methods once captured and that the practicing appropriation and creative activity fade into the background. Thus, the separation of practice and knowledge is realized, because I can learn and apply knowledge by heart, but can only practice on my own.

Practice is the elementary way of acting, which fulfils the learning process, education and self-development of humans from birth. The most original form of practice is expressed in the ability of spiritual practice or meditation, which according to Pierre Hadot are identical (Hadot 2011). He admits that the term "spiritual practice" confuses contemporary thinkers but that "spiritual" does not cover itself with "psychic", "moral", "ethical", "intellectual", "thinking" or "soul"

(ibid., pp. 13 ff.), but “spiritual practice” is “the work of the I on itself” (ibid., p. 180):

“The word ‘spiritual’ indicates very well that these exercises are not only the work of thinking, but of the whole soul of the individual, and above all reveals their real dimensions: Thanks to these exercises, the individual jumps up to the life of the objective mind, i.e. he puts himself in the perspective of the whole” (ibid., p. 14).

For “spiritual practice” is synonymous with “knowledge” because it makes the “one”, “the principle of all things”, discernible (ibid., p. 37). The “break” that philosophy is no longer cultivated as a form of life with “spiritual practice” and as a comprehensive source of knowledge, but rather as a theory, occurred in the Middle Ages, “when philosophy became an auxiliary science of theology and spiritual exercises became integrated into Christian life and thus independent of philosophical life” (ibid., p. 181). In the present day, this separation of practicing education and theoretical learning runs through almost all areas of life and sciences. It is customary to obtain information, to train techniques, strategies and behaviours, but unusual to *practice* a task. In general – as the German philosopher Peter Sloterdijk critically points out for practice – “distancing theory” and “securing the self in the observational remote position” are preferred (Sloterdijk 2009, p. 695).

Because practicing is a central mental activity, it must also be considered in studies of pedagogy. In his extensive work on the “pedagogy of practice”, educationalist Malte Brinkmann explains that – similar to what Hadot and Sloterdijk imply – the exercise can be regained “as an elementary and primary form of learning” (Brinkmann 2012). In contrast to Friedrich Otto Bollnow who described in 1978 in his work “Vom Geist des Übens” practicing as “fulfillment of life” (Bollnow 1978, p. 11), Brinkmann considers practice to be “a practice aimed at acquiring skills” (Brinkmann 2012, p. 23). Nevertheless, both authors refer to spiritual or spiritual practice and mention the influential classic “Zen or the Art of Archery” by Eugen Herrigel (1953/2011), which has been read for decades and which, according to Brinkmann, *only* represents a fictitious experience, but which exemplifies the essential elements of an exercise process. In learning archery, Herrigel describes practice as a way of taking note of the task, understanding and doing, failing, perseverance, letting go and finally becoming one and being able (ibid.). This exercise is not a technique of practicing only to acquire skills, but rather an inner view of self-education, in which practical action is in harmony with the mental-cognitive for which the individual himself is responsible (Wiehl 2015, p. 55). And because practice is a self-determined action accompanied by

spiritual processes through which the individual transforms and expresses their human existence, the conclusion can be drawn with Sloterdijk:

“But if human beings actually produce human beings, it is precisely not through work and its concrete results, not even through the recently much praised ‘work on themselves’, especially not through the alternatively conjured ‘interaction’ or ‘communication’: they do it through their life in exercises” (Sloterdijk 2009, p. 13).

In practicing learning, the human being’s own life intention is realized.

6 View of Waldorf Education

In drawing on the discrepancy between education as transformation and education from within, which was discussed at the beginning, it becomes clear for Waldorf education, and in particular Waldorf education, not only the necessity of a reformulation of the classical ideal of education, but also a concretization of the inner motives for education and learning. It has been shown that education cannot be a formation by means if the self-determination and self-knowledge of free human beings is to be maintained and even further developed. Transformation as a planned educational act endangers humanity per se just as questioning education and training, learning and practice would disregard human self-determination. It must be the primary goal of pedagogy to preserve it. A propaedeutic culture of education, learning and practice, such as Waldorf education (Wiehl 2015), is based on one being’s visual recognition of another human being and empowers self-education. Because it depends on the human being itself, which in looking at the other becomes conscious of its own spirituality and through the spiritual being looked at attains the horizon of its spiritual destiny, the I-Self Becoming. It takes place first by looking, then through an education that elevates the personal to the general-human and meets the modern demand for a spiritual sense orientation of life.

References

- Arendt, H. (2016). *Vita Activa oder vom tätigen Leben* (18. Auflage). München, Berlin: Pieper.
- Bollnow, O. F. (1978). *Vom Geist des Übens. Eine Rückbesinnung auf elementare didaktische Erfahrung*. Freiburg, Basel, Wien: Herderbücherei.
- Brinkmann, M. (2012): *Pädagogische Übung. Praxis und Theorie einer elementaren Lernform*. Paderborn, München, Wien, Zürich: Schöningh.

- Emcke, C. (2018). *Gegen den Hass*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Fichtner, B. (2008). *Lernen und Lerntätigkeit. Ontogenetische, phylogenetische und epistemologische Studien* (2. Auflage). Berlin: Lehmanns.
- Fuchs, T. (2020). *Verteidigung des Menschen. Grundfragen einer verkörperten Anthropologie*. Berlin: Suhrkamp.
- Hadot, P. (2011). *Philosophie als Lebensform. Antike und moderne Exerzitien der Weisheit* (3. Auflage). Frankfurt am Main: Fischer.
- Herrigel, E. (1956/2011). *Zen in der Kunst des Bogenschießens*. München: Barth.
- Humboldt, W. von (2017). *Schriften zur Bildung*. Hrsg. von G. Lauer. Stuttgart: Reclam.
- Koller, H.-Chr. (2016). *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse* (2., aktualisierte Auflage). Stuttgart: Kohlhammer.
- Lévinas, E. (2012). *Die Spur des anderen. Untersuchungen zur Phänomenologie und Sozialphilosophie*. Freiburg, München: Karl Alber.
- Loebell, P. (2004). *Ich bin, der ich werde: Individualisierung in der Waldorfpädagogik*. Stuttgart: Freies Geistesleben.
- Loh, J. (2018). *Trans- und Posthumanismus zur Einführung*. Hamburg: Junius.
- Köhlmeier, M. (2018). «Erwarten Sie nicht von mir, dass ich mich dumm stelle.» Rede am Gedenktag gegen Gewalt und Rassismus, Freitag, 4. Mai 1918. Retrieved 23.06.2018 from <https://hofrat.ch/2018/05/>.
- Meyer-Drawe, K. (2012). *Diskurse des Lernens* (2., durchges. u. korr. Auflage). München: Fink.
- Morscher, E. (2002). Poppers Welt-3-Lehre und sein Anti-Essentialismus. In E. Morscher (Hrsg.). *Was wir Karl R. Popper und seiner Philosophie verdanken. Zu seinem 100. Geburtstag* (pp. 291–316). Sankt Augustin: Academia.
- Nida-Rümelin, J. (2013). *Philosophie einer humanen Bildung*. Hamburg: edition Körber Stiftung.
- Plessner, H. (2003). Homo absconditus (1969). In H. Plessner (2003). *Conditio humana. Gesammelte Schriften VIII* (pp. 353–366). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Popper, K. R. (2003a). *Die offene Gesellschaft. Bd. I. Der Zauber Platons* (8., durchgesehene und ergänzte Auflage). Tübingen: Mohr Siebeck.
- Popper, K. R. (2003b). *Die offene Gesellschaft. Bd. II. Falsche Propheten: Hegel, Marx und die Folgen* (8., durchgesehene und ergänzte Auflage). Tübingen: Mohr Siebeck.
- Sloterdijk, P. (2009). *Du mußt dein Leben ändern. Über Anthropotechnik*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Sorgner, St. L. (2016). *Transhumanismus. Die gefährlichste Idee der Welt!?* Freiburg: Herder.
- Strawe, Chr. (1999). Die Freiheit des Kulturlebens – eine sich aus dem Wesensgehalt der Grundrechte ergebende Forderung. Aus: 50 Jahre Grundgesetz. Der Verfassungsauftrag zu einer Politik der sozialen Erneuerung. In *Rundbrief Dreigliederung des sozialen Organismus*, Nr. 2/1999.
- Steiner, R. (1907). Die Erziehung des Kindes vom Gesichtspunkte der Geisteswissenschaft. In R. Steiner (1987). *Lucifer – Gnosis. Grundlegende Aufsätze zur Anthroposophie und Berichte aus Zeitschriften «Lucifer» und «Lucifer – Gnosis» 1903–1908* (GA 34, 2., neu durchgesehene Auflage, pp. 309–345). Dornach: Rudolf Steiner Verlag. (Erstveröffentlichung: „Lucifer-Gnosis“, Nr. 33, Mai 1907)
- Steiner, R. (1963). *The Philosophy of Spiritual Activity* (R. Stebbing, Trans. H. S. Bergman Ed.). West Nyack, NY: Rudolf Steiner Publications.

- Steiner, R. (1987). *Die geistige Führung des Menschen und der Menschheit. Geisteswissenschaftliche Ergebnisse über die Menschheits-Entwicklung*. 1911 (GA 15, 10. Auflage). Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1989a). *Die Geheimwissenschaft im Umriss, 1910/1923* (GA 13, 30. Auflage.) Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1989b). *Probleme des Zusammenlebens in der Anthroposophischen Gesellschaft. Zur Dornacher Krise vom Jahre 1915. Mit Streiflichtern auf Swedenborgs Hellsehergabe, Anschauungen der Freudschen Psychoanalyse und den Begriff der Liebe im Verhältnis zur Mystik* (GA 253). Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1992). *Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik, Teil I, 1919.* (GA 293, 9., neu durchgesehene u. ergänzte Auflage). Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1995). *Philosophie der Freiheit. Grundzüge einer modernen Weltanschauung. Seelische Beobachtungsergebnisse nach naturwissenschaftlicher Methode, 1894/1918* (GA 4, 16. Auflage). Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (2003). *Theosophie. Einführung in übersinnliche Welterkenntnis und Menschenbestimmung, 1904/1924* (GA 9, 32., durchgesehene Auflage). Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Taylor, C. (1996). *Quellen des Selbst: Die Entstehung der neuzeitlichen Identität*. Hrsg. und übers. von J. Schulte. Frankfurt: Suhrkamp.
- Wiersing, E. (2015). *Theorie der Bildung. Eine humanistische Grundlegung*. Paderborn: Schöningh.
- Wiehl, A. (2015). *Propädeutik der Unterrichtsmethoden in der Waldorfpädagogik*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Wulf, C., Zirfas, J. (2014). Homo educandus. Eine Einleitung in die Pädagogische Anthropologie. In C. Wulf & J. Zirfas (Hrsg.). *Handbuch Pädagogische Anthropologie* (pp. 9–24). Wiesbaden: Springer.

Angelika Wiehl, Dr. phil., Magisterstudium in Germanistik, Romanistik, Kunstgeschichte; Mitbegründerin der Freien Waldorfschule Wolfsburg und langjährig Klassen- und Oberstufenlehrerin; seit 1992 Dozentin für Waldorfpädagogik; Coaching und Mediation für Pädagogen; heute Hochschuldozentin für Erziehungswissenschaft und Waldorfpädagogik am Institut für Waldorfpädagogik, Inklusion und Interkulturalität der Alanus Hochschule Alfter am Standort Mannheim; Lehr- und Forschungs Kooperation mit Prof. Dr. Tania Stoltz, Universidade Federal do Paraná, Curitiba; Mitglied im Netzwerk Vignetten- und Anekdotenforschung der Universität Wien und der Pädagogischen Hochschule Innsbruck; Forschungsprojekte und Publikationen zur Waldorfpädagogik, Anthropologie und Ästhetik.



Sinnstiftung, Biografie und Allverbundenheit – Leitmotive im Literaturunterricht an Waldorfschulen

Frank Steinwachs

1 Einführung

Bereits vor dem sogenannten *empirical turn* waren spirituelle Themen in der Literaturdidaktik nur wenig akzeptiert. Seit PISA jedoch wurden nicht messbarer Aspekte des Unterrichtes vollständig zurückgedrängt und eine vermeintlich empirisch gesicherte und kompetenzorientierte Didaktik in den Vordergrund gerückt. Auch wenn es im Einzelnen Kritik an dieser Entwicklung gab, wird der Anspruch, biografische Fragen in den Literaturunterricht einzubeziehen, durchaus postuliert, wenn auch nur im Ansatz realisiert. Gegenteilig verhält es sich in den Bereichen Allverbundenheit und Spiritualität. Dies liegt einmal daran, dass diese Begriffe in der Literaturdidaktik bisher nicht aufgearbeitet wurden und dass literarische Begegnungen nur selten über eine gesellschaftsrelevante und die individuelle Lebenswelt berührende Dimension hinausgehen. Die Begriffe Biografie, Allverbundenheit und Spiritualität unterliegen damit einer terminologischen Unbestimmtheit, weil sie sehr individuelle Seiten von Individuation und Welterfahrung berühren. Allerdings wird ein sinnstiftender und ganzheitlicher Unterricht erst dann möglich, wenn er über das Curriculum eine tatsächlich offene Begegnung mit der Welt (Curriculum) ermöglicht und diese Erfahrungen zu einem integrativen Bestandteil der didaktischen und epistemologischen Methode macht.

Auch wenn in den folgenden Ausführungen die genannten Begriffe und ihr Verhältnis zum Literaturunterricht vertieft werden, erscheint es sinnvoll, diese als Ausgangsbasis für das Verständnis zunächst kurz zu paraphrasieren. Unter Biografie werden solche Prozesse verstanden, die auf eine Enkulturation, Sozialisation

F. Steinwachs (✉)

Seminar Für Waldorfpädagogik in Hamburg, Hamburg, Deutschland

E-Mail: Frank.Steinwachs@posteo.de

© The Author(s), under exclusive license to Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, 325
part of Springer Nature 2021

T. Stoltz and A. Wiehl (eds.), *Education – Spirituality – Creativity* ,

https://doi.org/10.1007/978-3-658-32968-6_18

und Individuation abzielen (Kepser und Abraham 2016, S. 19). Dieser Aspekt ist im literaturdidaktischen Diskurs der am wenigsten kontroverse; Allverbundenheit und Spiritualität sind hingegen schwieriger zu fassen und zu kommunizieren. Spiritualität beschreibt einen metaphysischen Raum und bewegt sich zwischen meditativen, religiösen oder esoterischen Erfahrungswelten, die unterschiedlich in Erscheinung treten können (Bucher 2007). Eine emotive Begleiterscheinung von spirituellen Erfahrungen dagegen stellt die Allverbundenheit dar. Sie beschreibt ein Auflösungserleben des Dualismus von *Ich* und *Welt*, das als ein „Wahrheitserleben“ oder eine besondere „Evidenzerfahrung“ bezeichnet werden kann, so Peter Loebell (Loebell 2015, S. 31).

Im Literaturunterricht können solche Erfahrungen über die gängige Fachausbildung hinaus neue Möglichkeiten schaffen, zeitgleich die Einheit und das Differenzerleben von *Ich* und *Welt* neu zu erfahren und zu reflektieren. Hierbei wird beiden Bereichen eine erweiterte Bedeutung zugeschrieben. Dies setzt jedoch voraus, dass eine Sprache gefunden wird, um beides sensibel, aber bewusst reflektieren zu können oder es im anderen Fall bewusst, aber schweigend in einem *inneren Kästchen* aufzubewahren. Ein solches Vorgehen hat jedoch nicht nur Auswirkungen auf individuelle Texterfahrungen und analytische Kompetenzen, sondern auch auf die epistemologischen Grundlagen der Literaturanalyse. Diese würden über eine schematische Analysestruktur, wie es de facto die Kompetenzorientierung fordert (kritisch Knopf 2010; Winkler 2011), hinausgehen müssen (Sommer 2010, S. 35 f.; Zech 2018, S. 33). So ausgerüstet können individuelle, überindividuelle und epistemologisch begleitete Erfahrung zu einem konstitutiven Teil der Individuation sowie des kulturellen und gesellschaftlichen Zusammenlebens werden.

2 Mögliche Handlungsfelder im Literaturunterricht an Waldorfschulen

Die Wirkungs- und Handlungsfelder des Literaturunterrichtes in Deutschland stellen trotz aller Vereinseitigung nach PISA nach wie vor die Bereiche Individuation, Sozialisation und Enkulturation dar (Kepser und Abraham 2016, S. 19). Sie werden als sinnstiftende und konstitutive Auseinandersetzung von *Ich* und *Welt* über das Medium Literatur verstanden. Wie diese Handlungs- und Wirkungsfelder jedoch umgesetzt werden, wird je nach politischer und pädagogischer Intention sehr unterschiedlich bewertet. An deutschen staatlichen Schulen basiert die Unterrichtspraxis vor allem auf parteipolitischen Vorstellungen, die in Zusammenarbeit

mit einzelnen Fachleuten und den Behördenvertretern entwickelt und für die Praxis aufgearbeitet werden. In ihrer aktuellen (Post-PISA-)Ausprägung steht die vermeintliche Kompetenzorientierung jedoch nach wie vor in der Kritik, aktuell sogar vom Nestor der Kompetenzforschung John Erpenbeck (Erpenbeck and Sauter 2019, S. 5 f.). Immerhin: Empirische Studien zum Literaturunterricht haben die negativen Folgen dieser neuen Unterrichtsökonomie ausreichend belegt und in die wissenschaftliche Öffentlichkeit getragen (Knopf 2010; Winkler 2011), ohne, dass es eine nennenswerte Umorientierung gegeben hätte.

Damit wurde der persönlichkeitsbildende Charakter des Literaturunterrichtes marginalisiert und ist kaum mehr dazu in der Lage, eine individuell sinnstiftende und artifizielle Welterschließung durch die Schüler*innen zu ermöglichen. Anders in der Waldorfpädagogik: Durch die kompetenzorientierte Wende stand sie vor der Aufgabe, sich zu positionieren. Daraufhin wurde durch Wenzel M. Götte, Peter Loebell und Klaus-Michael Maurer eine Positionsschrift vorgelegt, in der sie konstatieren, dass das Verhältnis von Kompetenzen und Persönlichkeitsentwicklung vollkommen anders gewichtet werden kann und muss als in einer kompetenzorientierten Didaktik:

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

Damit liegen die Ziele der Waldorfpädagogik zwar auch in der Fachausbildung, die literaturdidaktischen Zielmarken Individuation, Sozialisation und Enkulturation aber erhalten eine dezidiert schülerorientierte Ausrichtung (Soetebeer 2019, S. 255 ff.; Steinwachs 2019, S. 319 ff.).

Für den Literaturunterricht bedeutet dies Folgendes: Die literarische Metaphorisierung der Welt kann als artifizielles und durch den Autor interpretiertes Abbild einer Wirklichkeit verstanden werden. Je nach Qualität des Geschriebenen kann durch die Bildhaftigkeit der Sprache bei den Rezipienten eine Art der Evidenzerfahrung entstehen (Lange 2019, S. 209; Fiechter und Schumacher 2014, S. 134 f.), die zur einer imaginativ begründeten Erfahrung werden und zu einer

individuellen Auseinandersetzung mit den Inhalten führen kann. Das Lesen wird also zu einer erfahrungsspezifischen Erweiterung des eigenen Bewusstseins. In der Schule eröffnet ein solcher Prozess den Schüler*innen die Möglichkeit, das Verhältnis von *Ich* und *Welt* neu auszuloten und sinnstiftend zu bearbeiten (Grebe 2009, S. 88 ff.). Durch diese Schreib- und Rezeptionsprozesse können sich neue Erfahrungsräume eröffnen, die sowohl tief in die eigene Biografie wirken wie auch über die sinnlich erfahrbare Welt hinausgehen und spirituelle Dimensionen berühren. Solche Momente müssten in der Unterrichtspraxis durch einzelne Lehrer*innen empathisch aufgegriffen und Teil eines atmosphärisch verdichteten Unterrichtsgesprächs sein, zumal ein solcher Ansatz genuiner Bestandteil der Waldorfpädagogik sein sollte (Schieren 2015, S. 237 f.).

Aus diesem Grund soll im Folgenden und aus waldorfpädagogischer Perspektive der Versuch unternommen werden, über die oben genannten literaturdidaktischen Zielmarken hinaus auch strukturelle und methodische Möglichkeiten auszuloten, die Bereiche Sinnstiftung, Biografie und Allverbundenheit als Leitmotive des Literaturunterrichtes zu denken. Hierfür wird als erstes die Frage nach dem Verhältnis von Sinnstiftung, Allverbundenheit und Spiritualität und dann die Frage nach Form und Funktion von Literatur reflektiert. Im Anschluss folgen didaktische Überlegungen zu Möglichkeiten und Grenzen ihrer didaktischen Umsetzung– sowohl inhaltlich wie strukturell.

3 Sinnstiftung, Biografie und Allverbundenheit– eine Annäherung

In der Waldorfpädagogik sind diese Begriffe nicht unüblichen und wirken vordergründig wie eine Klimax. Tatsächlich stellen sie aber eine Verschränkung unterschiedlicher Qualitäten von (im Unterricht operationalisierter) Literaturerfahrungen dar. Der Begriff Sinnstiftung wird im didaktischen Diskurs sehr unterschiedlich verwendet. Jens Birkmeyer, Arno Combe, Ulrich Gebhard, Thorsten Knauth und Maike Vollstedt konstatieren hierzu, dass der Begriff ein „schillernder“ und willkürlich festlegbarer sei, doch gehen sie von einem individuell wirksamen biografischen Ansatz aus (Birkmeyer et al. 2015, S. 10). Vor diesem Hintergrund kann ein sinnstiftender Literaturunterricht als ein solcher erlebt werden, wenn die Texte altersgemäß ausgewählt und thematisch auf die Bedürfnisse der Jugendlichen abgestimmt werden sowie ihre Lebenswelt einschließen und individuell berührend sind. Wenn auch mit marginalen Unterschieden stimmen diese Ausführungen mit der Perspektive der Waldorfpädagogik überein (Steinwachs 2020a). So schreibt der Physikdidaktiker Wilfried Sommer:

„Die Waldorfpädagogik blickt in differenzierter Weise auf das verkörperte Selbst und betrachtet den Unterricht entsprechend als einen Erfahrungs- und Entwicklungsraum für das verkörperte Selbst. Dabei versteht sie den Lernvorgang als einen Prozess, in dem sich die Schülerinnen und Schüler als verkörperte Personen entfalten und direkt tätig sind. [...] Überspitzt formuliert kann der Unterricht ein Widerfahrnis, ein Wagnis, ein Neuland sein, der einen, wenn man ihn durchlebt, in feiner Weise zu jemand Neuem, in der Entwicklung Vorangeschrittenen macht. [...] [Es] wurde dieser Ausblick auf die Waldorfpädagogik [...] eingefügt, da die folgenden Gedanken implizit voraussetzen, dass es Lernprozesse gibt, die biographisch bedeutsam und sinnhaft sind. Es wird ein Verständnis des Erfahrungslernens zugrunde gelegt, durch welches sich die Schülerinnen und Schüler als Personen einen neuen Horizont aufbauen und bis auf die Ebene persönlicher Sinnhaftigkeit angesprochen werden können“ (Sommer 2010, S. 35 f.).

Folglich setzt die Waldorfpädagogik auf einen entwicklungspsychologisch ausgerichteten Unterricht, der die fachlichen, kulturellen, sozialisatorischen und individuellen Bedürfnisse der Schüler*innen fachlich wie biografisch fördert.

Die Begriffe Allverbundenheit und Spiritualität hingegen haben, wie erwähnt, im Diskurs der deutschsprachigen Literaturdidaktik keine nennenswerte Behandlung erfahren, obwohl sie Teil der artifiziellen Literatur und ihrer Weltdeutung sind. Thematisiert werden sie nahezu ausschließlich in der Ethik-, Philosophie- und Religionspädagogik, und das einzige deutschsprachige Handbuch zum Thema wurde von einem Theologen und Pädagogen verfasst, von Anton A. Bucher (2007). So scheint es auch symptomatisch, dass der lesenswerte Text des Hildesheimer Literaturdidaktikers Toni Tholen, „Spiritualität heute“, sich zwar auf inspirierende Weise mit Spiritualität im Spannungsverhältnis von Alltag, (spiritueller) Theologie und Literatur beschäftigt, er jedoch darin nicht den Schritt in die Unterrichtspraxis wagt. Symptomatisch ist dies allein deshalb, weil seit dem *empirical turn* solche nicht messbaren Dimensionen des Faches kaum kommuniziert werden können, ohne sich dem Vorwurf der Beliebigkeit auszusetzen (Schieren 2015, S. 221). Selbst in der Religionsdidaktik gilt der Umgang mit Spiritualität als schwierig (Boschki und Woppowa 2006, S. 67). Insofern gehört Spiritualität, wie Harm Paschen konstatiert, zu den „nicht diskursiven Wissensbeständen“, deren erziehungswissenschaftliche Relevanz er als hoch einschätzt und als ergänzende Momente für die pädagogische Arbeit sieht (Paschen 2015, S. 325 f.). Diese Position erscheint allein deshalb sinnvoll, weil die genannten Kategorien im wissenschaftlichen Zusammenhang eine zunehmende Akzeptanz erhalten haben (Bucher 2007, S. 13).

Bucher weist darauf hin, dass ein Definitionsversuch des Begriffes Spiritualität schnell an Grenzen stoßen muss und geht wie folgt vor: Er beschreibt Lebens-

und Erfahrungsbereiche von Spiritualität (Bucher 2007, S. 21), die dann eine definitonische Annäherung erhalten. Hierzu nennt er: „Spiritualität als Verbunden- und Einssein (connectedness)“, „Spiritualität als Beziehung zu Gott oder einem höheren Wesen“, als „Verbundensein mit der Natur“, als „Beziehung zu anderen“, als „Selbsttranszendenz“, „Beziehung zum Selbst“, als meditative Praxis und „paranormale Erfahrungen und Fähigkeiten“ (ebd., S. 22 ff.). Diese listenartigen Ausführungen, im Übrigen allesamt Gegenstand empirischer Forschungen, zeigen eine große Spannweite von Erfahrungen, die letztlich unter dem Begriff Spiritualität subsumiert werden können.

Peter Loebell und Peter Buck haben 2015 einen Sammelband herausgegeben, der sich konkret mit dem Thema „Spiritualität in Lebensbereichen der Pädagogik“ beschäftigt. In ihm folgen die Autoren einem ähnlichen und ebenso offenen Verständnis gegenüber dem Begriff wie Anton A. Bucher (Loebell et al. 2015, S. 9 ff.). Sie bezeichnen Spiritualität als „Erfahrung eines Verbundenseins oder Einsseins“, als Bezug zu einem „höheren Wesen“ oder als ein besonderes Gefühl von „Aufgehobensein in der Natur“ und damit als eine bis ins Körperliche gehende geistige Erfahrung. Diese schafft dann ein Bedeutsamkeitserlebnis, das als evident und sinnstiftend erlebt wird: „Themen und Inhalte, die persönlich bedeutsam werden, können eine Dimension umfassen, die in dem beschriebenen Sinn weit über Nützlichkeit und pragmatische Lebensbewältigung hinausreichen“ (ebd., S. 11). Mit anderen Worten bezieht sich Spiritualität auf transzendente Erfahrungsbereiche, deren Erleben sich durch eben ein transpersonal erlebtes, sinnstiftendes Allverbundenheitsgefühl individuell verifiziert.

Für die pädagogische Praxis (nicht nur an Waldorfschulen) nennen die Autor*innen des genannten Bandes verschiedene Voraussetzungen, die im Unterricht geschaffen werden müssten, um über den Subjekt-Objekt-Dualismus hinausgehend transzendente Erfahrungsräume zu ermöglichen. Hierzu gehört erstens eine entsprechende Grundhaltung, die derartige Erfahrungen überhaupt in Betracht zieht. Zweitens bedarf es einer Fokussierung und Zuspitzung der Aufmerksamkeit auf solche Erfahrungsbereiche, die als Abbild einer besonderen Erfahrung gelten können. Ob es sich um artifizielle oder biografische Räume handelt, ist hierfür erst einmal unerheblich. Diese Aufmerksamkeit führt dann zu einem Erleben, dessen Referenz für die spirituelle Dimension das „Empfinden einer unbestreitbaren Wirklichkeit und Bedeutsamkeit“ darstellt (ebd., S. 13). Der Dritte Aspekt ist die Kommunikation von spirituellen Erlebnissen, die nur „glaubwürdig“ vermittelt werden können, wenn sie „in Bescheidenheit als individuelle Erfahrungen behandelt“ werden (ebd.) sowie zu einer „besonderen Verantwortung“ gegenüber dem Erlebten führen.

Im Literaturunterricht kann ein solches Verständnis von Spiritualität und dem mit ihr einhergehenden Allverbundenheitsgefühl einen angemessenen Raum einnehmen. Hier sei daran erinnert, dass die artifizielle Literatur auch eine Auseinandersetzung mit spirituellen Themen sein kann. Eine curriculare wie pädagogische Ausklammerung von Werken wie beispielsweise Novalis' „Hymnen an die Nacht“ oder Rilkes geistliche Gedichte würde zumindest Frage nach dem Zweck eines solchen Reduktionismus aufwerfen. Ein ganzheitlicher Unterricht setzt allerdings voraus, dass die literarischen Texte nicht nur als ein isolierter Spiegel von (historischen) Motiven und Stilen behandelt, sondern auch als Erfahrungsräume der Schüler*innen ernstgenommen werden. Eine weitere Voraussetzung hierfür ist, dass sich die Unterrichtenden erst einmal auf diese Themen einlassen müssen und Teil der Lehrerbildung sein sollte. Für eine didaktische Anwendbarkeit, müssen über die ausgeführten Aspekte hinaus eine freie Textauswahl (s.u.), eine offene Operationalisierung des Unterrichtes sowie eine entsprechende Bereitschaft vorhanden sein; rezeptive, produktive, geistige und kommunikative Prozesse müssen also über das dualistische Subjekt-Objekt-Verhältnis gängiger Lehr-Lernmethoden hinausgehen (Schieren 2015).

4 Sprache – Kunst – Literatur

Um die vielfach angedeutete Form und Wirkung von Sprache und Literatur zu konkretisieren, scheint es sinnvoll, im Folgenden kurz auf ihre kultur-evolutionäre Bedeutung einzugehen. Die Welt beobachten, sie deuten und sie darstellen, ist ein seit der frühen Steinzeitkunst ein ebenso gängiger Prozess wie die Rezeption ihrer kulturellen Artefakte. Stehen am Anfang vornehmlich mythische Darstellungen, denen eine religiös-kultische bzw. rituelle Funktion zugeschrieben wird (Armstrong 2007, S. 10; Steinwachs 2020b), finden sich heute eine Vielzahl von Möglichkeiten artifizieller Auseinandersetzungen von *Ich* und *Welt*. Dies betrifft die Bereiche Design, Architektur, Musik, Malerei, Bildhauerei, Theater/Performance ebenso wie die Literatur u. a. Form, Funktion und Inspiration ermöglichen eine innere Auseinandersetzung des Betrachters oder besser der Rezipienten mit der Darstellung (Warning 1975, S. 9 f.). Auf diesem Weg ist das Kunstwerk nicht nur eine freie „Spielform“ des Selbst (Strätling 2012), sondern steht im Kontext seiner personalen, materiellen und immateriellen Umgebung. Dadurch stellt es einen Begegnungsraum dar, der als eine geistige Sphäre Möglichkeiten die individuelle Selbst- und Fremdbegegnung schafft und darin die eigene Weltsicht transformieren kann.

Nietzsche hat das Abbilden von Welt als einen Fundamentaltrieb zur Metaphernbildung bezeichnet und sinngemäß postuliert: „Die Bildung von Metaphern ist [...] [das] ‚Urvermögen menschlicher Phantasie‘, [ein] kreatives Potenzial des immer schon ‚künstlerisch schaffenden Subjektes‘“ (Debatin 1995, S. 42). Mit der Sprachsetzung geht das Objekt als Abbild auf die Netzhaut und von dort über die Sprachfähigkeit in eine Verbalisierung über, was lediglich ein durch die Individualität des Sprechers begrenztes Kommunikat darstellt, womit Sprache keine objektive Gültigkeit haben kann (Nietzsche 2015, S. 12 ff.). Damit wird die Metapher ein Kommunikat von zweifelhafter Glaubwürdigkeit – so Nietzsche in seiner Skepsis gegenüber der Sprache als Abbild von Wirklichkeit –, ist aber gleichzeitig eine Grundlage für die Entstehung von „Wahrheit und Lüge“ (ebd., S. 11). Auf die artifizielle Literatur bezogen ist die individuelle Gestaltung von Erfahrung jedoch vielmehr eine subjektive Auseinandersetzung mit der erlebten Wirklichkeit. Diese immer komplexer werdende Sprache und ihre Abbildfähigkeit bezeichnet Karl Eibl als „Emeritiv“, das in seiner „unterhaltsamen Form“ zum literarischen Kunstwerk werden könne. Darin wirkt es als ein komplexes und auktorial geschaffenes sprachliches Gebilde mit konzeptionellen Strukturen, narrativ modulierten Räumen und auktorial gedeutetem Wirklichkeitsbezug (Eibl 2009, S. 21 f.; Ingarden 1975, S. 42 f.).

Die Entstehung der Sprache als nicht ästhetisiertes Kommunikat von „Wahrheit und Lüge“ stellt also einen ersten evolutionären Schritt in die bewusste Produktion und Rezeption von Welt dar und die subjektiv-artifizielle Auseinandersetzung mit ihr führt zu dem, was als Kunst verstanden werden kann. Ihr Charakter liegt dann in Gestaltung und Intention, da sie ein individuell und artifiziell moduliertes Werturteil formuliert, das keinen Anspruch auf Wirklichkeit erhebt. Für die Kunst bedeutet dies auch, dass ihre Gegenstände als mythische Grundprinzipien des Seins verstanden werden können (Zittel 2016, S. 288), wie sie Nietzsche beispielsweise im Dualismus des apollinischen und dionysischen Prinzips sieht (Nietzsche 1972, S. 21 ff.). Für das Verständnis von Sprache als Metapher, als „Emeritiv“ und als Kunstwerk liegt es daher nahe, im Unterricht einen Rezeptionsästhetischen Ansatz zu wählen, wie er von Roman Ingarden, einem Husserl-Schüler, begründet wurde. Ingarden hat durch die Begriffe „Konkretisation“ (subjektive ästhetische Erfahrung) und „Objektivierung“ (objektivierende Annäherung an den narrativ modulierten Gegenstand) die Literatur als einen vom Individuum ausgehenden mehrschrittigen Verstehensprozess beschrieben (Ingarden 1975, S. 44 f. und 50 f.), der den Rezipienten die Hoheit über das Werk gibt. Für die Entwicklung der Rezeptionsästhetik und ihre Relevanz für die Schule wären insbesondere die Arbeiten von Hans Robert Jauß (1997) und Wolfgang Iser (2014) hervorzuheben sowie für die Waldorfpädagogik die von Jörg Soetebeer (2019).

Mit Blick auf die Möglichkeit von sinnstiftenden Rezeptionsprozessen, einem Allverbundenheitsgefühl und spirituellen Erfahrungen im Literaturunterricht zeigt sich, dass die Sprache, ihre Ästhetisierung sowie ihre Inhalte als produktives Spannungsverhältnis von *histoire* und *discourse* verstanden werden können. Damit ist der Text nicht nur ein intellektuelles Konstrukt von Graphem und Textur und literarische Figuren, nicht nur eine narrative Matrix, vielmehr werden letztere im Rezeptionsprozess als Entitäten erlebt (Bachorz 2005, S. 52 f.; Jan-nidis 2004, S. 28 ff.). Dies hat für die Auseinandersetzung von *Ich* und *Welt* im Literaturunterricht die Folge, dass sinnstiftende Erfahrungen als eine Form der individuellen Wirklichkeit verstanden und darüber hinaus gehende literarische Erlebnisse, beispielsweise in Form von Allverbundenheitsgefühlen, eine angemessene Authentizität und Relevanz zugebilligt werden müssen.

5 Literatur Lernen?

Das Ziel des folgenden Abschnittes liegt nicht darin, ein waldorfpädagogisches Literacy-Concept vorzulegen oder ein solches neu zu definieren – hierzu gibt es mittlerweile ausreichend Überblicksliteratur (Boss 2018; Soetebeer 2019; Schumacher 2019) –, sondern sein offenes Grundprinzip in Bezug auf das hier vorliegende Thema zu paraphrasieren. Nimmt man die Entwicklungsbedürfnisse der Schüler*innen und die evolutionär-kulturellen Möglichkeiten der Literatur ernst, dann müssen sie auch in ihrem komplexen Charakter Teil eines fluiden Literacy-Concepts sein. Damit wäre ein ganzheitlicher, explorativer und auf die Entwicklungsbedürfnisse des Individuums ausgerichteter Literaturunterricht anzustreben (Schumacher 2019). Da der Literaturunterricht jedoch kein ausschließlich wissenschaftspropädeutisches Fach, sondern auch einem (selbst-)wirksamen, reflexiven Lektüreerlebnis verpflichtet ist, scheint eine Verschränkung beider Bereiche notwendig. Um dies zu erreichen, müssen jedoch die Rezipienten in den Vordergrund gestellt werden, denn: „Wer zwischen Lehrer bzw. Lernmethode und dem Lernergebnis keinen Raum der persönlichen Aneignung mehr lässt, die eintreten oder ausbleiben kann, vernichtet die Person, die nur in der Vermittlung von Selbstbehauptung und Anpassung zu sich kommen kann“ (Edelmann 2010, S. 18).

Wenn die Teilhabe am kulturellen Diskurs durch bestimmte Lese- und Verstehenskompetenzen ermöglicht, erleichtert oder erweitert wird, können die Methoden und Fertigkeiten sinnstiftend eingeübt und fachspezifischen Hintergründe einbezogen werden. Doch es wäre falsch, literarische Kompetenzen und

Fachkenntnisse grundsätzlich als Voraussetzung für ein besseres oder gar richtiges literarisches Verständnis anzunehmen. Im Gegenteil, es kann für Verstehens- und Aneignungsprozesse ebenso hinderlich sein, worauf die Aufsätze in dem Sammelband „Fachliches Wissen und literarisches Verstehen. Studien zu einer brisanten Relation“ (Pieper und Wieser 2012) zeigen. Folglich können Kompetenzen und Fachwissen nicht allein ausreichen, literarisches Verstehen sinnstiftend zu gestalten, was curricular berücksichtigt werden muss.

Ein weiterer Punkt ist das Curriculum selbst. Auch wenn die literarische Landschaft sehr heterogen und nicht jeder literarische Text für den Unterricht geeignet ist, bietet ihre Vielfalt schier unendliche Möglichkeiten für eine schülerorientierte Unterrichtsgestaltung. Bei einer guten Wahrnehmung der Lehrer*innen für die entwicklungspsychologischen, biografischen, geistigen und sozialisatorischen Bedürfnisse der Schüler*innen kann die jeweilige Textauswahl sehr fein abgestimmt und in jede Richtung sinnstiftend gehandhabt werden (Steinwachs 2019). Damit fächert sich ein Themenspektrum auf, das nahezu alle sinnlichen und übersinnlichen Lebensbereiche abdeckt und Räume eröffnet, die über ein politisch begründetes (Aus-)Bildungskonzept, einen gesellschaftlichen Konsens oder einen pädagogischen Missionarismus hinausgehen. Als Grundsatz gilt deshalb noch heute, was Karoline von Heydebrand bereits 1925 über die Planungsparameter für den Unterricht an Waldorfschulen formulierte:

„Zu dieser Wirklichkeit gehört vieles: es gehört zu ihr die Individualität des Lehrers, der einer Klasse gegenübersteht, es gehört zu ihr die Klasse selbst mit der ganzen Eigenart jedes einzelnen Schülers, es gehört zu ihr die weltgeschichtliche Zeit und der bestimmte Ort der Erde mit seinen eigenen Schulgesetzen und Schulbehörden, an dem die Schule steht [...] und die Erziehungsaufgabe, die uns vom Wesen der Heranwachsenden gestellt ist, kann nur gelöst werden, wenn der Lehrplan in sich selbst Beweglichkeit und Bildsamkeit hat“ (Heydebrand 1925, S. 3 f.).

Auf den Literaturunterricht bezogen bedeutet dies, dass die Planung in der Praxis zwar einer Vielzahl von Notwendigkeiten unterliegt, aber gleichzeitig die Individuation, Enkulturation und Sozialisation durch den Unterricht begleitet. Diese individuellen Entwicklungsbedürfnisse spiegeln sich wie oben bereits angedeutet in den sogenannten „Latenten Fragen“ wider, die Peter Guttenhöfer wie folgt beschreibt: „Für jede Altersstufe sind besondere latente Fragen charakteristisch, sie bilden gewissermaßen die inneren Leit motive für die Unterrichtsinhalte der Waldorfschule“ (Guttenhöfer 1992, S. 150). Durch die bereits ausgeführte besondere Vielfalt der Texte ist der Literaturunterricht daher besonders dazu geeignet, diese „inneren Leit motive“ zu thematisieren (vgl. Steinwachs 2020a).

Um dem holistischen Ansatz des Literaturunterrichtes an Waldorfschulen jedoch gerecht zu werden, erscheint es notwendig, so Peter Loebell am Beispiel des Faches Mathematik, dass die Lehrer*innen mögliche Erfahrungsräume deutlich erweitern: „Es könnte [...] auch zu [...] [ihren] Aufgaben gehören, die mögliche spirituelle Dimension des Lehrstoffes zu erkennen und sensibel wahrzunehmen, wenn die Heranwachsenden, die er anzuleiten hat, die Verbundenheit mit der Schöpfung ahnen oder das Getragensein durch eine höhere Ordnung empfinden“ (Loebell 2015, S. 28 f.).

Folglich können je nach Themenstellung spirituelle Erfahrungen mit dem jeweiligen Werk zum Tragen kommen. Hierzu gehört beispielsweise die Lektüre von Wolframs „Parzival“ sowie ergänzenden Schriften Meister Eckards, die mystische Lyrik des Frühromantikers Novalis, die numinose Lyrik Eichendorffs oder Hermann Hesses literarische Rezeption der östlichen Spiritualität. Auch wenn in den westlichen Gesellschaften spirituelle Erfahrungen keinen operationalisierbaren Unterrichtsgegenstand darstellen, kann eine offene Unterrichtsplanung jedoch die notwendigen Erfahrungs- und Gesprächsanlässe ermöglichen; unabhängig davon, wie diese dann situativ durch die Unterrichtenden und die Schüler*innen gestaltet werden. Gelingen kann eine solcher Literaturunterricht dann, wenn die Inhalte professionell operationalisiert werden und sich die Unterrichtenden einer Unterrichtsethik verpflichtet fühlt, welche die Bedürfnisse der Schüler*innen ebenso berücksichtigt wie die Literatur als Träger von Welt und Weltdeutung im weitesten Sinne sieht.

6 Unterrichtspraktische Erwägungen aus der Perspektive der Waldorfpädagogik

6.1 Das Objekt, wie es sich dem Subjekt zeigt und es dazu bringt, auf sich zu schauen

Für die epistemologischen Grundlagen der Waldorfpädagogik hat Jost Schieren u. a. darauf verwiesen, dass ein Ziel des Unterrichtes auch darin liegt, den Schüler*innen „in jeder echten Sinneserfahrung etwas vom *Sein* der Dinge erahnen“ (Schieren 2015, S. 233) zu lassen. Dieser Ansatz ist Teil einer universalienrealistischen Epistemologie, wie sie in den Grundlagen der Waldorfpädagogik verankert ist (Hüttig 2019; Heusser 2016, S. 60 ff.). Sie geht erkenntnistheoretisch davon aus, dass es sich beim Objekt um eine „ontologische Entität“ handelt (Schieren 2010, S. 22) und diese als Teil einer allumfassenden Seins-Wirklichkeit verstanden wird. Diese Weltsicht schlägt im Gegensatz zu konstruktivistischen

Erkenntnistheorien die Brücke zwischen einer sinnlich wie übersinnlich erlebbaren Welt, die sich allerdings durch Evidenzerfahrungen zu legitimieren hat. In diesem Sinne haben Peter Heusser (2016) und Johannes Wagemann (2016, 2019) ausführlich über Steiners Epistemologie gearbeitet. So auch die Autoren des von Albrecht Hüttig herausgegebenen Aufsatzbandes „Wissenschaften im Wandel“ (2019): Er behandelt die methodischen und epistemologischen Diskurse innerhalb der schulrelevanten wissenschaftlichen Disziplinen und bezieht sie didaktisch auf die unterrichtspraktische Arbeit in den jeweiligen Fächern. Die Anwendung der diskutierten Verfahren ermöglicht es dann, den Gegenstand in einen größeren Seinszusammenhang zu stellen und so ein holistisches Bild des Objektes zu erhalten. Ist es unterrichtspraktisch also möglich, diesen Seinszusammenhang sinnstiftend erlebbar, erfahrbar und erkennbar zu machen, eröffnen sich für die Schüler*innen neue Erfahrungshorizonte im Verhältnis von Subjekt und Objekt. Das Ziel ist es, im Rahmen der Erkenntnisprozesse das Subjekt mit dem Objekt in Berührung zu bringen, es als Entität zu betrachten und zu erkennen. Hierbei ist die bewusste Erfahrbarkeit einer subjektiven Gebundenheit und Perspektive ebenso bedeutsam für den Erkenntnisprozess wie die Erfahrung, dass der Gegenstand wie das Subjekt selbst Teil eines größeren Seinszusammenhangs ist.

6.2 Imagination und Allerverbundenheitserfahrung als Gegenkraft zu einer reduktionistischen Weltsicht

Epistemologische Grundlagen für die Literatur und den Literaturunterricht an Waldorfschulen wurde bis heute jedoch kaum erarbeitet; einen ersten Versuch legte Heinrich Schirmer (1993, S. 52 ff.) vor, Jörg Soetebeer (2019, S. 268 ff.) zwei weitere für die neuere Literatur und Frank Steinwachs (2019, S. 306 ff.) einen für die Literatur des Mittelalters.

Die epistemologisch begründete Unterrichtsphasierung hingegen wurde allgemeindidaktisch von Jost Schieren (2010) und für den Literaturunterricht aus unterschiedlichen Perspektiven von Rita Schumacher (2019) sowie Frank Steinwachs (2020a) ausgearbeitet. Die Erkenntniswege des Subjektes gegenüber dem Objekt setzen jedoch weitere methodische Aspekte voraus, um einen entsprechenden Erkenntnisvorgang zu ermöglichen. Eine Möglichkeit wären imaginative Verfahren, die im Folgenden für den Literaturunterricht etwas näher betrachtet werden sollen.

Die Fantasie spielt als Grundlage imaginativer Prozesse in jedem rezeptiven eine tragende Rolle (Wiechert 2007, S. 17 ff.; Fucke 1972, S. 20 ff.). Verglichen mit der Musik, ist sie das Instrument, das die Partitur (Text) zum Klingen

bringt (literarisches Erlebnis). Wie in der Rezeptionsästhetik setzt eine das Subjekt berührende Rezeption jedoch voraus, dass es sich innerlich auf den Text einlassen kann, sich mit ihm ins Verhältnis setzt und sich in seiner individuellen Eigenart als Teil des Erkenntnisprozesses sieht (Soetebeer 2019, S. 282 ff.). Der Mediävist Manfred Kern empfiehlt in seinem Konzept der „Imaginativen Theatralik“ ein solches Verfahren sogar für die mediävistische Lehre an Universitäten, um an die „phänomenale Substanz“ der Texte heranzukommen (Kern 2015, S. 52). Die subjektive Gebundenheit des Erkenntnisprozesses findet in der Erkenntnistheorie auch außerhalb der Waldorfpädagogik eine zunehmende Beachtung, bspw. in der Phänomenologie bei Wiesing (2009, S. 112) oder dem spekulativen Realismus bei Avanesian (2013, S. 7 ff.). Durch diese oder ähnliche Formen imaginativen Arbeitens, ob nun rezeptiv oder produktiv, kann sich also über die Form des bildhaften Erlebens (Schmelzer 2008) eine Art des bildhaften Erkennens einstellen (Wiehl 2015, S. 198 ff.; Klünker 2019, S. 82 ff.). Die Wirksamkeit dieser Bilderfahrungen als *gemeinsamer* Erlebnisraum von Subjekt und Objekt wird bei einem gelungenen Unterrichtssetting vielleicht erst einmal durch subjektive Bedeutungs-, Evidenz- oder Allverbundenheitsgefühle erfasst werden. Die darin getätigten Wahrnehmungen und erfolgten Erkenntnisse würden im nächsten Schritt diskursiv reflektiert sowie in einer abschließenden Auswertung in die Begriffsbildung überführt.

Grundsätzlich gilt, dass funktional eingesetzte imaginative Methoden empfänglich machen können für eine erweiterte Perspektiveinnahme und neue Erfahrungen. Dies kann beispielsweise durch eine vorsichtige Öffnung der Gespräche für zunächst ungewöhnlich erscheinende Erfahrungen erfolgen; immerhin müssen die Schüler*innen erst einmal lernen, derartige Erfahrungen äußern zu können, ohne Angst vor Ablehnung oder vermeintlichen Fachkorrekturen zu haben. Nur so wird es möglich, den Erfahrungs- und Erkenntnishorizont sinnstiftend zu erweitern und über fachlich relevante Bereiche hinaus auch spirituelle Erfahrungen zu berücksichtigen. Dies führt langfristig zu einem erweiterten Blick auf den jeweiligen Sachgegenstand und auf die Welt insgesamt sowie die Fertigkeit, diese Erkenntnisse konstituierend in die eigene Biografie zu integrieren.

7 Quo vadis ...?

Die Ausführungen mögen einen Eindruck davon gegeben haben, dass individuelle Sinnstiftung, Allverbundenheitserfahrungen und spirituelle Räume produktive Momente des Literaturunterrichtes sein können. Wird dieser dann so gestaltet, dass nicht eine utilitaristische und reduktionistische Prüfungskultur bedient wird,

sondern die Schüler*innen die Literatur als Unterrichtsgegenstand sinnstiftend und biografisch konstituierend erfahren können, ist viel geleistet. Hierzu gehört es dann allerdings, Literatur als artifizielle Erweiterung der Metaphorisierung einer sinnlichen und übersinnlichen Welt erleben furtund diese in ihrer evolutionären Relevanz für die individuelle wie gesellschaftliche Deutung und Transformation rezipieren sowie als biografisch bedeutungstragend kennenlernen zu können. Das waldorfpädagogische Selbstverständnis des Literaturunterrichts zeigt sich also nicht in einer die Bildungsstandards bedienenden Deutung von Individuation, Enkulturation und Sozialisation, sondern darin, den Schüler*innen durch eine selbsttätige wie begleitete Lektüreerfahrung das *Eigene* im Verhältnis zum *Anderen* im weitesten Sinne ganzheitlich erfahren und reflektieren zu lassen. Darüber hinaus können durch das Unterrichtsetting, die Unterrichtsethik, die epistemologischen Grundlagen, eine subjektorientierte Textauswahl und entsprechende Methoden auch sinnlich nicht erfassbare Aspekte von Welt als Evidenzerfahrungen erlebbar werden. Im umgekehrten Fall können die Entzauberung, die Vermaterialisierung, die Utilitarisierung langfristig sinnentleerend wirken und in eine Orientierungs- und Seelenlosigkeit über gehen, die, wenn sie auch institutionell betrieben wird, mit den Worten von Thomas Edelmann ausgedrückt, auch die Person „vernichtet“ (Edelmann 2010, S. 18). Etwas weniger scharf formuliert würde sonst den Heranwachsenden durch die eine einseitige bildungspolitische Ordnung (Geister 2006) die Chance verweigert, sich mit einer lebendigen Welt zu verbinden, sie zu verstehen, sich in ihr zu orientieren und zu verorten. Aus diesem Grund scheint es aktuell umso notwendiger, den Unterricht so zu gestalten, dass die Schüler*innen eine ganzheitlich gedachte Kultur- und Geisteswelt erleben können, die durch die Unterrichtenden begleitet, aus einer inneren Offenheit heraus gestaltet und durch die sie selbst als biografisch sinnstiftend erlebt werden kann.

Literatur

- Armstrong, K. (2007). *Eine kleine Geschichte des Mythos*. München: Beck.
- Avanessian, A. (2013). *Realismus jetzt! Spekulative Philosophie und Metaphysik für das 21. Jh.* Berlin: Merve.
- Bachorz, S. (2005). Zur Analyse der Figuren. In P. Wenzel (Hrsg.). *Einführung in die Textanalyse. Kategorien – Modell – Probleme* (S. 51–67). Trier: WVT.
- Birkmeyer, J., Combe, A., Gebhard, U., Knauth, T. & Vollstedt, M. (2015). Lernen und Sinn. Zehn Grundsätze zur Bedeutung der Sinnkategorie in schulischen Bildungsprozessen. In U. Gebhard (Hrsg.). *Sinn im Dialog. Zur Möglichkeit sinnkonstituierender Lernprozesse im Unterricht* (S. 9–32). Wiesbaden: Springer VS.

- Boschki, R. & Woppowa, J. (2006). Kann man Spiritualität didaktisieren? Bildungstheoretische und beziehungsorientierte Grundlegungen spiritueller Lehrens und Lernens. In S. Altmeyer, R. Boschki, J. Theis & J. Woppowa (Hrsg.). *Christliche Spiritualität lehren, lernen und leben* (S. 67–84). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Boss, G. (2018). Individualisationswege. 2 Bde. Kassel: Pädagogische Forschungsstelle Kassel.
- Bucher, A. A. (2007). *Psychologie der Spiritualität. Handbuch*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Debatin, B. (1995). *Die Rationalität der Metapher: Eine sprachphilosophische und kommunikationstheoretische Untersuchung*. Berlin, Boston: de Gruyter.
- Edelmann, T. (2010). *Gefährdungen. Streitbare literaturdidaktische Entwürfe für die Oberstufe*. Hohengehren: Schneider.
- Eibl, K. (2009). Vom Ursprung der Kultur im Spiel. In T. Antz & H. Kaulen (Hrsg.). *Literatur als Spiel. Evolutionsbiologische, ästhetische und pädagogische Konzepte* (S. 11–26). Berlin und Boston: de Gruyter.
- Erpenbeck, J. & Sauter, W. (2019). *Stoppt die Kompetenzkatastrophe! Wege in eine neue Bildungswelt*. Wiesbaden: Springer VS.
- Fiechter, H. P. & Schumacher, R. (2014). *Poetik. Drei Wege*. Kassel: edition waldorf.
- Fucke, E. (1972). *Die Bedeutung der Phantasie für Emanzipation und Autonomie des Menschen*. Stuttgart: Freies Geistesleben.
- Geister, O. (2006). *Die Ordnung der Schule. Zur Grundlegung einer Kritik am verwalteten Unterricht*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Götte, W. M., Loebell, P. & Maurer, K. M. (2009). *Entwicklungsaufgaben und Kompetenzen. Zum Bildungsauftrag der Waldorfschulen*. Stuttgart: Freies Geistesleben.
- Grebe, H. (2009). Kreatives Schreiben und die Suche nach der Inspiration. In H. Grebe (Hrsg.). *Dem Zeitgeist auf der Spur. Geschichte – Literatur – Pädagogik. Studien und Projekte* (S. 83–90). Stuttgart: edition waldorf.
- Guttenhöfer, P. (1992). Der Deutschunterricht in der Oberstufe. In S. Leber (Hrsg.). *Die Pädagogik der Waldorfschule und ihre Grundlagen* (S. 148–178). Darmstadt: WBG.
- Heusser, P. (2016). *Anthroposophie und Wissenschaft. Eine Einführung. Erkenntniswissenschaft, Physik, Chemie, Genetik, Biologie, Neurobiologie, Psychologie, Philosophie des Geistes, Anthropologie, Anthroposophie, Medizin*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Heydebrand, C. von (1925). Vom Lehrplan der Waldorfschulen. In *Mitteilungsblatt, Sonderheft 10/1925*.
- Hüttig, A. (Hrsg.). (2019). *Wissenschaften im Wandel. Zum Oberstufenunterricht an Waldorfschulen*. Berlin: BWV.
- Ingarden, R. (1975). Konkretisation und Rekonstruktion. In R. Warning (Hrsg.). *Rezeptionsästhetik* (S. 42–70). München: Fink.
- Iser, W. (2014). *Das Fiktive und das Imaginäre. Perspektiven literarischer Anthropologie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Jannidis, F. (2004). *Figur und Person. Beitrag zu einer historischen Narratologie*. Berlin, Boston: de Gruyter.
- Jauß, H. R. (1997). *Ästhetische Erfahrung und literarische Hermeneutik*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kepser, M. & Abraham, U. (2016). *Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung*. Berlin: Schmidt.
- Kern, M. (2015). Kommunikative Lust am Phänomenalen. Wie Wissenschaft und Schule einander auf dem Terrain der älteren Literatur begegnen können. In D. Wrobel & S.

- Tomasek (Hrsg.). *Texte der Vormoderne im Deutschunterricht: Schnittstellen und Modelle* (S. 49–63). Hohengehren: Schneider.
- Klünker, W.-U. (2019). Imagination und Wirksamkeit. In A. Wiehl & M. Bunge (Hrsg.). *Bilderfahrung im Zwischenraum von Kunst, Philosophie und Pädagogik* (S. 82–90). Salzburg: Residenz.
- Knopf, J. (2010). Über die Wirkungsweise des gymnasialen Literaturunterrichtes. In G. Rupp, J. Bodemann & D. Frickel (Hrsg.). *Aspekte literarischen Lernens. Junge Forschung in der Deutschdidaktik* (S. 43–60). Münster: LIT.
- Lange, C. (2019). Sprache als Verschiebung. Zur pädagogischen Relevanz der Metapher. In A. Wiehl & M. Bunge (Hrsg.). *Bilderfahrung im Zwischenraum von Kunst, Philosophie und Pädagogik* (S. 205–212). Salzburg: Residenz.
- Loebell, P. (2015). Spiritualität und (Waldorfschul-)Pädagogik. In P. Loebell & P. Buck (Hrsg.). *Spiritualität in Lebensbereichen der Pädagogik. Diskussionsbeiträge zur Bedeutung spiritueller Erfahrungen in den Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen* (S. 21–42). Opladen, Berlin, Toronto: Budrich.
- Loebell, P., Rumpf, H. & Buck, P. (2015). Einleitung. In P. Loebell & P. Buck (Hrsg.). *Spiritualität in Lebensbereichen der Pädagogik. Diskussionsbeiträge zur Bedeutung spiritueller Erfahrungen in den Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen* (S. 9–18). Opladen, Berlin, Toronto: Budrich.
- Nietzsche, F. (1972). *Die Geburt der Tragödie. Kritische Studienausgabe* (Bd. 1, S. 9–156.). Berlin: Ullstein.
- Nietzsche, F. (2015). *Über Wahrheit und Lüge*. Stuttgart: Reclam.
- Paschen, H. (2015). Erziehungswissenschaftlicher Umgang mit Spiritualität – eine metatheoretische Einordnung. In P. Loebell & P. Buck (Hrsg.). *Spiritualität in Lebensbereichen der Pädagogik. Diskussionsbeiträge zur Bedeutung spiritueller Erfahrungen in den Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen* (S. 325–342). Opladen, Berlin und Toronto: Budrich.
- Pieper, I. & Wieser, D. (Hrsg.). (2012). *Fachliches Wissen und literarisches Verstehen. Studien zu einer brisanten Relation*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Schieren, J. (2010). Schluss – Urteil – Begriff. Die Qualität des Verstehens. *RoSE- Journal*, 1(2), 15–25.
- Schieren, J. (2015). Die spirituelle Dimension der Waldorfpädagogik. In P. Loebell & P. Buck (Hrsg.). *Spiritualität in Lebensbereichen der Pädagogik. Diskussionsbeiträge zur Bedeutung spiritueller Erfahrungen in den Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen* (S. 221–242). Opladen, Berlin, Toronto: Budrich.
- Schirmer, H. (1993). *Bildekräfte der Dichtung. Zum Deutschunterricht der Oberstufe*. Stuttgart: Freies Geistesleben.
- Schmelzer, A. (2008). Exakte Phantasie als Organon der Geschichtserkenntnis – Von Goethes Geschichtsauffassung zu Steiners geschichtlicher Symptomatologie. In H. Schiller (Hrsg.). *Wirklichkeit und Idee* (S. 57–94). Stuttgart: Freies Geistesleben.
- Schumacher, R. (2019): Deutsch. In S. Siegler, W. Sommer & M. M. Zech (Hrsg.). *Handbuch Oberstufenunterricht an Waldorfschulen* (S. 175–233). Weinheim, Basel: Beltz.
- Soetebeer, J. (2019). Rezeptionsästhetik aus der anthropologischen Perspektive von Selbstbildung. Grundlinien fachwissenschaftlicher Basierung des Literaturunterrichtes an Waldorfschulen. In A. Hüttig (Hrsg.). *Wissenschaften im Wandel. Zum Oberstufenunterricht an Waldorfschulen* (S. 251–294). Berlin: BWV.

- Sommer, W. (2010). Oberstufenunterricht an der Waldorfschule: Kognitive Herausforderungen für das verkörperte Selbst. *RoSE*, Vol. 1, No. 1, 2010, S. 33–48.
- Steinwachs, F. (2019). Mediävistik, Anthropologie und Unterricht - Epistemologische Anmerkungen zur Rezeption der mittelalterlichen Literatur an Waldorfschulen. In A. Hüttig (Hrsg.). *Wissenschaften im Wandel. Zum Oberstufenunterricht an Waldorfschulen* (S. 295–330). Berlin: BWV.
- Steinwachs, F. (2020a). „Latente Fragen“ als anthropologisches und didaktisches Paradigma für den (Literatur-)Unterricht in der Oberstufe an Waldorfschulen. *RoSE*, Vol. 1, No. 11, 2020, S. 28–40.
- Steinwachs, F. (2020b). Evolution, Literatur und die Autonomie des Menschen. Versuch über das Verhältnis von Evolution, Kultur und der Selbstverortung sowie Behauptung des Menschen in der Welt durch Kunstschaffen und -rezeption am Beispiel mittelalterlicher Biografieerzählungen, respektive des Artusromans. In O. Višňakové (Hrsg.). *Problémy interakce jazyka, literatury a kultury: nové směry výzkumu*. (S. 78–107) Pilsen: Verlag der Universität.
- Strätling, R. (2012). *Spielformen des Selbst. Das Spiel zwischen Subjektivität, Kunst und Alltagspraxis*. Bielefeld: transcript.
- Wagemann, J. (2016). Erkenntnisgrundlagen der Waldorfpädagogik. In J. Schieren (Hrsg.). *Handbuch Waldorfpädagogik und Erziehungswissenschaft. Standortbestimmung und Entwicklungsperspektiven* (S. 31–81). Weinheim, Basel: Beltz.
- Wagemann, J. (2019). Anthropologie des Ich. Methode und Ergebnisse erstpersonaler Bewusstseinsforschung. In A. Wiehl (Hrsg.). *Studienbuch Waldorfschulpädagogik* (S. 83–102). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Warning, R. (1975). Rezeptionsästhetik als literaturwissenschaftliche Pragmatik. In R. Warning (Hrsg.). *Rezeptionsästhetik* (S. 9–41). München: Fink.
- Wiechert, C. (2007). Die Pflege und Stärkung der pädagogisch-didaktischen Fantasie. In H. Schiller & C. Wiechert (Hrsg.). *Fantasie. Von den schöpferischen Kräften in der Erziehung* (S. 66–76). Stuttgart: Freies Geistesleben.
- Wiehl, A. (2015). *Propädeutik der Unterrichtsmethoden in der Waldorfschule*. Frankfurt am Main, New York: Peter Lang.
- Wiesing, L. (2009). *Das Mich der Wahrnehmung. Eine Autopsie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Winkler, I. (2011). *Aufgabenpräferenzen für den Literaturunterricht. Eine Erhebung unter Deutschlehrkräften*. Wiesbaden: Springer VS.
- Zech, M. M. (2018). Oberstufenunterricht an Waldorfschulen. In Siegler, S., Sommer, W. & Zech, M. M. (Hrsg.): *Handbuch Oberstufenunterricht an Waldorfschulen*. (S. 56–72). Weinheim, Basel: Beltz.
- Zittel, C. (2016). Mythos/Mythologie. In Henning Ottmann (Hrsg.). *Nietzsche Handbuch. Leben – Werk – Wirkung* (S. 288–289). Stuttgart: Metzler.

Frank Steinwachs; Studium der Germanistik und Geschichte in Berlin und Konstanz; Lehrer für die Fächer Deutsch und Geschichte der Waldorfschul-Oberstufe; seit 2006 Dozent in der Waldorflererausbildung; 2014 Mitbegründer des Seminars für Waldorfpädagogik in Hitzacker; Promotionsstipendiat des Graduiertenkollegs Waldorfpädagogik der Alanus Hochschule Alfter; Dozent für Waldorfpädagogik und Oberstufendidaktik am Seminar für Waldorfpädagogik Hamburg; Forschungsprojekte und Veröffentlichungen zu Themen der Geschichts- und Literaturdidaktik.



Education, Gender and Spirituality

Rosely Aparecida Romanelli

1 Introduction

This article presents a review of research into the Waldorf school methodology. This methodology is considerably differentiated when compared to that used in other schools. This happens not only because art is present in everyday activities in Waldorf schools, but also owing to the way the educational content is connected and unfolds into a coherent whole through teaching and learning actions. Art gives form to the intellectual content that is taught in different periods of time over the course of the academic years. This contribution of artistic procedures used in teaching practice can be understood in various aspects. Our intention here is to describe a socio-anthropological-psychological pathway that enables respect for gender issues including a pathway of spiritualization beyond formal education, highlighting the possibility of education for life brought by Waldorf pedagogy.

We start based on the supposition that art can facilitate the presence of anima, in the sense presented by Emma Jung (1995) in her work. According to her, anima gives form while animus gives content. This is the beginning of a balance sought when acquiring knowledge. She affirms that woman's position in relation to animus is not very different to that of man in relation to anima, or in other words in parallel to their experience of the animic there exist different tasks for men and women which are still not fully understood. She points to this in view of

R. A. Romanelli (✉)
Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, Cuiabá,
Brazil
E-Mail: rosely.romanelli@unemat.br

the overvaluing of masculine aspects in the society of her time,¹ in detriment to the value given to the feminine. It is appropriate to note that she wrote at a time when the contestation of this overvaluing of the masculine was just beginning.

According to Elisabeth Badinter (1986), who works with the hypothesis of a disjunction between the relationship of complementarity that joins a man and a woman and the power system of The One is the Other.² According to her, one is obliged to think about the conditions of the birth of the other, discover what its underlying logic is and demonstrate how it showed itself to be incompatible with the logic of democratic societies that engenders a model of similarity between the sexes. It can be seen that the vision of the problem, in the way in which it manifests itself socially, brings to the surface the animic question unresolved by the human being, given that despite being manifest in the social sphere, it is due to individual aspects of each person.

The findings of Neumann (1985) regarding the development of human consciousness need to be remembered here: i.e. despite the existence of the feminine principle and the masculine principle, consciousness is essentially masculine, while intuition is basically feminine, implying the development of both principles in both sexes. The feminine part of humanity must develop its masculine consciousness, while the masculine part must acquire its sensitivity and intuition, in order for them to reach a level of knowledge that comprises the use of reason and intuition. Emma Jung (1995) also discusses this need, which is nothing more than the need proposed in Jungian individuation. We shall return to this during the course of the article.

2 How Anima and Animus Permeate Pedagogical Discussion

How can we relate the question of feminine and masculine to Waldorf Education? Steiner envisages an egalitarian education that proposes human formation capable of leading to individuation. Individuation is a Jungian term par excellence. Steiner uses the expression cognitive development, which for him is a way of

¹ The original edition in German of the book *Animus und anima*, by Emma Jung, was published in 1967.

² Here, an allusion is made to the title of the author's book used as part of the theoretical references.

initiation³ travelled along by the human being during the course of its existence. According to Steiner, this process is an integration of human individuality. In this sense, he believed in a development of human knowledge through which not only reason should be valued, but also fantasy, imagination and sensitivity. Comparing the theories of Jung and Steiner, despite the different terminologies and pathways used by both of them in their vast works, despite the worldviews proper to each of these thinkers, perhaps of science and/or paradigm, the point in common is what is most relevant now: the importance given to contents of fantasy and imagination. These are nothing more than the contents emerging from the collective unconscious and which can and must be duly worked on by human consciousness in the quest for psychic or animic harmony. Steiner did not use the term collective unconscious but admitted the existence of a form of knowledge that could be accessed directly from the suprasensitive worlds.

The elements indicated by Steiner for preparing educators, such as, for example, posture before a child, are also mentioned by Jung (1986) with regard to treatment and education of children when analyzing cases of problematic children. Both authors insist on the importance of the true attitude of the educator, of the adult who accompanies the child during its development. It is not enough for this attitude to be expressed outwardly, it has to be lived inwardly. Thus, truth, beauty and goodness only effectively affect the child who is being educated when they are experiences expressed in the daily attitudes of parents and educators. For Steiner (*passim*), this is reflected in the result of holistic learning. Jung (1986), who dealt with this theme from the perspective of therapeutic care, pointed to these influences of the adult's psyche on the child's psyche, insisting that the treatment of a child would only be effective after having observed and treated the adult. This is explained by the fact that a child absorbs influences that are much more subtle, no matter how one tries to hide them. Here the truth of the expression contagious joy, or contagious enthusiasm can be seen. Sadness, lies and falseness are also contagious. They need to be worked on through narratives and by the images these provide, so that they can be transmuted, thus contributing to strengthening the personality of children and young people.

It is in this sense that education that seeks the expression of that which is good, beautiful and true becomes necessary and is able to happen through the relationship with a teacher who conducts the process via the initiatory trajectory, represented and made possible here by the artistic activities of Waldorf Education.

³ Initiation is used here in the esoteric sense of the word, since Steiner (*passim*) considers that human life and the cognitive development that occurs during it is an initiation in the direction of spiritual development.

But the teacher's attitude only occurs through individual construction of identity or, in other words, individuation. The personal quest for development proposed by Jung, which assumes the integration of the feminine principle – anima – into the masculine personality; and the integration of the masculine principle – animus – into the feminine personality. This process of integration amply described by Jung is the pathway of individuation. Steiner's response to this would be Waldorf Education based on a methodology that employs fantasy and image. In this way, it balances the cognitive process leading to rationality strengthened by imagination, educated to work with archetypal image-based unconscious contents that emerge through narratives and artistic and craftwork activities. This pathway is the beginning of the strengthening of individuality that is capable of relating with others in the world.

We also find in Jung (1991) the relationship between introversion and intuition and sensitivity, when studying his psychological types. Extroversion, in turn, is related to reason and conceptual contents. Seeking an analogy with Steiner, we find his concepts of antipathy and sympathy, also related respectively, with conceptual reason and sensitivity, image and intuition. Steiner indicates the importance of Waldorf Education in balancing these forces in cognitive development, pointing to practical everyday details that favour it.

Here, I propose as the pathway of this equilibrium an in-depth study of anima and animus, as per Emma Jung's (op.cit.) discussion, which presents the diverse possibilities of images internalized by men and women, in the manner in which they appear in dreams, myths and fairy tales. Before this, however, certain anthropological and cultural questions need to be looked at once more which are capable of enlightening why socially there exists a kind of external struggle, which possibly may be the reflection of the inner quest of man and woman for that which is their essence, namely masculine principle and feminine principle.

3 Myth, Religion and Mother Right

Official history is essentially White, Christian, Western and, above all, seen from a patriarchal viewpoint. It is usually studied from this perspective, based on wars, conquests, territorial expansion, production methods, economic development. It was thus, when studying history, that it was perceived that the project of modernity, which promised equality as the basic principle of social coexistence, was contested, firstly by workers, with socialism, and later by diverse minorities, including women, with the feminist movement. For little over half a century, we have been living in an atmosphere of customs in transformation that brings diverse

concerns with it and which can be seen in diverse areas of human activity. Some of these issues which emerged along with feminism in a more intense manner lead to a reflection on a possible evolution of the values, desires and behaviours of men and women,⁴ assuming a new order on the world that is organizing itself. In this world we are, at one and the same time, the interested spectators and the uneasy actors, as Elisabeth Badinter (1986) affirms.

From this perspective, how can we understand nature's attributions to each of the sexes? How can we consider nature in an increasingly industrialized world in which technology provides men and women with practically all the possibilities of their action? What is essentially masculine and what is essentially feminine in view of this panorama?

It would be relatively easy to proclaim equality between the genders based on the possibility of doing any task with the aid of technologies or the possibility of access to knowledge and access to work. Not to mention inequality in accessing these facilities, nor the factor of social and technological exclusion. Notwithstanding, from the psychological point of view, we are living in a period of anxiety, neurosis, depression, behaviour disorders, panic attacks and so many other human reactions to uncertainties, making it even more difficult to affirm identity, build or develop personality, taking the Jungian terminology used thus far in this paper. Not forgetting individuation, mentioned earlier, as a goal of human life.

This section began by talking about history and if we look at it again, we can find, according to Badinter (*op. cit.*), traces of a patriarchy which often reigned absolutely. Notwithstanding, there are also traces of a matriarchy, more distant in time and prehistoric, persisting at certain times in classical antiquity, as shown in the studies of Johann Jakob Bachofen (1967). This nineteenth century (1815–1887) German author is cited by various authors researching social theory developed based on the belief that the first period of human history was matriarchal. His historical-cultural focus was interested in the inner life of human beings seeking to understand literature, language, architecture and other arts. His justification for following these premises was that of discovering a universal historical law that might demonstrate the nature of human culture for all human beings and not just Europeans. In this sense it appears to be relevant that he is cited by several Jungian authors and by Jung himself. Inner life and symbolic terms are valued in his interpretation of culture, even though this was not usual in his era and was even disparaged.

⁴ We will not go into the question of gender involving other minorities here, as this gives rise to another wider discussion that would not fit into this space.

The first reference found by Bachofen (1967) regarding human beliefs in the distant past emerged from the documents that were available to him: the tombs of the ancient Mediterranean cultures. In the same ways as almost all philosophers before Socrates saw the universe as the action of opposing forces, these documents represented death as being inseparable from life. As such, Greeks and Egyptians represented death as the passage to another life. The fundamental duality of existence was also noted by Bachofen, such as the opposition between masculine and feminine, active and passive (reflected even in grammar), heaven and earth, sun and moon. Such duality could not be left without a solution. These dualities suggested to the author that they had a common source, connected phases of a real process, presenting themselves as the last of the ancestral possibilities of belief. At a time when abstract science had not yet developed, men expressed their ideas in symbols which were as clear to them as mathematical symbols are today. Those symbols remain in the form of myths and also in pre-Socratic philosophy. The beauty of myths and symbols lies in their power of synthesis, combining nonsensical and even contradictory elements in the same sentence. A picture contained discrete elements, but a symbol brought a unified meaning, presenting in one fell swoop everything the picture would have liked to have said.

In reality, Bachofen (*op. cit.*) was aware that his focus was different. Other historians considered the valuing of religion and its creative forces as an indication of narrow-mindedness. He interpreted the emergence of the matrilineal organization of a society as a reaction to a previous state of promiscuity. Once women became the dominant figure, this occurred not just in the family but also in society and in the gods' pantheon. Names were passed down from mothers to their children and the mothers' property to their daughters. This appeared reasonable to him because babies only survived if they received maternal care and because a mother and her children were a fundamental element of any society. It also appeared logical to him that while fatherhood was a disputed matter, motherhood required only direct observation to be ascertained. For these reasons he drew upon the evidence of a historical situation that he glimpsed through the legends that preserved collective memory. Although science has rejected the ideas of art and religion, one could not, in Bachofen's opinion (*ibid.*), deny the reasonableness and the intellectual construction existing in this material, just as much as facts observable through the scientific method.

Thus, for this author, when women were easy prey for any man who wanted them, the intolerable situation that established itself led to rules imposed by women, with the abandonment of communal property and communal ascendance. Marriage was instituted as a regulative principle. However, women having the reins of society in their hands and exclusivity over children and property also led

to an equally unsustainable situation. When the need arose for defence during a war an army of warriors was needed which could not be formed by women, as they already had the double function of mothers and rulers. This is how Bachofen (1967) explained the natural evolution to patriarchy, as a stage above, or a next stage.

According to his model there would have been three stages. He referred to the first one as the tellurian stage, in which there was motherhood without marriage, no agriculture and apparently no organized State. The second was the lunar stage, in which conjugal motherhood and legitimate birth were established, with agriculture being done by communities living in settlements. The third was a solar period in which conjugal rights fell to the father, with the emergence of the division of labour and individual property. Although these mythical names given by the author may seem strange, they can be related to religious beliefs which, even if not expressed in words, can at least be found in emotions, art and symbols. The point emphasized by Bachofen (1967) is that where tellurian ideas are found, man's dependency on the earth is reflected in sexual and parental relations, in the form of obtaining food and in chthonic belief. Similar connections are found when women are predominant, between agriculture, the moon and the deities that protect and express fertility. Analogous data are also discovered in the solar period. However, none of these data emerges with the intention of denying the existence of the vestiges of earlier times.

Bachofen (ibid.) shared the idea of Cassirer (2001) that the symbols used in our intuition are explained in myths and evolve to philosophical knowledge. This gradual transformation occurs in communicable symbols as their potentialities are filled, whereby this is the true essence of knowledge. In this way, bonds of union were created between men, which were not bonds of common knowledge but rather bonds of religious knowledge. According to this author (Cassirer 2001), the human mind thought or felt certain general patterns that articulated with each other. These patterns expressed themselves firstly through symbols which later transformed themselves into myths. Later still, these myths expressed themselves in a rational language and became the various sciences. For Cassirer, this process renewed itself over time, emerging with new representations, although based on the same primordial visions and recurring intuitions. According to George Boas (Boas 1967, p. xvii), this is a point of view analogous to that of Jung and his theory of archetypes, when interpreted in the sense that basically human beings have the same aspirations, fears, ways of thinking and, in short, the same type of psychic life, so that the symbols and myths they devise take on greater meaning than relations of kinship, basket-making and pottery, basic food and the right over its production and types of buildings.

According to Boas (1967), in this way something in common is found that provides a form of wisdom, which in turn leads to greater understanding of the ancestors of the human race. There is a source of culture that expresses this understanding in art and religion, and it was based on this understanding that Bachofen (*ibid.*) affirmed that humanity does not always prefer to communicate with itself through theories and rational and logical terms. For him, this was the reason for seeking to interpret the never-ending narratives in the form of both verse and prose, as well as a whole series of dramas, paintings and sculptures that illustrated that communication. In this respect, Boas (1967) asks the following question: “does human action arise entirely from reactions to external phenomena, or does its inner life determine its vital programmes?” (Boas 1967, p. xxiv). Joseph Campbell (1992) in turn puts forward the idea of mythological comparison based on the notion of archetypes.

It appears to be pertinent to incorporate into the reflection being developed here Boas’ final question in his foreword to Bachofen’s (1967) work. Myths, by appearing as knowledge about past human experiences, reflect this inner life and determine, or at least influence, the vital programmes of the mythological actors and, consequently, humans as well. For Neumann (1995), archetypes make up mythology, maintaining an organic relationship whereby their succession in stages determines the growth of consciousness. This development, over its ontogenetic course, goes through the same archetypal stages which determine the evolution of consciousness in the life of humanity. “As organs of the structure of the psyche, archetypes articulate with each other in the same autonomous way as the physical organs and determine the maturation of the personality in a manner analogous to the action of biological hormonal components on the physical constitution” (1995, p.14).

Considering this affirmation, if archetypes form part of the psyche as structural organs, their influence on vital processes (or programmes, as stated by Boas) appears to be logical. Thus, comparing the evolution of consciousness since its origins, as described by Erich Neumann, with the interpretation made by Bachofen (*ibid.*) as to the evolution of matrilineal societies, it is possible to see the relationship of life with mythology. I believe it is possible to relate the tellurian stage described by Bachofen (*ibid.*) with the uroboros stage, the primordial womb-mother, but also the primal source of wisdom. Wisdom that is pre-worldly, pre-egoic, prior to birth, prenatal, the representation of the ‘primordial fathers’. The lunar stage can be related to the Great Mother stage, she who has within herself both good and evil, the good and nurturing mother and the fearsome mother who instigates her son’s struggle to be conscious of himself, even though it will enable his survival (Neumann 1995). This struggle for survival would have within

it the transition to Bachofen's (ibid.) solar stage. Man struggles with the fearsome mother in order to acquire his rational consciousness. But, at the same time, he should safeguard the good and nurturing mother. It would appear, however, that it may be that the disjunction indicated in the hypothesis that Badinter (1986) formulated became intensified to the point of transforming itself into a power struggle. Instead of integration, harmony and equilibrium emerging, a dispute occurs which heightens fragmentation.

An important elucidation needs to be made here. Bachofen (1967) uses the term matriarchy, meaning that power was exercised by women. However, Badinter's (ibid.) book brings a discussion between various anthropologists, leading the author to choose the term matrilineal instead of the term initially used, i.e. matriarchy. She concludes that even when women owned property in their names and passed it down from mother to daughter, as well as giving their family name to their sons, this does not mean that they exercised power in a domineering and authoritarian manner as emerged in patriarchy. As such, the term matrilineal is more adequate as it reflects the situation that appears to truly have taken place whereby women shared governance and tasks in keeping with each sex, even when they passed down their name and inheritance to their children. This fact gave them a voice in the community but did not mean absolute power. This was exercised by their father or brother, but only in the Palaeolithic period, "since there where motherhood and death were not purely biological facts, but were also objects of mysticism, women had very important powers, distinct from the political and social power of men" (Badinter, 1986, p. 54).

According to Badinter (1986), prehistoric art shows balance between representations of man and woman. She believes that female procreative power corresponds symmetrically to the physical and metaphysical power of the male hunter. Man is valued because he spills his blood and risks his life of his own free will. Woman, in turn, spills her blood and gives life to others, sometimes to the detriment of her own life, without this necessarily being her will. Her death when giving birth could lead to the rendering of ritualistic homage equal to that rendered to a warrior in some societies, according to Joseph Campbell (1990).⁵ Many female statuettes bear witness to an authentic fertility cult that will lead to the representation of the Mother Goddesses of the Neolithic period.⁶ The maternal aspect of birth and perpetuation of the species were of interest to artists in

⁵ CAMPBELL, Joseph. *As Transformações do Mito através dos Tempos*. São Paulo, Ed. Cultrix: 1990.

⁶ The Neolithic period extends from 9000 BC to 4000 BC, considering the Early Neolithic from 4000 BC to 3000 BC, the Mid Neolithic and the Late Neolithic.

the Aurignacian and Gravettian periods of the Palaeolithic Era.⁷ A huge belly and enlarged breasts reaching down to the pelvis represent woman in childbirth. A magic circle of fecundity is inscribed in a hyperbolic manner, enclosing in a circle breasts, belly, pubes and hips which, tapering, extends bust and legs. As it is not possible to pinpoint exactly what the function of these Venuses would be, one could assume that they represent female sacredness, the magic-religious power of the goddesses.

Badinter (ibid.) draws attention to the fact of the absence of any representations of the sexual act or traces of eroticism. This reinforces the thesis that men at that time had no suspicion of their participation in procreation. As they did not have that power, or awareness of it, they acknowledged the power their female partners had as creators of life. Envy and admiration of that power made it as important or even more important than the power of the hunter. This overall situation leads us to believe in the coexistence of male cults for hunting divinities and female cults for the goddesses of fertility. Women, as the centre of life, also had taking care of the dead delegated to them, suggesting they might have the power to give them back their lives. With effect from the Upper Palaeolithic era, shells, which are emblems par excellence of the female organs, can be found placed in tombs, probably due to magic-religious rites.

It appears that female rituals took place in an indefinite period of cosmic time, whereas time relating to male actions gradually consolidated itself towards becoming historic time. Badinter (ibid.) suggests that control and power were exercised by both men and women, in different spheres of action. There where motherhood and death were not just biological facts, women had very important powers of a cosmic nature. Political and social power was delegated to men. These two distinct spheres functioned in an articulated manner, hence why Badinter states that One exercised power over the Other in their sphere of importance.

Clearly, there is no proof that it was exactly thus, but it is possible to gain understanding based on the evidence recorded by Palaeolithic art. Notwithstanding, this manner of exercising power in distinct and specific spheres gave relative autonomy to women, delivering them from submission.

The Neolithic period is prodigious in recording the mother goddess cult. There is an impressive number of sculptures and representations of imposing female characters whose divine nature is clearly affirmed. On the other hand, there are few male representations. According to Badinter (1986), this does not mean that

⁷ The Middle Palaeolithic Era extends from 100000 BC to 35000 BC (*homo sapiens* – Neanderthal man) and the Upper Palaeolithic Era extends from 35000 BC to 9000 BC (*homo sapiens sapiens* – physical traits as we know them today). (BADINTER, op. cit. p.300).

men were oppressed in that period. Everything points to them holding political power and sharing economic power with women. Badinter justifies the sharing of economic power by the fact that women played a predominant role in dominating nature. It was they who first made the products of the land grow, associating the power of fecundity with the power of fertility.

Whereas men went out to hunt and later took herds to graze, women carried out their harvesting activities, having the opportunity to observe the natural phenomena of seed sowing and germination. From there, attempting to reproduce them was a natural step. Gardening and farming then emerged. It is women who began to save part of the grain in order to plant it again. Although this planting work still did not ensure that food needs were fully met, it made food balanced on a continuous basis, allowing part of the harvest to be dried and stored.

There is also the hypothesis defended by several authors that pottery and basket-making emerged associated with harvest storage, as well as weaving and leather tanning. Although this has not been proven, according to Badinter (*ibid.*), even Freud believed that these were activities invented by women. Pottery, for instance, by being associated with the use of fire, which in many cultures was a female responsibility, appears undoubtedly to have been a women's apanage, as was fire itself. Also, during this same period men had reached the conclusion that systematically killing animals hindered their reproduction and weakened animal groups. This idea led them to undertake domestication.

The prestige of the animal rearer was, however, much less than that given to the hunter, who risked his life. On the other hand, the watched herd was propitious to being able to continually eat meat, although a milder climate does not require as much meat. Over a certain period, women's power becomes more impressive, due to life being valued to the detriment of fascination caused by death. The mother goddess cult intensified itself to the extent of close to thirty thousand small statuettes being found, made from different materials and representing female characters. They are broad buttocked and big bosomed women. Evidence is found at several points between the Indus and the Aegean Sea: houses decorated with female reliefs, pregnant women, stylized figures of pairs of breasts. Their main characteristics are nudity, obesity and accentuated femininity.

As the great mother, the goddess embodies animals and plants in order to create nature's species. Even she appears represented between two animals, quadrupeds, reptiles or birds. Later, she is represented between two male humans, the consort of two minor gods. Be it as it may, she is the Lady who presides over fecundity, whereby her action is specifically divine, or at least magic-religious action. Later on, the fact of her embodying All of creation leads to bisexual divinities emerging.

This panorama prevailed until the 4th millennium. Some authors, according to Badinter (1986), affirm that there is a phase of transition whereby in the 6th Millennium, with the appearance of the plough, men began to dominate farming on a much larger scale. Badinter states that it is believed that men partnered with women to share the weight of this task but ended up dominating it. Firstly, with the wooden plough and later with the metal plough. Another relevant fact lay in their observing the procreation of herds, enabled by domestication. The role of the male was finally understood and with this awareness the child, formerly linked only to the mother, was transformed into the child of man, the father. In this way patrilineal society emerges. This was reinforced by the accumulation of grain. Societies less well favoured and organized in their production, turned to organizing themselves around plundering and war in order to get the food they needed to survive. This enabled men to take on an increasingly dominant role, owing to the need to defend and protect the communities that produced food.

Having placed these aspects in perspective together with the origin of consciousness put forward by Erich Neumann (1995), makes increasingly clear, along the journey of humanity, the emergence of the feminine and masculine principles, having initially a balance that was natural and going on to an increasing imbalance of male domination. The Great Mother emerges from the original uroboros and, associated with nature, she creates all forms of life. As a nurturing mother she is worshipped and represented by men and women. The reaction of the son who separates from the mother, the myth of the hero⁸ is the slow emergence and affirmation of the masculine principle. Once it has emerged, it takes up increasingly more space, to the detriment of the feminine principle, until the appearance of the imbalance that affects awareness and excessively values reason to the detriment of sensitive qualities. This, however, is a subject to be understood through comprehension of the role of these two principles in the human psyche, anima and animus.

4 Anima and Animus: Feminine Archetype and Masculine Archetype, the Two Principles

The conscious self is only one aspect of the human psyche. Through it, psychology seeks to understand the unconscious, which encompasses other aspects. For

⁸ See Campbell, Joseph. *O Herói de Mil Faces*. São Paulo: Ed. Cultrix/Pensamento, 1995.

Emma Jung (1995)⁹ the latter has two levels: personal unconscious and collective unconscious. The personal level contains what has been acquired through personal existence, all that which has been forgotten, repressed, perceived, thought and felt subliminally. On the collective level there are contents that have their origins in the possibilities inherited from psychic functioning, the inherited brain structure. These are the mythological contexts, the motifs and images that can emerge regardless of individual culture or historic tradition. As they are typical figures or images that emerge frequently everywhere, Jung (1987) called them primordial or archetypal images. They are universal and timeless ideas.

Among these archetypes there are two of great importance in the work of Jung and which are indispensable for pursuing this study. They belong to both personality and to the collective unconscious, building a link between personal and impersonal. One is masculine and is called animus; the other is feminine and is called anima. Jung (1979) believes that both form a functional complex¹⁰ which behaves in a compensatory manner in relation to the external personality. In this case, it could be considered as an inner personality that has the properties that lack in its external, conscious and manifest counterpart. In truth they are the female characteristics found in men and the male characteristics found in women, always present to a certain extent, corresponding principally to the spiritual faculties. In its most limited sense, animus would therefore be a spiritual leader, the spiritual aptitude of woman. It is animus that enables woman to work on her posture in relation to logos, in relation to reason and in relation to expansion of consciousness in all fields.

For Emma Jung (1995), woman must learn to acknowledge that she is not the same as man and that, above all, she is woman and must be so. This, however, does not prevent the quantity of masculine spirit that has matured in women's consciousness in our era from finding in feminine personality its place and its actions. The author affirms that if this does not occur, the way to feminine individuation becomes blocked and many problems may arise from this. A correct attitude in relation to the development of these animic faculties can be valuable in discipline and in acquiring objectivity in studying, researching and working in one's profession. Also, with regard to relationships with other people, animus is a point of guidance and also makes possible balance in the woman to woman relationship, enabling feminine solidarity and an understanding of feminine values so that this relationship is enhanced. By being able to differentiate herself from animus and

⁹ I am citing Emma Jung again because this is a comment from the point of view of this author, a woman and wife of Jung.

¹⁰ Complex is a set of representations and aspirations around an idea.

affirming herself in relation to it, woman goes on to use it as a creative energy, incorporating this masculine being in her soul. This then allows her to exercise the function that befalls her as a woman in the highest and most authentic sense of her own human destiny.

Integration of anima, the incorporation of the feminine element in man's conscious personality is part of his process of individuation. For woman the process differs in personal terms, given that, for her, the animus must be integrated in this process. Emma Jung (1995) draws attention to the fact that the component that integrates itself is only part of the anima, only its personal aspect. The anima as an archetype has a supra personal nature that cannot be integrated. The animus as an archetype is of the same nature.

For James Hillman (1990), development of the anima can mean many things for many men. The notions of masculine and feminine are in dispute, contributing to differentiate sexual roles from social roles. Types of sexual identity can be differentiated, if they are based on primary or secondary sexual, manifest or genetic, physical or psychic characteristics. As there is no longer certainty as to what femininity might be, it is this author's understanding that one also cannot say what inferior femininity is. There is confusion between sexual masculinity and social masculinity. Ideas about the ego have become solidified in dogmatic clichés and the definition of anima appears to be derived from historical and cultural moments (Hillmann 1990). Despite all the conceptual confusion, the phenomenon of anima continues to exist. The sense of individual soul continues to be latent and as such we are attracted to cultivating it in the process of individuation.

Hillman (*ibid*) cites Jung (2011) when saying that anima is surrounded by a specific historical feeling. It is a sense of history evoked especially by the anima archetype which likes to appear in historical trappings and has a special relationship with time (Hillmann 1990, p. 33ff.). Its historical associations reach the archaic and even phylogenetic past. Further citing the same work by Jung, Hillman states that "whereas anima returns to the past, animus is more concerned about the present and the future" (1990, p. 33ff.). Concerning oneself with history, and with the historic perspective reflects anima, while concerning oneself with the present, the current political scenario, social reforms, fashion and all futurology is animus – whether in man or woman.

Anima and animus need each other; for animus can make the past now relevant for the present and for the future, while anima gives depth and culture to current opinion and predictions. Without the two of them together, we either lose ourselves in archaeological excavations of animic academic refinements or we ride on the wave of the future, following animus towards the spatial era of science fiction and of pollution/population catastrophe. (Hillmann 1990, p. 35 f.)

For Hillman (op. cit.), anima is an archetypal structure of consciousness, offering a way of being in the specifically structured world, a way of behaving, perceiving and feeling that gives the meaning of the soul to events. It has an interiority, belonging to a downward deepening movement. In mythical imagery, anima is the reflective partner that offers the moment of reflection on that which is naturally given. It is the psychic factor in nature, an idea which was called 'animism' in the nineteenth century.

Anima is the awareness of our fundamental unconscious. According to Hillman (ibid.), awareness of this archetypal structure is never far away from the unconscious. There is a primary link with the state of nature and with the things that simply are – life, destiny, death – and which can only be reflected, but never separated from impenetrable opaqueness. Anima lies close to this terrain of the natural unconscious mind. (op. cit., p. 39).

For Hillman (1990), the soul is the repository of love but is not love itself, nor is it the feeling that receives this name. Although a point of confusion may arise owing to certain affirmations found in Jung, and also in the works of other analytical psychologists (ibid.), that feeling is a feminine prerogative, and that men learn about feeling from women or that the development of the feminine occurs through this psychological function. In reality, the function of feeling encompasses at least five hundred different types thereof and not just love.

There is also the idea of anima as a function of relationship. For Hillman (ibid.) this means that anima intermediates the personal and the collective, reality and that which is beyond reality, the individual conscious horizon and the primordial realm of the imaginary, its images, ideas, figures, emotions (p. 53). Anima would therefore be the mediator or psychopomp,¹¹ defined by the author as the midpoint between paradoxes such as desire and oscillation, involvement and frivolity, faith and doubt. Mysterious autonomy, the basic unconscious which emerges in animic relationships in which anima is a bridge to all that is unknown. Anima insists

¹¹ This word originates from the Greek *psychopompós*, formed by joining the words *psyché* (soul) and *pompós* (guide). It designates an entity the function of which is to guide or lead the perception of a human being with regard to two or more significant events. The psychopomp is an inner guide, the nature of which can be human, (Ariadne), animal (the rabbit in Alice in Wonderland) or spiritual (Hermes, Daemon). It is an archetype found in the majority of mythological records, dreams, films and folk tales. It appears spontaneously and takes on the task of revealing a guiding symbol or sense, needed for the continuity of the individual trajectory of the person who finds it. The "Critical Dictionary of Jungian Analysis" (Samuels, 1986) defines it as: "The figure that guides the soul on occasions of initiation and transition: a function traditionally attributed to Hermes in Greek mythology, since besides being the messenger of the gods, he was the god who accompanied the souls of the dead and was able to move between polarities (not just life and death, but also night and day, heaven and earth)".

on the human element respecting that greater and more fateful relationship it has with archetypically anterior impersonal factors and even human feeling.

Culture is one of these impersonal factors that determine human feeling according to ethnic values and national customs. Hillman (op. cit.) therefore proposes that through anima we examine the roots of the function of feeling, seeking through this, changes in ancestral values and ways, habits and cultural preferences. There is another impersonal factor in anima which is individual, endogenous and independent from the ethnic-racial unconscious. For him, it was anima that lead Jung, for example, to his individual destiny, thus referring to his intuition (Einfühlung). It was anima that enabled Jung to distance himself impersonally across cultures using his skill, fascination and understanding to relate to ancient symbols.

The cultivation of anima or, according to Hillman (1990), the cultivation of the soul, thus broadening the idea, is a complex process of fantasizing and understanding in which the sophistication of feeling is but a part. For Hillman, this feeling developed through cultivation of the soul is more impersonal, becoming a detailed sensitivity to the specific value of contents and psychic attitudes. From the sphere that is narrower, more individual and of personal concerns, it moves on in direction of archetypical happenings that significantly mould the personal world, forming relationships through anima, the mythologizing fantasy and reflective function of which recall life, destiny and death.

When Hillman (1990) affirms that anima connects conscious and unconscious, obstructing conscious feeling, making it unconscious, making human inhuman, when he refers to other things that come to mind situated beyond the human world, the possibility emerges of harmonization through the feminine principle in terms of education and sensitivity. When art was banished from the imaginary, religiosity and the link with the sacred were banished along with it. The relationship that anima weaves with contents that come from beyond the human world would thus be spiritual contents. Without the development of anima, this relationship is compromised. The logus provided by animus ceases to be spiritual and becomes merely rational. Reason ceases to be sensitive to the appeals of the sacred and the natural and polarizes itself in coldness and hardness.

Here we arrive at an important point regarding similarities between Jungian theory and Steinerian theory. Both propose a type of knowledge that should not just be read and memorized, but also experienced and lived. Both speak of initiation and individual development as self-development. The way that each of them describes has significant differences, both as to the starting point, and also as to the method employed. But those who choose to live and experience these ways will find points in common and, at times, will find complementary viewpoints. A

comparative study conducted by Gerhard Wehr¹² (2002), a German anthroposophist, as well as being Jung's biographer, indicates in a special chapter on this the similarities and points in common between the two theories.

Steiner sees Anthroposophy as a modern science for initiation, the way to the knowledge of superior worlds is the way of initiation of the greatest importance. Jung refers to individuation as a process, at times as a way that leads to maturation and psychic integrity. Initiation as Steiner understands it, should be prepared by means of rigorous spiritual studies, although he affirms that there should be moments of spontaneous development, as the spirit is not accessible to human will. Jung believes that individuation is characterized by natural and spontaneous psychic processes that cause confrontation between the ego and the unconscious. Both these researchers emphasize the risk inherent to the process. In each case there are proof, crises and dangers to be withstood. He who wishes to attempt either individuation or initiation must be prepared for this.

Steiner understood Anthroposophy as a way of knowledge to guide the spirituality of the human being towards the spirituality of the universe. The intention of Anthroposophy is to show the spiritual world beyond the senses to the individual soul. Through expanded cognition, knowledge that relates to humanity in its entirety can be accessed (Veiga 1996). For Jung, the messages that he received from the unconscious clearly pointed to a direction beyond his personal life. He said that the elements contained in the images related not just to him but also to many other individuals. For this reason, he believed it to be necessary to deepen original experiences in the attempt to plant the results of his experience in the terrain of reality, so that they did not remain as subjective acquisitions without validity. It was thus that he believed he dedicated himself to the service of the psyche.

These thinkers' attempt to maintain the objectivity of their theories was another common characteristic. Both for Jung and for Steiner, it was essential that the process not only transmitted knowledge, but also elicited at the same time observations of the soul and inner experiences that provided a basis for self-knowledge and knowledge of the world. This knowledge required a person to deal with the spiritual facts in their thought, so as to generate changes and help with their own development. Basically, this is a form of initiation, it is a process of entering into the inner space of practice, probation and experience. It is something extraordinary, intimate and unique that cannot be protected by any secret external rule. It is protected inherently from unauthorized intruders. Only those who mobilize the

¹² The foreword to Gerhard Wehr's book, written by the Jungian psychologist Robert Sardello, points to him being not only an anthroposophist but also an important biographer of Jung.

necessary qualities of soul and spirit enter this sanctified inner space. What makes this experience unique and intimate is the fact that the experiences of the soul are only accessible to that person in particular – despite the way being available to all, the experience the person lives is not a public one.

According to Jolande Jacobi (1995), individuation is the keystone of Jung's work, representing a universal law of life that contains the basis of the archetypal plan. This fundamental plan shows interesting parallels between psychological practice and the abundance of motifs in the history of religions and ancestral mysteries.

The form of knowledge proposed by anthroposophy distinguishes itself from other methods, as it is not limited to abstract theoretical thought. For Steiner, meditation is an exercise of the soul in which the meditator remains in control of their consciousness. The subject meditated is a free and individual choice. In order to encourage focused attention, it begins with clear and observable thoughts. Veiga¹³ (1996) alerts that the only way to surpass materialist thought is through an act of will that drives one to the continuous exercise and effort of wanting to expand observation and enhance the means of mental cognition. Through this exercise one reaches “a field of inner experiences in which concepts and thoughts are experienced independently from external perceptions, by means of free activity” (Veiga 1996, pp. 16–17). It is a form of thought that engenders its own contents, under its own coordination. The attitude needed to achieve this goal demands abdication from “materialistic dogma and opening oneself to questions of religiosity free from dogma and authority” (id. *ibid.*).

The metamorphosis of the forces of the soul achieved through the exercises proposed by Steiner leads from conceptual thought to intuitive, imaginative thought, until the realms of inspiration and intuition are reached. All the steps of this pathway are described in the book *Knowledge of the Higher Worlds and its Attainment* (2002), one of Steiner's basic works. They are progressive stages of exercises to prepare educated thought complemented by education of feeling and wanting on the way to spirituality.

The process of individuation proposed by Jung is similar to the way of broadened cognition developed by Steiner. This can be compared to what Jung calls active imagination. The processes are not identical, but they are both situated in the realm of the soul, where images are seen as expression of psychic realities. The main difference, according to Wehr (2002), is that imaginative consciousness

¹³ Marcelo da Veiga Greuel is a Doctor of Philosophy with research into Steiner and other thinkers of German phenomenology. He is currently Chancellor of Alanus Hochschule in Germany.

is described by Steiner as the result of special exercises of thought, being a way of accentuating consciousness above and beyond normal awakened consciousness. On the contrary, Jung's active imagination can be seen hovering between being awake and sleeping. It emerges during normal consciousness. In practice, active imagination works in such a way that the images, concepts and thoughts that are produced do not come from arbitrary dreams about everyday life but wish to reconstruct the inner logic of natural events unfolding in the soul. Jung knew how to differentiate this *imaginatio*, this special power of the imagination, from that of passive, vague and arbitrary fantasizing.

As they are conscious exercises, although there is divergence between each of the authors' starting and finishing points, an ethical quality was required, in both of the processes described. Steiner recommended that one single step towards studying occult truths should be accompanied by three steps towards enhancing personal character in that which is good (Steiner, 2002). According to Wehr (2002), purposeful ethical integrity is also a basic and absolute requirement in each attempt to develop active imagination.

Another point that can be compared are the concepts of Ego and Self. Steiner describes, as the evolving future of the human being which goes through the stages of the exercises proposed, the acquisition of a higher consciousness which he calls the Higher Ego. This would be similar to the Self, described by Jung as a goal of life. A human being who experienced the process of individuation would reach Self. This process involves the balance between anima and animus which has been the subject of this discussion. Steiner (1985) states that feminine energy is found in the points permeated by the etheric body and the astral body, while masculine energy is expressed in those points in which the physical body is permeated by the Ego. As such, he explains that:

“the mother, the female element, reigns in all that we have in common with our species, in everything which pertains to our life of thought and knowledge; while the father, the male element, predominates in all that arises from the union of the Ego with the physical body, in the inwardly differentiated form, in that which makes man an “Ego”. [...]. To bring into harmonious relationship the father and mother in him was a great ideal. If this were not achieved, the disharmony between the paternal and maternal elements would be reproduced outside, on the physical plane, with disastrous results. The old sage therefore taught: “It is the duty of man to establish harmony within himself between the paternal and maternal elements. The failure to do so cannot but show itself in the outer world as the most appalling crimes” (Steiner 1985, p. 154).

Returning to the question of archetypes in Jung, anima and animus should express themselves in *communio*, the physical and psychic union between a man and a

woman, which should occur in the first half of life. But individuation is a process that is assumed to occur in the second half of the inner life of the human being, as inner *communio*. This would be the interpenetration of two beings resulting in a whole and complete being, signifying psychic integrity. It is the process described by a deep and comprehensive stage of individuation in which the archetypes of the Wise Old Man and the Great Mother emerge. These accounts are found in the records of Jung, Neumann and others, in rich documentation of different encounters with the creative power of consciousness. In a Christian analogy, this symbolism arises in the union of Christ with the Church, as mentioned by Paul the Apostle.

Notwithstanding, whatever the image used here, the overriding question is that human evolution assumes, from the point of view put forward here, balance between the feminine principle and the masculine principle. And, returning to Steiner and Waldorf Education, various indications can be found that art is the way to this harmonization. Steiner's view (1928) of the rupture that occurred between science, art, religion and morality justifies the use of the image and art in education. By using Jungian psychology as a reference, in-depth understanding of this process is sought through comparison and comprehension between the theories of Steiner and Jung to dig deeper into the questions that arise about art, the feminine principle and education.

5 Final Considerations

The ideas developed here comprise reflections on the equilibrium of the human being, harmonious existence, the building of cognitive sensitivity. In the view of Jung and Steiner sensitivity is part of knowledge acquisition. Both indicate ways that involve the spiritual quest. This becomes clear when one thinks of Waldorf Education as one of the precursors in the use of art, artistic procedures and cognitive development that takes into consideration the balance between reason and sensitivity.

In order for this to occur, Waldorf Education uses narratives such as fairy tales, fables and mythologies, among others. According to Steiner (2012), fairy tales come from the depths of the human soul, from its very essence. If we consider mythology, from the point of view Jungian psychology on which this article has drawn, it is also the fruit of the archetypal structure that exists in the soul. When these narratives are used, access to knowledge occurs within the very essence of the soul which holds the sensitivity that counterbalances reason. Returning to the

discussion presented throughout this paper, it can be affirmed that anima is accessed and provides harmonization with animus, allowing reason and sensitivity to achieve equilibrium. As bearers of the female and male essence respectively, these archetypes also enable equilibrium and harmonization of beings who develop their potentialities and skills within this individuation (Jung) or, as Steiner says (1985), by balancing the female and male elements, spirituality is reached.

It is not a simple process, nor is it solved at school alone. It is a life process that begins by leading children and young people along the path of an educational proposal that will prolong itself through self-education for the rest of their lives. From both the Steinerian and the Jungian viewpoint, these ways provide gradual acquisition of consciousness and maturation of the human being in their journey through life. Without consciousness to bring the contents of the unconscious, nothing is consolidated. The role of formal education and self-education is to reach consciousness, in order for human action to be coherent and balanced. In this sense, we believe that consciousness of gender will also occur to the extent that each human being is able to see themselves as a balanced subject in the face of their female element/anima and their male element/animus. The deepening of this quest involves becoming aware that it is possible to achieve harmonization that leads to gender equality, and the artistic procedures of Waldorf Education are an important contribution to this. We believe that this knowledge can enhance teacher training and teaching practice.

References

- Badinter, E. (1986). *O Um é o Outro*. Rio de Janeiro: Ed. Nova Fronteira.
- Bachofen, J. J. (1967). *Myth, Religion, and Mother Right*. Bollingen Series LXXXIV. Princeton, New Jersey: Princeton University Press.
- Boas, G. (1967). Preface. In: Bachofen, J. J. (1967). *Myth, Religion, and Mother Right*. Bollingen Series LXXXIV. Princeton, New Jersey: Princeton University Press.
- Campbell, J. (1992). *As Máscaras de Deus – mitologia primitiva*. São Paulo: Palas Athena.
- Campbell, J. (1990). *As Transformações do Mito através do Tempo*. São Paulo: Cultrix.
- Cassirer, E. (2001). *Ensaio sobre o Homem – Introdução a uma filosofia da cultura humana* (1ª Ed., 3ª tiragem). São Paulo: Martins Fontes.
- Jacobi, J. (1991). *Complexo, Arquétipo e Símbolo na psicologia de C.G. Jung*. São Paulo: Cultrix.
- Jung, C. G. (2001). *Presente e futuro*. Petrópolis: Vozes.
- Jung, C. G. (1979). *O Eu e o Inconsciente*. Petrópolis: Vozes.
- Jung, C. G. (1991). *Tipos Psicológicos*. Petrópolis: Vozes.
- Jung, C. G. (1986). *O Desenvolvimento da Personalidade* (5ª ed.). Petrópolis: Vozes.
- Jung, E. (1995). *Animus e Anima*. São Paulo: Cultrix.

- Hillmann, J. (1990) *Anima: Anatomia de uma Noção Personificada*. São Paulo: Cultrix.
- Neumann, E. (1985). *História da Origem da Consciência*. São Paulo: Cultrix.
- Samuels, A., Shorter, B. & Plaut, A. *Critical Dictionary of Jungian Analysis*. New York: Rutledge.
- Steiner, R. (2002). *O conhecimento dos mundos superiores: a iniciação*. São Paulo: Ed. Antroposófica.
- Steiner, R. (1985). *O evangelho segundo João*. São Paulo: Ed. Antroposófica.
- Steiner, R. (2012) *Os contos de fadas: sua poesia e sua interpretação*. São Paulo: Ed. Antroposófica.
- Steiner, R. (1928). *The New Art of Education*. Anthroposophical Publishing CO.: London, New York: Anthroposophic Press.
- Wehr, G. (2002). *Jung & Steiner – The Birth of a New Psychology*. Great Barrington: Anthroposophic Press.
- Da Veiga, M. (1996). Antroposofia: Ciência ou Crença?. *Revista Chão & Gente* 19, 16–17. Botucatu.

Rosely Aparecida Romanelli, Prof. Dr.; Bachelor of Social Communication; Journalism from the University of São Paulo (1981); Full Degree in Pedagogy (1998); specialization in Didactics of Higher Education by Faculdade Santa Marta (1994); master (2000) and doctorate (2008) in Education from the University of São Paulo; Postdoctoral internship in the ADVANCED CONTEMPORARY CULTURE PROGRAM – PAAC at the Federal University of Rio de Janeiro. She is currently Adjunct Professor V at the State University of Mato Grosso – UNEMAT, working in the Journalism Course. She is the leader of a Waldorf Education research group. Accredited professor and coordinator of the PPGedu-UNEMAT Graduate Program in Education.



Die menschliche Sexualität und ihre Erziehung

Gisela Erdin

1 Einleitung

Will man beschreiben, wie Sexualerziehung erfolgen soll, dann muss man sich zuvor damit auseinandersetzen, was man unter Sexualität, Geschlechtlichkeit und Liebe versteht. Dabei gehen die Ansichten, was Sexualität ist, allerdings weit auseinander: Ist sie ein Teil der Liebe oder ist sie das Gegenteil davon? Im Folgenden werden drei verschiedene Auffassungen von Sexualität und Leiblichkeit dargestellt. Davon abgeleitet werden die völlig verschiedenen Formen der Erziehung im Allgemeinen und im Besonderen aufgezeigt.

2 Das Leibliche

Menschliche Sexualität ist ein Teil der Leiblichkeit. Zunächst tritt sie nur in den Affekten der Lust, der Freude oder dem Ekel und der Scham ins Bewusstsein. Als Teil der Leiblichkeit aber bleibt sie unbewusst. Der Leib stellt für uns einen doppelten Bezugsrahmen dar: Wir fühlen ihn von innen und sehen ihn von außen. Die Lebensprozesse selbst, also das vegetative Nervensystem, bleiben aber in einem Zwischenbereich des Bewusstseins. Das bedeutet, dass gestörte Prozesse des vegetativen Nervensystems als Unwohlsein in unser Bewusstsein treten, aber ansonsten diese Prozesse unserem Bewusstsein entzogen sind. Helmuth Plessner (1928/1975) und Maurice Merleau-Ponty (1966) unterscheiden zwischen dem

G. Erdin (✉)

Institut für Waldorfpädagogik, Inklusion und Interkulturalität der Alanus Hochschule Alter am Standort Mannheim, Mannheim, Deutschland

E-Mail: gisela.erdin@alanus.edu

physischen Körper, dem „Körper-Ding“, und dem von Innen gefühlten Leib. Der Mensch kann seinem Körper wie einem Ding von außen gegenüberreten. Das tut er, wenn er ihn im Spiegel anschaut und ihn begutachtet, ob er schön oder beispielsweise zu dick oder zu dünn ist. Der Mensch kann aber auch seinen Leib von innen spüren und das kann von dem von außen gesehenen abweichen. Er steht also in einer doppelten Beziehung zu seinem Leib. Das innere Spüren des Leibes tritt zeitweise nicht in unser Bewusstsein, sondern nur wenn der Mensch sein Bewusstsein darauf lenkt oder wenn der Leib eigenwillig agiert. Beispielsweise kann man *vergessen*, dass man hungrig oder müde ist, wenn das Bewusstsein mit etwas sehr Schönerem oder Interessanterem beschäftigt ist. Bei einem psychosomatisch erkrankten Menschen tritt genau hier eine Besonderheit auf, nämlich dass das, was er mit dem vernünftigen Bewusstsein erreichen möchte, etwas anderes ist, als das, was sein gespürter Leib möchte; z.B. möchte er morgens aufstehen, aber sein Leib spürt das Bedürfnis, noch im Bett liegenzubleiben. Der Leib und das Bewusstsein befinden sich gewissermaßen in einem Konflikt, da sie verschiedene Ziele haben.

Das Primäre in der Entwicklung des Kindes ist das Erleben des Zur-Welt-Seins (vgl. Merleau-Ponty 1966), denn die Kognition, mit welcher der Mensch sich seinem Leib gegenüberstellen und ihn als Ding von außen wahrnehmen kann, ist beim Kleinkind noch nicht entwickelt. So kann sich das Kind erst im Alter von etwa einem Jahr im Spiegel wiedererkennen. Es spürt aber von Anfang an, wenn es Hunger hat, wenn ihm etwas Schmerzen bereitet oder wenn es alleine ist. Es drückt das Wohlsein, glücklich im Leib zu sein, oder das Unwohlsein bereits aus, indem es schreit und sich in seinem Leib an- oder entspannt. Das Kind lebt bereits spürend und das bleibt auch so im Erwachsenenalter. Das Spüren des Leibes ist beim Erwachsenen häufig im Hintergrund seiner Aufmerksamkeit. In der Sexualität tritt das Erleben des eigenen Leibes und das des Körpers des/der Liebespartners(-partnerin) als ein Wohlgefühl ins Bewusstsein. Für die Entwicklung und Erziehung des Kindes stellt sich die Frage, wie der/die Erzieher*in auf dieses Hingeben an die Leibeserfahrung – wie sie bei der gelebten Sexualität eintritt – einwirkt, damit später eine positiv erlebte Sexualität für beide Sexualpartner*innen möglich ist. Sigmund Freud (1856–1939) und Wilhelm Reich (1897–1957) sind die berühmtesten Forscher zur Sexualität. Sie vertreten in dieser Frage aber genau entgegengesetzte Standpunkte. Das begründet sich in ihren verschiedenen Auffassungen zur Sexualität.

3 Die Sexualität im Verständnis von Wilhelm Reich

Für Reich ist Sexualität die Hingabefähigkeit auch auf der energetischen, biologischen Ebene:

„Sie ist die Fähigkeit zur Hingabe an das Strömen der biologischen Energie ohne jede Hemmung, die Fähigkeit zur Entladung der hochgestauten sexuellen Erregung durch unwillkürliche lustvolle Körperzuckung. Kein einziger Neurotiker hat diese Fähigkeit, und die überwiegende Mehrheit der Menschen ist charakterneurotisch krank“ (Reich 1969, S. 81).

Dabei ist die Störung der sexuellen Hingabefähigkeit eine im Leib verankerte Angst, die sich auch in anderen Bereichen des Lebens auswirkt. Da alle Erfahrungen in den Leib eingeschrieben werden, führt die Unterdrückung der natürlichen Bedürfnisse des Kindes zur „Charakterpanzerung“, das bedeutet: „Der lebens- und sexualverneinend erzogene Mensch erwirbt eine Lustangst, die physiologisch in chronischen Muskelspannungen verankert ist“ (Reich 1969, S. 15 f). Reich unterscheidet psychische und leibliche Aspekte der Sexualität, die zwei Seiten eines einheitlichen Vorgangs darstellen. So schreibt er: „Die Neurose ist nicht etwa nur Ausdruck einer Störung des psychischen Gleichgewichts, sondern in einem weit berechtigteren Sinne noch der *Ausdruck einer chronischen Störung des vegetativen Gleichgewichts und der natürlichen Beweglichkeit*“ (Reich 2000, S. 227, Hervorh. i. O.). Diese Erkenntnis gründet sich auf Untersuchungen des vegetativen Nervensystems im Zusammenhang mit den verschiedenen Phasen der Sexualität (vgl. Reich 1984). Ziel des therapeutischen Ansatzes von Reich ist deshalb, immer einen Wiederaufbau der Hingabe-, Liebes- und Erlebnisfähigkeit auf der seelischen Ebene und der leiblich-somatischen Ebene zu ermöglichen.

4 Die Sexualität im Verständnis von Sigmund Freud

Das Kind folgt – laut Freud – dem „Lustprinzip“, der „primären Arbeitsweise des seelischen Apparats“ (vgl. Freud 1920). Diese treibende Energie nennt er „Libido“, mit der das Kind bereits auf die Welt kommt (vgl. Freud 1925). Für Freud äußert sie sich „zuerst als Tätigkeit einer ganzen Reihe von *Triebkomponenten*, welche von *exogenen* Körperzonen abhängig waren, [...] auf Lustgewinn ausgingen und ihr Objekt zumeist am eigenen Körper fanden“ (Freud 1920). Dies ist also etwas ganz anderes als das, was normalerweise unter der Liebe zu einem *anderen* Menschen verstanden wird und zu dem dann auch eine leibliche Verbindung

gesucht wird. Was Freud beschreibt, ist das Lustempfinden und die Suche nach der Befriedigung desselben am eigenen Leib „als eine umfassendere, nach Lust strebende Körperfunktion“ (Freud 1925). Er unterscheidet diese nicht von den zärtlichen Gefühlen, die wir zu einer anderen Person empfinden: Es „werden zu den sexuellen Regungen alle die bloß zärtlichen und freundschaftlichen gerechnet, für welche unser Sprachgebrauch das vieldeutige Wort ‚Liebe‘ verwendet“ (ebd.).

Die beiden wichtigsten Triebe des Menschen, nach Freud, sind der Sexualtrieb Eros und der Destruktionstrieb, der sich in Aggressionen nach außen ausdrückt. Damit Menschen in Gemeinschaften zusammenleben können, müsse der Mensch das „Triebopfer“ (Freud 1930/1994, S. 61) erbringen. Damit ist gemeint, dass Teile des Trieblebens unterdrückt werden müssen. Dies geschieht in der kindlichen Entwicklung, weil eine äußere Autorität, die Vaterfigur, das ungehemmte Ausleben des Sexualtriebes mit Liebesentzug sanktioniert. Die Angst vor dem Liebesentzug wird ins Innere übernommen und so entsteht im seelischen Apparat des Kindes das Über-Ich. Freud macht also keine Unterscheidung zwischen Sexualität und Liebe. Er behauptet, die Sexualfunktionen seien beim Kind von Anfang an vorhanden und sie müssten eine lange und komplizierte Entwicklung durchmachen, bis sich aus ihr das normale Sexualleben des Erwachsenen gebildet hat (vgl. Freud 1925). Bekannt sind die Phasen der kindlichen Sexualentwicklung nach Freud (Freud 1920, S. 23). Der wichtige Punkt in dieser Entwicklung sei die Überwindung der *Natur* durch die *Kultur* mit dem Ödipuskomplex. Mit dem Ödipuskomplex beschreibt Freud die Überwindung des reinen Lustprinzips und die Unterordnung unter den Vater aufgrund der Kastrationsangst beim Jungen und aufgrund des Penisneides des Mädchens. Damit wird der Leib zu einer von Naturgesetzen beherrschten Maschine oder zu einem Bündel von Instinkten oder Trieben, welche durch die Kultur oder die Gottesfurcht beherrscht bzw. von denen mit dem „Inzestverbot“ Triebteile abgespalten werden müssen. In den Worten von Freud (1930/1994) lautet das: „Es genügt uns also zu wiederholen, dass das Wort ‚Kultur‘ die ganze Summe der Leistungen und Einrichtungen bezeichnet, in denen sich unser Leben von dem unserer tierischen Ahnen entfernt und die zwei Zwecken dienen: dem Schutz des Menschen gegen die Natur und der Regelung der Beziehungen der Menschen untereinander“ (ebd., S. 55). So bezeichnet er das Kind als „polymorph pervers“; dies ist nicht moralisch gemeint, sondern er will damit sagen, dass der natürliche Zustand von der Kultur überformt werden muss, indem „Triebanteile“ beiseite gelassen werden (Freud 1925). Scham und Ekel sind – so Freud – die Mächte, die daran beteiligt sind, den Trieb innerhalb, der als normal geltenden Schranken, zu bannen (Freud 1920, S. 23, 33). Menninghausen fasst die Unterscheidung von Kultur und Natur, die Freud macht, treffend

zusammen: „Kultur ist die permanente Erzeugung abjekter¹ Gegen-, Neben- und Unterwelten, ein ‚ekelhaft, abscheulich und verwerflich‘ machen; Ekel ist der Name dieser Affektwandung. Die Ambivalenz und die Kosten dieser Verwandlung machen *das Unbehagen in der Kultur aus*“ (Menninghausen 1999, S. 282). Damit ist der Mensch in eine Zweiheit geworfen: Er besteht aus Natur, der er durch seine Triebe angehört; er gehört aber auch der Kultur und Zivilisation an, die von ihm Triebverzicht fordert.

Die Persönlichkeitsstruktur besteht nach Freud aus drei Instanzen (deshalb wird es auch das Drei-Instanzen-Modell genannt), „Es“, „Ich“ und „Über-Ich“ (vgl. Freud 1925/2010). Das „Es“ ist der dunkle, unzugängliche Teil unserer Persönlichkeit, welcher weitgehend unbewusst bleibt. Er beinhaltet die Triebe, Bedürfnisse und Affekte. Mit dem „Ich“ bezeichnet Freud die Instanz, die sich des Denkens bedient und somit das „Realitätsprinzip“ im Leben des Menschen vertritt. Das Ich vermittelt zwischen den Ansprüchen des Es, den eigenen Bedürfnissen und Trieben und denen des Über-Ichs, also den Anforderungen, die von außen an den Menschen herangetragen werden. Nach Freud ist die Aufgabe des „Ich“ also, nur einen subjektiv gangbaren Weg zu finden, einen Kompromiss zwischen der von außen an das Kind herangetragenen Kultur und seinen eigenen inneren Impulsen. Simmel (1858–1918) stellt dies im Bild des Aufpfropfens dar:

„Der Holzbirnbäum trägt holzige und saure Früchte. Damit ist die Entwicklung, zu der ihn sein wildes Wachstum bringen kann, an ihr Ende gelangt. An diesem Punkte hat der menschliche Wille und Intellekt eingegriffen und den Baum durch allerhand Beeinflussungen zur Produktion der Essbirne geführt, d. h. ihn ‚kultiviert‘. Nicht weniger denken wir uns die Entwicklung des Menschengeschlechts durch physisch-psychische Organisation, durch Vererbung und Anpassung zu bestimmten Formen und Inhalten der Existenz gelangt, an die nun erst teleologische Prozesse ansetzen, um die so vorgefundenen Energien zu einer ihren bisherigen Entwicklungsmöglichkeiten prinzipiell versagten Höhe zu führen. Der Punkt, an dem diese Ablösung der Entwicklungskräfte stattfindet, bezeichnet die Grenze des Naturzustandes gegen den Kulturzustand“ (Simmel 1997, S. 364).

5 Die Sexualität im Verständnis von Rudolf Steiner

Rudolf Steiner (1861–1925) spricht von Lebenskräften oder Bildekräften, welche den physischen Leib überformen und die Form des physischen Leibes rhythmisch-lebendig verwandeln. Sexualität ist für ihn ein Teil der Lebenskräfte. Wenn wir

¹ „Abjekt“ bedeutet verächtlich. Gemeint ist eine Ablehnung, die nicht im diskursiven Bewusstsein stattfindet, sondern im Körperempfinden verankert ist.

einen Säugling, ein Kleinkind, den Jugendlichen, den Erwachsenen und den älteren Menschen vergleichen, dann zeigt sich eine unglaubliche Veränderung des Menschen, bezüglich des physischen Leibes und des seelischen Verhaltens. Diese Veränderung ist uns selbstverständlich geworden, weil wir sie jeden Tag erleben. Aber sie unterscheidet uns bereits in leiblicher Hinsicht vom rein Materiellen. Es ist durchaus möglich, dass man seinen früheren Klassenkameraden, den man Jahre später wiedersieht, nicht sofort wiedererkennt. Dagegen erkennt man physische Objekte z.B. seine Möbel jederzeit wieder, auch wenn sie mit der Zeit etwas abgenutzt sind. Sie verändern sich nicht. Alles Lebendige, also die Pflanze, das Tier und der Mensch besitzen diese Lebenskräfte. Die Sexualität gehört dazu, denn alles Lebendige wächst, blüht, pflanzt sich fort und vergeht. Im Tod verlassen die Lebenskräfte den Organismus und deshalb verfällt dieser wieder in die physischen Bestandteile (vgl. Steiner 1904/2014, 1. Kapitel).

Bei Wilhelm Reich und bei Rudolf Steiner ist diese strömende Energie, sind die Lebenskräfte erstens etwas Reales, auch wenn sie für das Auge nicht sichtbar sind und sie sind positiv und nicht „polymorph pervers“.

Es ist wichtig, sie nicht zu stören oder zu blockieren. Das Besondere bei Steiner ist, dass er darauf verweist, dass diese Bildekräfte bei der Geburt nicht fertig sind, sondern dass sie sich in den ersten Jahren nach der Geburt entwickeln. Das Kind lernt alle Prozesse, die mit Anspannung und Entspannung im Leib zusammenhängen, durch das gleichmäßige Atmen in einen gesunden Rhythmus zu bringen. „Das Kind kann noch nicht innerlich richtig atmen, und die Erziehung wird darin bestehen müssen, richtig atmen zu lehren“ (Steiner 1919, S. 25) sowie Schlafen und Wachen in den richtigen Wechsel zu bringen (ebd.). Außerdem lernt das Kind in einem stufenweisen Prozess Nahrung aufzunehmen und sie zu verdauen, nämlich von der Muttermilch, zum Brei, zur festen Nahrung. Dazu beginnt es ab der Geburt eine eigene Darmflora aufzubauen, deren Entwicklung drei bis fünf Jahre benötigt (vgl. Schöllmann & Zimmermann 1997, S. 18). Sie verändert sich im weiteren Leben nicht mehr und bleibt in ihrer Zusammensetzung stabil, außer es kommt zu einer Umstellung der Ernährungsgewohnheiten oder zu einer Einnahme von Antibiotika (vgl. Goyert 2015, S. 169).

Auch die Sexualität beruht unter anderem auf leiblichen Anspannungs- und Entspannungsprozessen (vgl. Reich 1984; Porges 2010) und es ist deshalb für die spätere erwachsene Sexualität wichtig, dass sich diese Prozesse, die auf Anspannung und Entspannung beruhen, im frühkindlichen Alter gesund entwickeln. Alle Lebensprozesse sind der Tendenz nach unbewusst und ragen nur teilweise ins Bewusstsein. Wenn z.B. eine Störung da ist (Verspannungen, Durchfall, Verstopfungen, Schlafstörungen, Asthma usw.), entstehen Unbehagen, Schmerzen oder

Angst. Funktionieren die Lebensprozesse, dann fühlt sich der Mensch in seinem Körper wohl und sie bleiben für das Bewusstsein dezent im Hintergrund. Diese Lebensprozesse sind aber unfertig, wenn das Kind auf die Welt kommt: Ob das Kind gerne Wasser oder lieber Coca-Cola trinkt, Gemüse liebt oder Fleisch vorzieht, ist weitgehend erlernt. Ob das Kind ein gesundes Sättigungsgefühl entwickelt, hängt ebenfalls davon ab, wie es in dieser frühkindlichen Phase begleitet wurde. Dabei bleiben Ernährungsgewohnheiten häufig über das ganze Leben erhalten. Selbstverständlich ist dies eine Form des Lernens, die nicht durch ein schulisches Belehren stattfindet. Heute stehen sich oft autoritäre Erziehungsmaßnahmen, die dem Kind keinen Rhythmus von außen aufzwingen, und ein Laissez-faire-Erziehungsstil gegenüber, in dem das Kind völlig auf sich gestellt einen Rhythmus aus sich selbst heraus entwickeln soll, was gleichermaßen eine absurde Vorstellung ist. Steiner favorisiert eine dritte Maßnahme: Einem Kind wird ohne äußeren Zwang ermöglicht, durch ein gemeinsames, rhythmisch sinnvoll in den Tagesablauf eingegliedertes Leben mit Bezugspersonen seine eigenen somatischen Prozesse gesund zu entwickeln.

Dass das Kind die Lebensprozesse sich nur in einer befriedigenden Form aneignen kann, wenn es sich in einer engen Beziehung (Bindung) zu einer konstanten Bezugsperson befindet, ist zwar erforscht, aber wenigen Menschen bekannt. Zdenek Matejcek (2006, S. 163 f.) hat im Auftrag der sozialistischen Regierung in der ehemaligen Tschechoslowakei die kollektive Erziehung erforscht und kam zu diesem Ergebnis: *Kinder, die Krippen besuchten, waren häufiger krank, als Kinder, die in einer Familie aufwuchsen. Ärzt*innen stellten eine Immunschwäche fest.*² In ihrem Verhalten zeigten die Kinder sich emotional labil, emotional gestört und öfters auch aggressiv. Anders als in vielen anderen Beispielen der kollektiven Betreuung (in Tageskrippen, Wochenkrippen oder Heimen) wird in dieser Studie eine Betreuung vorgestellt, bei der es den Kindern an nichts mangelte. Die Räumlichkeiten waren sauber und ausreichend eingerichtet. Die Kinder erhielten genügend und kindgerechte Nahrung. Die körperliche Pflege war einwandfrei und die Kinder wurden ärztlich versorgt. Es gab verschiedene Spielsachen, mit denen die Kinder sich beschäftigen konnten. Sie wurden von einer ausgebildeten Säuglingsschwester oder Kindererzieherin, welche liebevoll und den Kindern freundlich zugewandt war, betreut. Das Einzige, was den Kindern fehlte, war eine feste Bindung zu einer (und ggf. einer weiteren) Bezugsperson, die über ausreichend Zeit verfügte, dem Kind die Welt zu zeigen, und die über mehrere Jahre

² Die Erklärungen zum Film „Kinder ohne Liebe“ stammen von Dr. Jaroslav vom Kinderzentrum Paprsek in Prag, die ebenfalls auf dem Film aufgezeichnet sind. Dr. Jaroslav war Student bei Herrn Dr. Zdenek Matejcek.

diese Beziehung aufrechterhalten konnte. Das schließt natürlich Beziehungen zu weiteren Personen nicht aus, die die Kinder stundenweise betreuen können.³

Auch die Untersuchungen von René Spitz zum Hospitalisierungssyndrom (1985b) verweisen auf die Wichtigkeit dieser engen Verbindung zwischen dem Kind und einer verlässlichen und konstanten Bezugsperson. Er konnte ebenfalls zeigen, dass das Kind nicht nur in gefühlsmäßiger, affektiver Hinsicht leidet, wenn solche Beziehungen fehlen, sondern dass es außerdem in seinen somatischen Prozessen erkrankt. Er bezeichnet diese Störung: „anaklytische Depression“ (ebd.). Heute wird sie unter dem Fachbegriff „Hospitalismus“ zusammengefasst. Bekannt ist durch die moderne Bindungstheorie (vgl. Bowlby & Ainsworth 2016), wie wichtig eine seelisch haltende Beziehung (Winnicott 1960, S. 47–71) für das kleine Kind und seine seelische Entwicklung ist. Fehlt diese Beziehung, dann bleibt das Kind geistig zurück, verliert das Interesse an der Welt und verschließt sich den Eindrücken der Außenwelt. Steiner betont aber, dass das Kind diese haltende Beziehung in Bezug auf die Lebensprozesse (somatischen Prozesse) und in Bezug auf die gefühlsmäßige Entwicklung benötigt. (Steiner 1907/2014). Er widerspricht also der Ansicht von Freud und verweist darauf, dass das kleine Kind nie ein bloßes Naturwesen, sondern von Anfang an ein soziales Wesen sei, das auch seine Lebensprozesse (somatischen Prozesse) in einer nahen Beziehung zu anderen Menschen ausbildet.

Steiner widerspricht Freud noch in einem zweiten Punkt: Trotz seiner Unfertigkeit ist das Kind von Anfang an eine vollständige Persönlichkeit. Deshalb müssen alle Erziehungsmaßnahmen dialogisch sein. Diese enge Beziehung zwischen den Eltern und anderen konstanten Bezugspersonen kann man als „Zwei-Einheit“ (Erdin 2019, S. 22) beschreiben. Diese besteht bis zur Geburt in leiblicher Beziehung, danach noch bezüglich der somatischen Prozesse (Lebensprozesse). Bis zur Pubertät besteht die Unfähigkeit der Selbstregulierung des Gefühlslebens. Auch ist die Entwicklung des präfrontalen Kortex, der als Kontrollzentrum des Gehirns gilt, welches für Planung, Impulskontrolle und Sozialverhalten verantwortlich ist, erst mit etwa 20 Jahren vollständig entwickelt (Gwiggner 2004, S. 67). Als „Zwei-Einheit“ kann man sie beschreiben, weil es eine Einheit ist, insofern das Kind existentiell auf seine Bezugspersonen angewiesen ist, innerhalb der Einheit besteht aber eine Zweiheit, weil das Kind immer bereits als eigene Persönlichkeit vorhanden und geachtet werden muss. So wie das Kind im Mutterleib

³ In einer ersten Studie beobachtete Matejcek (1974) zwischen den Jahren 1954 und 1969 in regelmäßigen Abständen von vier Monaten in einem mittelböhmischen Kinderheim Kinder zwischen ein und 3 Jahren (Matejcek 2006, S. 163).

schon einen eigenen Leib hat und doch nicht ohne den Leib der Mutter überleben kann, so ist es später auf eine geordnete Umgebung angewiesen, um sich positiv entwickeln zu können. Eine Ordnung, die ihm nicht autoritär aufgedrängt wird, sondern es liebevoll in einem gestalteten Alltag mitnimmt. Es ist weiterhin in Bezug auf die Affekte und Gefühle auf eine „haltende Beziehung“ (Winnicott 2015) mit verlässlichen Bindungspersonen angewiesen und in den Worten von Bion auf „Containment“: Die Mutter/der Vater nimmt die Gefühle des Kindes auf, verdaut sie, und gibt sie in der Form, in der sie das Kind verarbeiten kann, zurück (vgl. Dornes 2015, S. 138). Steiner drückt dies folgendermaßen aus: „In Liebe geübte Erziehungsmethode, durch die das Kind sich instinktiv an uns selbst erzieht, so daß man dem Kind die Freiheit nicht gefährdet, die auch da geachtet werden soll, wo sie das unbewußte Element der organischen Wachstumskraft ist“ (Steiner 1979, S. 75).

Vergleicht man das Kind mit einem Baum, wie Simmel (1997), dann ist das richtige Bild für Erziehung, nach Steiner, nicht Aufpfropfen/Einschneiden und Einwachsen lassen, sondern ein junger Baum, der noch einen Holzstab (er symbolisiert die Bindungspersonen) neben sich benötigt, an das er angebunden ist, solange bis der eigene Stamm stark genug ist und ihn der Wind nicht mehr umwerfen kann. Das Kind benötigt Menschen, die es begleiten, aber keine Menschen, die es in seinem eigenen Wachstum behindern. Es ist eine eigene Persönlichkeit, die nicht von außen geformt werden kann, geradeso wie man aus einer Eiche keine Birke formen kann. Allerdings ist es unfertig und benötigt Unterstützung, um immer mehr sich selbst zu werden und alle Fähigkeiten, zu denen es das Potenzial in sich trägt, zu entfalten.

Freud verwechselt die enge, leibliche Verbundenheit des kleinen Kindes mit seinen Eltern mit dem sexuellen Begehren eines erwachsenen Menschen.

Das Kind ist seinen Eltern und nahen Bezugspersonen in Liebe verbunden. Weil es noch nicht unabhängig von seinen Bindungspersonen ist, kann man aber nicht davon sprechen, dass es sein Begehren auf seine Eltern richtet und dieses muss deshalb bei ihm auch nicht durch eine „Inzestschranke“ (vgl. Freud 1975/2013) unterdrückt werden. Im Gegenteil, die Unterdrückung der natürlichen seelisch und leiblichen Beziehungsbedürfnisse zu den Eltern führt zu physischen und seelischen Erkrankungen (vgl. Meierhofer & Keller 1966; Spitz 1985a; Meierhofer 1989; Tronick 2007; Bowlby & Ainsworth 2016; Kinder ohne Liebe 2008).

Soziologisch würde man sagen, das Kind entwickelt sich von einer „dyadischen Persönlichkeit“ (vgl. Malina 1996/2003) zu einer autonomen Persönlichkeit. Die Verantwortung liegt deshalb zu 100 Prozent auf der Seite der erwachsenen Bezugsperson. Sie hat bereits eine erwachsene Sexualität und sie

darf die Abhängigkeit des Kindes nicht zur Befriedigung der eigenen Bedürfnisse ausnutzen. Ihre Aufgabe ist es, *nur* eine haltgebende Stütze zu sein, bis das Kind diesen Halt nicht mehr benötigt. *Das Inzesttabu gilt also für die erwachsene Person.*

Der dritte Punkt, an dem Steiner die Entwicklung des Kindes anders sieht als Freud, ist der Ödipuskomplex. Er ist allerdings auch von Menschen aus der psychoanalytischen Strömung bereits weiterentwickelt worden. So beschreibt Grieser (2015) ihn als „Triangulierung“, was den Ansichten von Steiner nahekommt. Das Kind, befindet sich nämlich nicht nur in einer Zwei-Einheit, sondern in mehreren Zwei-Einheiten:

1. Das Kind und die Mutter
2. Das Kind und der Vater
3. Das Kind und die Großmutter oder die Kindergärtnerin oder eine andere Beziehungsperson

Diese verschiedenen „Zwei-Einheiten“ helfen dem Kind, sich aus einer zu engen Verbindung und damit aus der Gefahr einer psychologischen Symbiose zu lösen, und erleichtern ihm den nächsten Entwicklungsschritt hin zu mehr Autonomie. Es ist das Erlebnis, welches durch einen störenden Dritten ausgelöst wird. Insofern sind die Beobachtungen von Eifersucht und gefühlsmäßigen Schwierigkeiten des Kindes durch Freud sicher richtig. Ein Dritter ist immer eine Störung der Zwei-Einheit, denn er agiert anders mit dem Kind. Anders als Freud dies ausführt, sollte das Kind sich aber nicht einer Bezugsperson unterwerfen bzw. aus Angst vor Liebesentzug die Vaterfigur verinnerlichen. Das Kind sollte vielmehr seine Perspektiven auf die Welt durch diese Vielfalt erweitern dürfen. Es kann sich an diesem kreativen Unterschied zwischen Mutter und Vater und anderen Bezugspersonen in seiner Eigenart erleben. Es kann damit allerdings wesentlich besser umgehen, wenn die Bezugspersonen loyal miteinander umgehen und die Verschiedenheit des Partners oder der anderen Erziehungsperson akzeptieren oder sogar wertschätzen und sie nicht gegeneinander ausspielen. Dazu ein Beispiel:

Ein vierjähriger Junge sagt: „Frauen sind lieber, mein Papa hat mich im Auto ganz fest gehalten.“ Was macht der Bub und was machen die Erwachsenen daraus? Die Mutter, die Vertrauen zum Vater hat, denkt sich: Der Papa wird seine Gründe gehabt haben. Vielleicht wollte der Bub ins Steuerrad greifen oder etwas nehmen, was nicht für ihn bestimmt ist. Auf jeden Fall hat der Vater ihn gehalten, um ihn oder andere vor Schlimmerem zu bewahren. Sie sagt dann: „Ja, manchmal muss man dich festhalten, wenn du etwas Unvernünftiges tust.“ Der Sohn lacht dann vielleicht und sagt: „Ja, ich wollte die Schokolade, die wir für den Nachtschiff gekauft haben, aufessen.“ Die Mutter, die dem Vater nicht vertraut oder die sich

geschmeichelt fühlt, weil ihr Sohn sie lieber hat als den Vater, denkt: „Ja, Männer sind immer so hart zu den Kindern und gewaltbereiter. Frauen haben doch wirklich mehr Geduld.“ Sie wird etwas Entsprechendes sagen, z.B.: „Komm in meinen Arm. Ich tröste dich.“ In diesem frühen Alter hat der kleine Bub schon originäre eigene Gefühle, aber noch keine Kognition, die unabhängig von den primären Bezugspersonen besteht. Er gibt seinen Körperempfindungen und Affekten eine Bedeutung, die zu einem großen Teil aus den Deutungen seiner Bezugspersonen stammt.

Der kleine Junge weiß auch schon, dass Vater und Mutter nicht immer gleich handeln. Das Kind erhält mehr Autonomie, wenn es die Verschiedenheit der Welt durch mehrere wichtige Bezugspersonen erfährt. Es bekommt aber auch durch diese Bezugspersonen vermittelt, ob diese Unterschiedlichkeit der Perspektiven auf die Welt als Bereicherung der Welt erlebt wird oder aber als Bedrohung. Stehen die Eltern im Wettkampf untereinander, wer die bessere Bezugsperson ist, oder beispielsweise auch die Mutter mit der Lehrerin in der Schule, dann kann das Kind nur zwischen zwei Alternativen auswählen, die beide für es bzw. für seine weitere Entwicklung zur Autonomie unvorteilhaft sind:

- Es verharrt in der Zweieinheit mit der einen Bezugsperson, alles andere wird abgewertet, als schlecht und bedrohlich erlebt. Damit werden die Lernmöglichkeit und die Möglichkeit, sich von Dingen zu distanzieren und dadurch zu reflektieren, erheblich eingeschränkt.
- Es versteht den Machtkampf zwischen den beiden Bezugspersonen und wendet seine Macht an, um die Welt zu manipulieren. Beim obigen Beispiel, bei dem der Vater verhindert hat, dass der Bub vor dem Mittagessen den Nachtschrank aus der Tüte genommen und aufgegessen hat, setzt der Bub das Misstrauen, dass die Mutter gegenüber dem Vater hat, ein, um Mitleid zu erheischen. Er erreicht, dass er – der arme Junge – den der vermeintlich gewaltbereite Vater festgehalten hat, nun von der Mutter mit Schokolade getröstet wird. Natürlich handelt der Junge nicht kognitiv bzw. bewusst manipulativ, aber er weiß aus Erfahrung, wie das funktioniert.

Damit Eltern und Erzieher den Prozess der Triangulierung beim Kind angemessen unterstützen können, müssen sie diesen Prozess bei sich selbst erfolgreich bewältigt haben. Eine Mutter muss aushalten können, wenn das Kind gerne im Kindergarten ist (also gerne ein paar Stunden ohne sie) oder lieber mit dem Vater und der Eisenbahn spielt als mit ihr. Dies sind schmerzvolle Erlebnisse der Einsamkeit, die gleichzeitig Erlebnisse der Autonomie, der Unabhängigkeit, also beglückend sein können. Dabei wird der Dritte immer dann erniedrigt,

wenn die Gefühlsentwicklung nicht soweit gediehen ist, dass eine emotionale Selbstregulierung möglich ist.

6 Sexualität ist leiblich

ROMEO

Oh, wie sie auf die Hand die Wange lehnt!

Wär' ich der Handschuh doch auf dieser Hand,

Und küßte diese Wange!

(Shakespeare, Romeo und Julia, 2. Aufzug, 2. Szene)

Sexualität ist leiblich. Dies wurde im viktorianischen Zeitalter mit naturhaft, triebhaft-tierisch gleichgesetzt. Deshalb unterlag Sexualität damals „der dreifache[n] Verfügung von Untersagung, Nicht-Existenz und Schweigen“ (Foucault 1983/2019, S. 12). Auf die Frage, ob wir die „zunehmende Unterdrückung“ (ebd.) der Sexualität im Laufe der Geschichte gelöst hätten, antwortet Foucault, dass manche meinen, Sigmund Freud hätte dies geleistet. Foucault allerdings beschreibt das, was sich „im sichersten und diskretesten Raum zwischen Couch und Diskurs abspielt“ (ebd.), als „profitables Bettgeflüster“ (ebd.). Tiedemann geht noch einen Schritt weiter und sieht in der Beichte (wie schon andere vor ihm) eine Vorform der Psychoanalyse (vgl. Tiedemann 2018, S. 23). Dabei verweist er u.a. auf Dorotheus von Gaza, der im Jahr 520 ein klösterliches Leben begann und über dessen innere Entwicklung die Nachwelt durch den ausführlichen Briefwechsel mit seinem geistlichen Führer Barsanuphius gut informiert ist. In diesem überlieferten Briefwechsel berichtet Dorotheus mit großer Offenheit von seinen Selbstkasteiungen,

„aber auch u.a. davon, dass ein älterer Mönch auf das Kopfende seines Bettes uriniert hat. Er berichtet hierüber wohlgermerkt nicht, um diesen Mönch zu denunzieren, sondern um Barsanuphius zu dokumentieren, wie schwer es ihm gefallen sei, dies gelassen hinzunehmen. Was Dorotheus besonders zu schaffen machte, ist, dass er ständig vor Schüchternheit rot wird, ein untrügliches Zeichen dafür, dass er seinen Körper noch nicht im Griff hat. Ja, Dorotheus hatte keine Scheu mitzuteilen, dass er sich in einen Bruder verliebt hat. Bemerkenswerter als die Praktiken von Selbst- und Fremdemütigungen ist in diesem Fall die Offenheit (bzw. der Gehorsam), mit dem sich Dorotheus Barsanuphius anvertraut. Hier, in der Wüste Ägyptens (bzw. im Gaza), so möchte man sagen, liegen die Wurzeln der Psychoanalyse“ (ebd.).

Die Beichte und die Analyse holen etwas, das mehr oder weniger unbewusst geschieht, nämlich das Spüren des Körpers, ins Bewusstsein.

Auch, wenn der Priester und der Analytiker anschließend verschieden mit dem Geäußerten umgehen, ist dieser erste Schritt der gleiche Prozess. Das Leben unseres Leibes und die Sexualität ist das Gegenteil davon. Der Mensch ist in seinem Unbewussten aktiv. *Er vergisst sich.*⁴ Sexualität äußert sich dabei als gestaltende Kraft, die den Menschen, der diese spürt, Energie gibt und die darüber hinaus neues Leben ermöglichen kann. Steiner unterscheidet dies folgendermaßen: „Den Geist nehmen wir als erwachsene Menschen von uns zunächst nur wahr in seinem Spiegelbild als Intellekt, als ‚mind‘, als Verstand, als Vernunft“ (Steiner 1922/1991a, S. 22). Das „Bild enthält nichts mehr von der Realität“ (ebd.). Die Lebenskraft – hier bezeichnet als „Geist“, weil sie nicht physisch, nicht sinnlich wahrnehmbar ist, baut erst den eigenen Leib des Kindes auf und wenn es erwachsen ist, dann kann diese Kraft auch Neues hervorbringen. Im Kind ist diese Kraft tätig und unbewusst:

„Wenn wir uns eine wirkliche Einsicht, eine unmittelbare, tatsächliche Erkenntnis von demjenigen verschaffen können, was in dem ganz kleinen Kinde bis zum Zahnwechsel hin innerlich wirkt, so dass es aber nicht direkt wahrgenommen werden kann, sondern nur angeschaut werden kann in den Wesensäußerungen des Kindes, mögen uns diese noch so primitiv vorkommen, das ist ‚Geist‘ und das ist ‚Seele‘“ (ebd., S. 19).

„Wir haben sonst, wenn wir die Natur und das Menschenleben anschauen, niemals in dem Sinne Geist und Seele vor uns, als nur, wenn wir dasjenige, was Lebensäußerungen des ganz kleinen Kindes sind, beschauen. Da arbeiten [...] in der Plastik des Gehirnes, in der Ausbildung des ganzen Organismus, die geistigen Kräfte darinnen, da arbeiten die seelischen Essenzen darinnen. Dasjenige, was wir sehen, sind die Lebensäußerungen des Kindes; sie nehmen wir durch die Sinne wahr. Aber dasjenige, was durch den Schleier des sinnlich Wahrnehmbaren hindurch wirkt, ist Geist, ist Seele; so, wie wir sie niemals sonst im Leben ohne eine innere seelische Entwicklung wahrnehmen können“ (ebd., S. 19).

„Der Geist ist Aktivität. Der Geist ist immer Tätigkeit. Der Geist ist schöpferisch. Der Geist ist das absolut Produktive. ‚Mind‘, Intellekt, ist das Abbild, das absolut Passive, dasjenige, was wir im späteren Leben in uns tragen, um die Welt zu verstehen“ (ebd., S. 21).

Steiner weist auf das schöpferisch Tätige in der lebendigen Natur, in den Pflanzen, den Tieren und den Menschen hin. Er nennt es Geist oder das Geistige, da es

⁴ Wilhelm Reich beschreibt die Fähigkeit der orgastischen Potenz (Reich 2000). Sie werden von Thomas Harms in 6 Punkten zusammengefasst. Einer davon ist die „kurzzeitige Bewusstseinsstrübung und Einstellung der Denktätigkeit“ (Harms 2017, S. 27).

nicht physisch, nicht sinnlich wahrnehmbar, aber real ist. Es zeigt sich in seinen Äußerungen, d. h. wir sehen die Pflanze, das Tier und den Menschen wachsen, sich entfalten und sich fortpflanzen. Deshalb geht es in der anthroposophischen Pädagogik darum, die Kräfte im Kind nicht zu stören, sondern es so zu begleiten, dass es sich selbst entwickeln kann: „In Liebe geübte Erziehungsmethode, durch die das Kind sich instinktiv an uns selbst erzieht, so daß man dem Kind die Freiheit nicht gefährdet, die auch da geachtet werden soll, wo sie das unbewußte Element der organischen Wachstumskraft ist“ (ebd., S. 73).

7 Das Menschliche in der Fortpflanzung

ROMEO

Der Liebe leichte Schwingen trugen mich;

Kein steinern Bollwerk kann der Liebe wehren;

Und Liebe wagt, was irgend Liebe kann:

Drum hielten deine Vetter mich nicht auf

(Shakespeare, Romeo und Julia, 2. Aufzug, 2. Szene)

Etwas Schöpferisches, aber nicht physisch Wahrnehmbares lässt die Pflanze, das Tier und den Menschen wachsen und bildet *ihre Gestalt in einem zeitlichen Prozess*. Steiner nennt diese Kraft die Lebensprozesse oder auch den Bildekräfteleib:

„Es ist für den heutigen Menschen schon schwierig, wenn man ihm spricht von einem solchen Zeitorganismus. Aber es ist wirklich dieser Zeitorganismus als ein zweiter Mensch in uns vorhanden, und wir dürfen ihn einen Organismus nennen. [...]. Ich habe ihn in meinen Büchern Ätherleib oder Bildekräfteleib genannt. Dieser Bildekräfteleib ist eben ein Zeitorganismus. [...]. Man muß sich eben klar sein, daß es von diesem Bildekräfteleib abhängt, wie man als Mensch gebildet ist“ (Steiner, 1922/1994, S. 127).

Auch wenn die Pflanze, das Tier und der Mensch einen Bildekräfteleib haben, zu dem auch die Fortpflanzungskräfte gehören, so unterscheiden sie sich in Bezug auf die Fortpflanzungskräfte.

7.1 Die Befruchtung der Pflanze

Aus dem Samen der Pflanze wachsen die Blätter, der Stängel oder der Stamm, die Pflanze blüht, verwelkt und bildet einen Samen, aus dem wieder eine neue Pflanze entstehen kann. Ein besonderer Moment in diesem Prozess ist die Befruchtung. Diese geschieht mit Hilfe von Insekten, Vögeln oder dem Wind. Dabei bringt die Biene oder der Wind nichts von sich an die Pflanze heran. Die Biene bleibt dem Apfelbaum etwas Äußerliches. Es spielt für die Bestäubung der Blüten keine Rolle, ob eine Biene oder eine Hummel die Bestäubung übernimmt, denn nichts von dem bestäubenden Insekt bleibt an der Pflanze haften. Unter Bestäubung versteht man die Übertragung des Pollens von den Staubbeuteln auf die Narbe einer Pflanze derselben Art, z.B. auch von einer Blüte am selben Baum. Die Befruchtung ist die Vereinigung der männlichen und der weiblichen Keimzelle der Pflanze. Ausführend für die Bestäubung ist aber etwas der Pflanze Äußerliches, ein Tier oder der Wind. Die Pflanze selbst ist dabei passiv. *Die Pflanze kann sich außerdem auch durch Teilung vermehren.*

Storchschnäbel beispielsweise lassen sich leicht vermehren, indem man die Wurzelballen ausgräbt und mit dem Spaten teilt. Möglich ist die Vermehrung auch durch Stecklinge oder durch das Aufpfropfen. Bei dieser vegetativen Vermehrung entsteht ein genetisch exakt gleiches Abbild der Mutterpflanze samt ihren Eigenschaften, während bei der generativen Vermehrung durch Samen das Erbgut zweier Elternpflanzen neu kombiniert wird. Einige Pflanzen vermehren sich von selbst vegetativ. Zwiebelblumen wie z. B. Narzissen bilden jedes Jahr Tochterzwiebeln.

7.2 Die Befruchtung des Tieres

Anders als bei der Pflanze führt die Befruchtung zwei Tiere zusammen. Dabei ist die Grenze nicht eindeutig. Es gibt auch Tiere, die sich mit sich selbst fortpflanzen (eingeschlechtliche Fortpflanzung). Blattläuse, Fische und Eidechsenarten oder Bienen pflanzen sich beispielsweise so fort. Tiere sind nicht passiv, sondern das Männchen sucht das Weibchen, auch wenn sie den Rest des Jahres nicht notwendigerweise gemeinsam verbringen. Es gibt auch Tiere die Hermaphrodite sind, z. B. Regenwürmer, Blutegel und einige Schnecken. Die zwei Keimzellen Spermia und Eizelle stammen von zwei verschiedenen Tieren, der gleichen Art. Vielfach sind sie auch aus der gleichen Herde. Der Leithirsch begattet jedes weibliche Tier in seiner Herde, gleichgültig in welcher verwandtschaftlichen Beziehung er zu

ihm steht. Das Tier paart sich ausschließlich zur Brunftzeit, also wenn Fortpflanzung möglich ist (von einigen wenigen Ausnahmen abgesehen). Die Vielfalt des tierischen Sexualverhaltens ist groß.

7.3 Die menschliche Sexualität

Loewit (1997) weist darauf hin, dass der Mensch – im Gegensatz zum Tier – zu jeder Zeit ein sexuelles Wesen ist, wenngleich nicht immer fortpflanzungsfähig. Deshalb widerspricht er denen, die Sexualität auf die Fortpflanzungsfunktion einengen. Er schließt daraus, dass die Sexualität beim Menschen neben der Fortpflanzung eine weitere, wesentliche Funktion hat; nämlich die Kommunikation, die Begegnung: „Man könnte auch sagen, die Kommunikationsfunktion seiner Sexualität ist das eigentlich Menschliche, der eigentliche Unterschied zwischen menschlicher und tierischer Sexualität“ (ebd., S. 31). Aus diesem Grund würde Loewit beim Menschen statt vom Geschlechtstrieb auch lieber vom „Beziehungstrieb“ sprechen (ebd., S. 70). Für Loewit ist Sexualität keine isolierte Lustquelle, sondern „die Verleiblichung unserer Beziehung im weiten nicht-genitalen und im engen genitalen Sinn“ (ebd., S. 72).

Für Lévi-Strauss (2009) gelten der Frauentausch und das Inzesttabu als Grundstein menschlicher Sozialbeziehungen. Damit weist er daraufhin, dass beim Menschen mit der Sexualität die Hinwendung zu einem Menschen, der aus einer anderen Stammesgemeinschaft stammt, erfolgt. Früher lebte dann die Frau in der Regel in einem neuen Familienverbund, heute hingegen gründen die meisten Sexualpartner einen eigenen Hausstand. Somit begründen zwei Menschen, die sich mit Liebe und Sexualität gegenseitig begegnen, etwas *Neues* und führen nicht einfach die Herde oder die Sippe weiter:

JULIA

O Romeo! warum denn Romeo?

Verleugne deinen Vater, deinen Namen!

Willst du das nicht, schwör' dich zu meinem Liebsten,

Und ich bin länger keine Capulet!

ROMEO für sich.

Hör' ich noch länger, oder soll ich reden?

JULIA

*Dein Nam' ist nur mein Feind. Du bliebst du selbst,
 Und wärst du auch kein Montague. Was ist.
 Denn Montague? Es ist nicht Hand, nicht Fuß,
 Nicht Arm noch Anlitz, noch ein andrer Teil.
 Was ist ein Name? Was uns Rose heißt,
 Wie es auch hieße, würde lieblich duften;
 So Romeo, wenn er auch anders hieße,
 Er würde doch den köstlichen Gehalt
 Bewahren, welcher sein ist ohne Titel.
 O Romeo, leg' deinen Namen ab,
 Und für den Namen, der dein Selbst nicht ist,
 Nimm meines ganz!
 ROMEO indem er näher hinzutritt.
 Ich nehme dich beim Wort.
 Nenn' Liebster mich, so bin ich neu getauft,
 Ich will hinfort nicht Romeo mehr sein*
 (Shakespeare, Romeo und Julia, 2. Aufzug, 2. Szene)

Die menschliche Sexualität ist somit vollständig individualisiert und in die persönliche Entscheidung gestellt. Sie ist dennoch ein psychosomatischer Prozess und deshalb eine Willenshandlung, die unserem direkten Willen entzogen ist.

Anders als bei Pflanzen und Tieren ist die menschliche Sexualität von Scham besetzt, d. h. sie zieht sich ins Private zurück, weil sie vollständig individuell ist. Wenn alle sich gleich verhalten wie die Bienen auf der Apfelblüte, dann gibt es auch keine Scham. Dies bedeutet auch, dass die menschliche Sexualität in die Verantwortung der beiden Menschen gestellt ist, die sich körperlich begegnen. Wie Sexualität ausgelebt wird, dafür sind die involvierten Liebespartner verantwortlich. Für eine volle Verantwortungsübernahme muss – laut Steiner – das Motiv der Begegnung bewusst sein und die „charakterologische[n] Veranlagungen“ geklärt werden (vgl. Steiner 1894/2018).

a) Das Motiv kann Liebe/Hingabe sein. Es sind aber auch andere Motive des Sexualaktes bekannt: z.B. die Unterwerfung der anderen Person unter den eigenen Willen. Wilhelm Reich war einer der ersten, der die Sexualität seiner

Patient*innen auch qualitativ untersuchte. Dabei entdeckte er, dass bei seinen Patient*innen die Hingabefähigkeit eingeschränkt war und dass bei einem überwiegenden Teil der Männer (die ihn wegen unterschiedlichen neurotischen Problemen aufsuchten) der Sexualakt eingesetzt wurde, um bestimmte Ziele zu verfolgen:

„Der Akt bedeutete für den angeblich potenten Mann Durchbohren, Bewältigen oder Erobern der Frau. Sie wollten ihre ‚Potenz‘ just beweisen oder wegen der erektilen Abfuhr bewundert werden. Diese ‚Potenz‘ ließ sich durch Aufdecken der Motive leicht zerstören. Dahinter kamen schwere Störungen der Erektion und der Ejakulation zum Vorschein. Bei keinem dieser Fälle gab es auch nur eine Spur von *Unwillkürlichkeit* oder *Verlust der Aufmerksamkeit*“ (Reich 2000, S. 80, Hervorh. i. O.).

Diese Motive sind deshalb laut Reich Zeichen einer „orgastischen Impotenz“, da kein erfülltes und befriedigendes Sexualleben daraus resultierte.

b) Die „Triebsfeder“ (vgl. Steiner 1894/2018), welche den Menschen veranlasst, sexuelle Handlung zu vollziehen, ist noch unbewusster im Menschen, aber doch für ihn zugänglich. Es handelt sich um die sexuelle Neigung.

Ahlers hat das „Drei-Achsen-Modell der Sexualpräferenz“ entwickelt (Ahlers et al. 2004). Dieses beschreibt die Sexualpräferenz einer Person und deren individuelle Ausprägung auf drei Achsen:

1. die sexuelle Orientierung auf das männliche und/oder weibliche Geschlecht oder nicht festgelegt;
2. die sexuelle Ausrichtung auf einen präferierten körperlichen Entwicklungsstatus (Kinder, Jugendliche, Erwachsene);
3. die sexuelle Neigung zu einem präferierten (Phäno-) Typus eines Sexualpartners und einer bestimmten Art und Weise (Modus) der sexuellen Betätigung.

Dabei muss zwischen sexuellem Erleben (Phantasien und Gedanken) und dem sexuellen Verhalten unterschieden werden. Pädophilie definiert Ahlers als sexuelle Ansprechbarkeit durch den kindlichen körperlichen Entwicklungsstatus (vgl. Ahlers 2013). Die Sexualpräferenz ist keine individuelle Wahlentscheidung (vgl. Beier et al. 2005; Ahlers et al. 2004). Das sexuelle Verhalten wird als „Pädosexualität“, strafrechtlich als „sexueller Kindesmissbrauch“, bezeichnet. Es ist eine strafbare Handlung, die auch von Menschen ohne pädophile Neigung ausgeführt wird. Andersherum führt die sexuelle Präferenz nicht automatisch zu einem sexuellen Kindesmissbrauch, im Gegenteil: Verhaltensabstinenz ist möglich (vgl. Beier 2013). Hellfeldforschungen zufolge wird von einem Anteil von 25 bis 50 Prozent pädophiler Täter an sexuellen Übergriffen gegenüber Kindern ausgegangen (vgl.

Seto 2008). „Die überwiegenden Befunde sprechen dafür, dass die meisten Kindesmissbraucher nicht pädophil und somit keine Präferenztäter sind, sondern als Ersatzhandlungstäter angesehen werden müssen“ (Ahlers, aufgerufen 18.3.2020). Ersatztäter sind Menschen, die ersatzweise mit Kindern sexuelle Handlungen begehen, weil sexuelle Kontaktbedürfnisse mit erwachsenen Partnern unerfüllt bleiben.

8 Sexualität, Liebe und Sadismus

JULIA

Wer zeigte dir den Weg zu diesem Ort?

ROMEO

Die Liebe, die zuerst mich forschen hieß.

Sie lieb mir Rat, ich lieb ihr meine Augen.

Ich bin kein Steuermann; doch wärst du fern

Wie Ufer, von dem fernsten Meer bespült,

Ich wagte mich nach solchem Kleinod hin“

(Shakespeare, Romeo und Julia, 2. Aufzug, 2. Szene)

LORENZO

Kommt, wir gehen, bringen wir es hinter uns. Ihr beiden bleibt mir nicht allein, bis wir auch mit kirchlichem Segen, aus zweien eins gemacht haben.

(Shakespeare, Romeo und Julia, 3. Aufzug, 1. Szene)

Benötigt die Liebe den kirchlichen Segen, damit sie nicht gleichsam wie ein Trieb ausgelebt wird?

Im Hochmittelalter (12. bis 14. Jahrhundert) unterschied man drei verschiedene Formen von Liebe und Sexualität zwischen den Geschlechtern. Die Ehe zwischen Mann und Frau beruhte auf einem Ehevertrag und dem Vollzug der Ehe.⁵ Sie wurde aus Vernunftgründen eingegangen und durch die Väter vereinbart. Es wurde nur innerhalb des gleichen Standes geheiratet und das Vermögen spielte eine bedeutende Rolle. Der Geschlechtsverkehr gehörte zur ehelichen Pflicht und wurde ausgeübt, um Nachkommen zu zeugen. Sich seiner Frau mit Leidenschaft

⁵ Als Sakrament wurde sie offiziell 1547 durch das Konzil von Trient bestätigt, also relativ spät.

zu nähern, galt als unziemlich. So überliefert der Kirchenvater Hieronymus das Gedankengut des Stoikers Seneca:

„Jede Liebe zur Frau eines anderen ist schädlich; ebenso auch zu viel Liebe zur eigenen. Der weise Mann sollte seine Frau mit Vernunft, nicht mit Leidenschaft lieben. Er beherrsche die Regungen der Wollust und lasse sich nicht ungestüm zur Kopulation hinreißen. Nichts ist schändlicher, als seine Frau wie eine Ehebrecherin zu lieben“ (zitiert nach Loewit 1997, S. 22).

Im 12. Jahrhundert entsteht die Verehrung der Frau durch Minnedichtung innerhalb der ritterlich-höfischen Kultur. In diesen Gedichten und Liedern wird eine Frau, die mit einem anderen Mann verheiratet ist, gepriesen und die Liebe zu ihr verherrlicht. Bernart von Ventadour.

„besang allein die schöne, reife Frau, die einem anderen gehört und den Sänger nicht liebt. Jede dieser Geliebten ist schön, jede trägt das gleiche süße Lächeln durch die Gedichte, von keiner erfahren wir den wahren Namen; sie sind keine Individuen, beinahe ein Vorwand. ‚Wie das Fischlein auf den Köder losschnellt‘, so lässt sich der Ritter willenlos gefangen nehmen und reift im Ausharren, im Minnedienst ohne Erhöhung. Der Reiz, der im Verbotenen, nie Erreichbaren liegt, die ungelöste Spannung erzieht den Liebenden zum wahren Ritter; wenn sich die Begehrte versagt, zwingt die Zucht den Mann zur Haltung“ (Borst 1963, S. 524).

Unter Minne versteht man also eine sehr gefühlsbetonte Liebe ohne Geschlechtsverkehr. Georges Duby betonte die Gleichzeitigkeit des Aufkommens höfischer Liebe mit ihren Normvorschriften und das Durchsetzen des Zölibats (vgl. Finger 2004, S. 13). Für den lustvollen Geschlechtsverkehr gab es Mätressen. Auch in dieser Tradition zerfällt der Mensch in die Natur, welche in der leiblichen Sexualität ausgelebt wird, und in ein kulturelles Wesen, welches in der Minne sich zeigt.

Unser heutiges Ideal ist die romantische Liebe.⁶ Sie wird in vielen Liedern, Liebesromanen und Liebesfilmen verklärt. Sie ist vor allem durch die Hingabe an einen anderen Menschen geprägt. Sie verbindet aber die drei Bereiche: Zusammenleben mit einem anderen Menschen, dem man mit Achtung vor seiner Besonderheit begegnet, in Sympathie angezogen sein, verliebt sein, welches der sinnlichen Hingabe entspricht, aber vor allem die Gefühle anregt und sich in Liedern, Romanen und Filmen ausdrückt und die leibliche Sexualität. „Romeo und

⁶ Als Romantik wird eine kulturgeschichtliche Epoche bezeichnet (Ende 18. Jahrhundert bis Mitte 19. Jahrhundert). Man kann sie als eine Reaktion auf das rational geprägte Ideal der Epoche der Aufklärung, als auch als Aufbrechen von verkrustet erlebten Normen verstehen.

Julia“ von Shakespeare mutet dabei wie eine Vorwegnahme dieser romantischen Liebe an.

Die romantische Liebe ist gewissermaßen der Gegenentwurf einer Disziplinierung des Leibes durch Rationalität oder durch Traditionen.

Der Erwachsene kann sich seinem Körper gegenüberstellen und ihn – wie ein Objekt – beherrschen. Allerdings nicht immer. Es ist bekannt, dass es Menschen gibt, die Lust am Töten und am Quälen empfinden, gewissermaßen das Gegenteil einer liebevollen Sexualität. Sie werden häufig als „Triebtäter“ bezeichnet. Dabei ist *Trieb* ein Begriff, der nicht eindeutig definiert ist. Konrad Lorenz (1903–1989, Mediziner und Ethnologe) verwendet ihn fast synonym mit dem Begriff der Instinkthandlung. „Er spricht vom ‚System arteigener Triebhandlungen‘ in dem Sinn, in dem heute vom ‚angeborenen Verhaltensrepertoire‘ einer Tierart gesprochen wird“ (Lexikon der Biologie).

Wenn in diesem Zusammenhang von Trieb gesprochen wird, dann muss der Sprecher aber etwas anderes ausdrücken wollen, denn es handelt sich nicht um ein Verhaltensrepertoire, das alle Menschen betrifft, wie es bei Instinkthandlungen der Fall ist. Häufig wird der Begriff Trieb auch verwendet, wenn eine Handlung charakterisiert werden soll, die rational nicht zu verstehen ist und nicht aus dem Bewusstsein heraus erfolgt. Schorsch und Becker stellen in dem Buch „Angst, Lust und Zerstörung, Sadismus als soziales und kriminelles Handeln“ 16 Fallgeschichten vor, in denen Männer sexualisierte Tötungen vornehmen, die dies bestätigen. Diese Männer stehen ihren Handlungen selbst genauso ratlos gegenüber wie diejenigen, die nur davon hören und sich nie vorstellen könnten, das Gleiche auszuführen. Schorsch und Becker illustrieren dies an einem Beispiel. Es handelt sich, „um einen jungen Mann, der, obwohl homosexuell und an Frauen als Sexualobjekt nicht interessiert, eine Frau lebensgefährlich verletzt hat (Schorsch & Becker 2016, S. 25). Es wird weiter beschrieben, wie der Richter sich ehrlich bemüht den jungen Mann zu verstehen und der junge Mann zu beschreiben versucht, was er gefühlt hat. Nach einem längeren Gespräch sagt der Angeklagte:

„...Alles in mir war aufgewühlt, wie abgestorben, absolut nichts.“ Der Richter sieht darin einen Widerspruch. Der Junge versucht zu sagen, was er nicht ausdrücken kann: „Es war so, als wenn ich selbst neben mir stehe.“ Der Richter kommt darauf zurück, warum der Angeklagte die Tat begangen habe, denn eine Tat ohne Motiv gebe es nicht. Als der Junge zum wiederholten Male ausdrückt, er wisse es nicht, sagt der Richter: „Das glaube ich Ihnen nicht; wenn man geistig gesund ist und keine Macke hat, dann weiß man das. Sie verdrängen““ (ebd.)

Schlussendlich sagt der junge Mann gar nichts mehr, was von Schorsch und Becker folgendermaßen gedeutet wird: „Das Schweigen drückt hier aus, dass eine

Verständigung nicht gelungen ist, obwohl beide sich darum bemüht haben“ (ebd., S. 25).

Alle Fälle die Schorsch und Becker (2016) darstellen, zeigen, dass die Täter in der Kindheit keine sichere Bindung zu einer Bezugsperson aufbauen konnten und sie fast immer zusätzlich ohne gleichaltrige Freunde waren. Dabei ist die Störung sehr unterschiedlich veranlasst, z.B. können die Eltern über Manfred W. nichts Charakteristisches über ihn erzählen, gerade so als würden sie ihn nicht kennen, dabei ist er zuhause aufgewachsen und hat bis zu seiner Verhaftung mit 26 Jahren zuhause gelebt (vgl. Schorsch und Becker 2016, S. 121 ff.). Gerhard B. hat bis zu seinem dreizehnten Lebensjahr in 15 verschiedenen Heimen, psychiatrischen Kliniken und Anstalten gelebt (ebd., S. 157). Der 25-jährige Hans-Joachim D. wird von seinem Vater häufig und hart geschlagen (ebd., S. 175) usw., immer werden Situationen und Ereignisse beschrieben, die eine sichere Bindung im Sinne der modernen Bindungstheorie ausschließen. June Rathborne kommt zu dem gleichen Schluss aufgrund ihrer empirischen Studie, in der sie den Zusammenhang von Bindung und Sodomasochismus untersuchte: „Es zeigte sich, dass keiner der 48 Untersuchten eine sichere innere Bindungsrepräsentanz (inneres Modell von sicheren Bindungen) aufwies“ (Rathborne 2016, S. 154). Ihre Versuchspersonen hatten allerdings keine kriminellen Taten begangen und sie waren auch keine Patienten. Es waren Menschen, die sich selbst als Sodomasochisten bezeichneten (ebd., S. 149). Sie vergleicht die sodomasochistischen Praktiken zugrunde liegenden Skripte mit Phantasiespielen von Kindern, „allerdings von unglücklichen Kindern, die ambivalent mit Müttern, Lehrerinnen und einer Menge anderer strafender Wesen beschäftigt sind. Denn die Phantasie ist eine Haupteigenschaft des Sodomasochismus (ebd., S. 155).

Das Auseinanderfallen des bewusst rationalen Wollens und des unbewusst leiblich Intentionalen ist auch bei psychosomatischen Erkrankungen bekannt. Der Leib verselbständigt sich gewissermaßen. Er reagiert so, wie er es gelernt hat, und zwar durch das, was er erlebt hat, und nicht nach den Regeln, die das bewusste Selbst aufgenommen und verinnerlicht hat. Nach Reich (1969) sind alle Neurosen psychosomatische Störungen, da der Leib ein Teil von uns ist, in dem sich das Erlebte verkörpert. „Jeder frühkindliche Konflikt läßt sich im Jetzt auffinden, in der Spur, in der er erhalten blieb, und die als Charakterverhärtung deutlich wird“ (Stumm und Wirth 1994, S. 142–155). Auch in der Neurologie kommt man zu diesem Ergebnis:

„Das Körper-Selbst bildet die unterste Ebene für die Verankerung selbst gemachter Erfahrungen und dient als inneres Referenzsystem für die Bewertung von eigenen Erfahrungen auf der Basis von Körpersignalen, die Damasio somatische Marker nennt

[...]. Diese somatischen Marker signalisieren, ob angesichts einer bestimmten Situation oder einer bestimmten Wahrnehmung, auch eine bloße Vorstellung, entweder eine Störung oder eine Stabilisierung der inneren Organisation des Organismus zu erwarten ist. Sie sind die Signale für Annäherungs- oder Vermeidungsverhalten“ (Hüther 2006, S. 86).

In der sexualisierten Gewalt kommt die erlebte Traumatisierung der frühen Kindheit, die im Leib gespeichert ist, zum Durchbruch und wird reinszeniert. Sie kann durch das bewusste Selbst nicht gebändigt werden, denn emotionale Selbstregulierung ist durch mangelndes Containment der Eltern und anderer primärer Bezugspersonen ebenfalls zu wenig gelernt. „Das Spezielle an SM ist die Bedeutung von Hierarchie und Gewalt und Macht gebenden Fetischen“ (Elb 2018, S. 135).

In allen sadistischen Sexualpraktiken, gleichgültig, ob es sich um eine kriminelle oder gesellschaftlich gebilligte Handlung handelt, geht es um Macht und Unterwerfung. Bei kriminellen Handlungen laufen die Vorstellungen dem eigenen moralischen Empfinden und rationalen Verstehen oft entgegen. Meistens geht ein innerer Kampf voraus, in der sich der Betroffene zuerst gegen die Vorstellungen wehrt. Schorsch und Becker beschreiben die Geschichte des 16-jährigen Thomas P.:

„Es setzt eine Entwicklung ein, die durch einen inneren Kampf, durch Zwiespalt und Zerrissenheit gekennzeichnet ist: In seinem realitätsorientierten Erleben ist er entsetzt über seine grausamen Phantasien; sie erscheinen ihm fremd, unheimlich und bedrohlich. Er möchte sie ausblenden und versucht Barrieren gegen sie zu errichten. Im Zustand sexueller Erregung sind sie lustvoll und nehmen ihn ganz gefangen“ (Schorsch & Becker 2016, S. 124).

In der Erziehung stehen sich verschiedene Erziehungsstile gegenüber, diejenige Erziehung, die das Kind formen will und in der es somit um Macht und Unterwerfung geht und der dialogische Erziehungsstil, der das Kind als eigene Persönlichkeit jederzeit achtet und es begleitet in der Entwicklung seiner selbst, aber mit dem Kind in Kontakt tritt und so dem Kinde ein Gegenüber ist, das ihm Halt gibt. So sagt Steiner:

„Man soll nicht sagen: du sollst dies oder jenes in die Kinderseele hineingießen, sondern du sollst Ehrfurcht vor seinem Geiste haben. Diesen Geist kannst Du nicht entwickeln, er entwickelt sich selbst. Dir obliegt es ihm Hindernisse seiner Entwicklung hinweg zu räumen, und das an ihn heranbringen, das ihn veranlaßt, sich zu entwickeln“ (Steiner 1922/1979, S. 75).

Diese ersten Erfahrungen in der Begegnung des Kindes mit den primären Bezugspersonen speichert das Kind in seinem Leib:

„Frühkindliche emotionale Lernerfahrungen, die vor der Entwicklung eines funktionsstüchtigen Hippocampus-Systems gemacht wurden, konnten nicht im autobiographischen Gedächtnis gespeichert werden und sind nicht Teil des Selbst. Sie können jedoch im emotionalen Erfahrungsgedächtnis der impliziten Funktionssysteme gespeichert sein und später durch bestimmte emotionsauslösende Reize aktiviert werden. In der Regel wird die Reaktivierung jedoch durch präfrontale Hirnregionen, die ‚Bremse der Amygdala‘, verhindert“ (Lux 2007, S. 159).

Marianne Eberhard-Kaechele & Ruth Gniriss-Bornet, zwei Sexualtherapeuten, verweisen auf diese frühen Interaktionserfahrungen⁷:

„Im Säuglingsalter spielen nonverbale Interaktionen bei der Begegnung zwischen Eltern und Kind eine wesentliche Rolle. Die klinische Erfahrung der AutorInnen ist, dass sich im nonverbalen Kontext der erwachsenen Sexualität Interaktionserfahrungen aus der frühen Kindheit aktualisieren, gelegentlich mit problematischen Folgen“ (Eberhard-Kaechele & Gniriss-Bornet 2017, S. 97).

Wenn Sexualität sadistische Züge annimmt, dann nicht aufgrund eines „ungehemmten Sexualtriebes“ (Freud 1925/2010, S. 299) sondern, weil die frühe Lernerfahrung aus Unterwerfung, Gewalt oder Gleichgültigkeit bezüglich der inneren Bedürfnisse des Kindes bestanden.

Das Kind ist unfertig, aber es ist kein Naturprodukt.

Nach Steiner ist das Kind unfertig, aber es ist kein Naturprodukt. Auch wenn es vielleicht ähnlich klingt, wie bei Freud, wenn Rudolf Steiner davon spricht, dass der Mensch alles erst entwickeln muss, ist damit nicht gemeint, dass der Säugling als Naturprodukt von der Kultur überformt werden soll. Im Gegenteil, das Kind ist zwar unfertig und muss alles, Kognitives, Empathie, moralisches Handeln und somatische Prozesse, zu denen auch die Sexualität gehört, lernen. Es ist aber von Anfang an eine eigene Persönlichkeit, die Gelegenheit benötigt, sich zu entfalten: „Das Menschenleben ist nur einmal vorhanden; und die Blüten, welche es in der Zukunft tragen soll, waren noch nicht da. Dessen ungeachtet sind sie im Menschen ebenso als Anlagen vorhanden wie die Blüten in einer gegenwärtig erst blättertragenden Pflanze“ (Steiner 1907/2014, S. 2). Die Individualität arbeitet unbewusst an der Gestaltung des Leibes. Es benötigt dazu die haltende Liebe von verlässlichen Bezugspersonen. Das Besondere an der anthroposophischen Pädagogik ist die Ansicht, dass zuerst das Leibliche und Unbewusste des

⁷ Sie haben den Attunement-fokussierten Ansatz in der Sexualtherapie entwickelt.

Kindes erzogen werden muss und zwar explizit nicht dadurch, dass das Kind intellektuell angesprochen wird, sondern dadurch, dass zu ihm eine liebevolle, verstehende, haltende und verlässliche Beziehung aufgebaut wird.

9 Fazit

Es ist nicht so, wie Freud und Simmel behaupteten, dass man – in der Erziehung – auf einen wilden Baum den edlen Zweig aufpfropft. Sondern es ist gerade andersherum: In der Hülle liebevoller Beziehungen wächst das unfertige Kind heran und entwickelt sich in großer Abhängigkeit von seiner Umgebung nach und nach zu einer selbstständigen Persönlichkeit. Will man den Menschen mit der Pflanze vergleichen, dann ist das Kind ein Ableger, ähnlich einer Erdbeerpflanze, die viele Ableger macht, die noch mit der Mutterpflanze mit einem Stängel verbunden sind um zu gedeihen, die aber schon eine eigene Gestalt bilden. Allerdings wächst der Mensch aus Vater und Mutter heraus und folgt so einer generativen und nicht der vegetativen Fortpflanzung. Wenn sie groß genug sind, kann man den Stängel durchschneiden und das Erdbeerkind ist erwachsen. Was dann beim Menschen geschieht, ist allerdings einmalig. Er wendet sich einem anderen Menschen zu, der fremd ist und verbindet sich mit ihm auf der leiblichen Ebene mit seiner Sexualität, auf der seelischen Ebene mit Sympathie, Hingabe und Verliebtheit und auf der spirituellen Ebene, d. h. mit Liebe, indem er sich öffnet für jemanden ihm Unbekannten, einem Fremden. Aus der Verbindung zwischen zwei unterschiedlichen, autonomen Wesen entsteht etwas *Neues(!)*. Nicht die schon gebildete Kultur soll in der Erziehung immer wieder neu auf den jungen Menschen aufgepfropft werden, sodass er verkümmert und nur als Stamm für etwas dient, das schon geworden und alt ist. Ganz im Gegenteil, das Kind muss die Gelegenheit bekommen, sich selbst zu entwickeln. Dazu benötigt es eine Umgebung, die es in seiner *Potenzialität* unterstützt und begleitet, solange es noch nicht kräftig genug ist, sich auf sich allein gestellt zu entwickeln. Liebe, Hingabe und Sexualität sind die Kräfte, die dem Menschen ermöglichen, über sich hinaus zu wachsen: Romeo ist nicht mehr ein Montague und Julia nicht mehr eine Cabulet, wenn sie sich lieben und sich bis ins Leibliche hinein verbinden. Daraus hätte neues Leben entstehen können, wenn nicht der Hass vor dem Anderen dies verhindert hätte. Immerhin wurde durch die Liebe von Romeo und Julia der Hass besiegt und der Konflikt zwischen den zwei „Häusern“ (gewachsenen, aber in der Form zu Ende gekommenen Kulturen) überwunden.

*Zwei Häuser waren – gleich an Würdigkeit –
 Hier in Verona, wo die Handlung steckt,
 Durch alten Groll zu neuem Kampf bereit,
 Wo Bürgerblut die Bürgerhand befleckt.
 Aus dieser Feinde unheilvollem Schoß
 Das Leben zweier Liebender entsprang,
 Die durch ihr unglückseliges Ende bloß
 Im Tod begraben elterlichen Zank.*

(Shakespeare, Romeo und Julia, 1. Aufzug, Prolog)

Menschliche Sexualität und Liebe sind – nach Steiner – ein Prinzip, durch das etwas Neues entstehen kann. Sie unterscheiden sich von einem Verfahren der nicht-sexuellen, künstlichen Fortpflanzung, das Kopien herstellt, sowie dem Aufpfropfen, Einfügen, Einwachsen. Damit ist nicht nur das Kind, das aus einer leiblichen Verbindung zwischen zwei Menschen als neuer Mensch entstehen kann, gemeint, sondern auch die seelische und spirituelle Weiterentwicklung der Menschen, die sich untereinander in Liebe verbinden, z.B. im Gespräch, indem sie sich gegenseitig zuhören, bereit sind, Neues aufzunehmen, im Gegensatz zum Wettstreit, bei dem die Unterwerfung und Beherrschung das Ziel sind.

Literaturs

- Ahlers, C. J. (o. J.). *Zum Umgang mit Pädophilie und sexuellem Kindesmissbrauch- Inhaltliche Differenzierung und ethische Abwägungen*. In: Trappe T. *Ausgewählte Probleme der Verwaltungsethik (II)*. 1. Frankfurt am Main: Verlag für Polizeiwissenschaft; 2014: 201–222. <https://docplayer.org/28275709-Christoph-joseph-ahlers.html> (18.03.2020).
- Ahlers, C. J., Schaefer, G. A. & Beier, K. M. (2004). *Erhebungsinstrumente in der klinischen Sexualforschung und der sexualmedizinischen Praxis*. In *Sexuologie* 11 (3/4), S. 74–97.
- Beier, K. M. (2013). *Pädophilie und christlichen Ethik*. In *Stimmen der Zeit*, 11. Freiburg: Herder.
- Bion, W. (1959). *Attacks on linking*. *Int. Journ. Psycho-Anal.* 30, 308–315; republ. In W. Bion (1984). *Second Thoughts. Selected Papers on Psycho-Analysis*. New York: Aronson, S. 93–109.
- Borst, A. (1963). *Religiöse und geistige Bewegungen im Hochmittelalter*. In: *Propyläen-Weltgeschichte. Eine Universalgeschichte* 5 (S. 489–562). Berlin: Propyläen Verlag.
- Bowlby, J. & Ainsworth, M. (2016). *Frühe Bindung und kindliche Entwicklung*. München: Reinhardt.

- Dornes, M. (2015). *Der kompetente Säugling. Die präverbale Entwicklung des Menschen*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Elb, N. (2018). Liebe/Erotik-Dilemma und kontrollierte Promiskuität in SM-Beziehungen. In A. Hill, P. Briken & W. Berner (Hrsg.). *Lust-voller Schmerz. Sadomasochistische Perspektiven* (S. 133–124). Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Eberhard-Kaechele, M. & Gniriss-Bornet, R. (2017). Sexualität beginnt im Tanz zwischen Eltern und Kind. Der Attunement-fokussierte Ansatz in der Sexualtherapie. In T. Harms, & M. Thielen (Hrsg.). *Körperpsychotherapie und Sexualität* (S. 97–120). Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Erdin, G. (2018). Erziehung oder Freiheit. In U. Barth, A. Clemens, T. Maschke & S. Pannitschka (Hrsg.) (2018). *Impulse für die Zukunft – 40 Jahre Mannheimer Waldorfschulen*innen- und Heilpädagog*innen-Bildung* (S. 33–59). Norderstedt: BoD.
- Erdin, G. (2019). *Sexualität und Liebe. Grundsätzliche Gedanken zur Sexualität allgemein und bei Menschen mit Unterstützungsbedarf*. In Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, Jg. 25, 2 / 2019.
- Foucault, M. (1983/2019). *Der Wille zum Wissen. Sexualität und Wahrheit I*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Freud, S. (1913/75). *Totem und Tabu. Einige Übereinstimmungen im Seelenleben der Wilden und der Neurotiker*. In ders. Studienausgabe, Bd. IX, Frankfurt am Main: Fischer.
- Freud, S. (1920). *Jenseits des Lustprinzips. Das Lustprinzip und seine Einschränkungen durch das Realitätsprinzip*. <https://www.textlog.de/freud-psychoanalyse-lustprinzip-realitysprinzip.html> (15.11.2018).
- Freud, S. (1925). *Selbstdarstellung. [III. Fundamentale Lehren der Psychoanalyse: Infantile Sexualität, Ödipuskomplex, Libido]*. <https://www.textlog.de/freud-psychoanalyse-fundamentale-lehren-libido-infantile.html#> (24.11.2018).
- Freud, S. (1925/2010). *Das Ich und das Es*. Wiesbaden: Matrix.
- Freud, S. (1930). *Das Wesen der Kultur*. <https://de.scribd.com/document/132841226/Freud-Das-Wesen-Der-Kultur-1930-aus-das-und-d-k-1930> (19.05.2019).
- Freud, S. (1930/1994). *Das Unbehagen in der Kultur. Und andere kulturtheoretische Schriften*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Goldberger, K. (2008). *Kinder ohne Liebe*. DVD. Drei Linden Film Produktion: Berlin. bestellung@dreilindenfilm.de
- Goyert, A. (2015). *Anthroposophische Medizin und die Prozesse im Stoffwechsel*. Stuttgart: Freies Geistesleben.
- Grieser, J. (2015). *Triangulierung*. Gießen: Psychosozial-Verlag. ikonGwiggner, N. (2004). *Die exekutiven Funktionen im Jugendalter* (Dissertation). https://edoc.ub.uni-muenchen.de/2958/1/Gwiggner_Nadja.pdf, aufgerufen am 1.5.2019.
- Harms, T. (2017). Die Funktion des Orgasmus – 90 Jahre danach. Die Sexualtheorien Wilhelm Reichs und ihre Relevanz für die moderne Körperpsychotherapie. In T. Harms & M. Thielen (Hrsg.). *Körperpsychotherapie und Sexualität* (S. 13–48). Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Hüther, G. (2006). Wie Embodiment neurobiologisch erklärt werden kann. In Storch, M., Cantieni, B., Hüther, G. Tschacher, W. (Hrsg.) (2006). *Embodiment* (S. 73–98). Bern: Huber.
- Lexikon der Biologie. Online: www.spektrum.de/lexikon/biologie/triebhandlung/67585 (Abruf: 25.4. 2019).

- Loewit, K. (1997). *Die Sprache der Sexualität*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Lux, M. (2007). *Der Personzentrierte Ansatz und die Neurowissenschaften*. München: Reinhardt.
- Malina, B. J. (1996/2003). *The Social World of Jesus and the Gospels*. New York: Routledge.
- Matejcek, Z. (2006). Ehemalige Heimkinder in Adoption und Familienpflege. Erfahrungen aus der Tschechischen Republik. In: K. H. Brisch & T. Hellbrügge (Hrsg.). *Kinder ohne Bindung: Deprivation, Adoption und Psychotherapie* (S. 169–182). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Meierhofer, M. (1989). *Frühe Prägung der Persönlichkeit. Psychohygiene im Kindesalter*. (6. Auflage). Bern, Stuttgart, Toronto: Huber.
- Meierhofer, M. & Keller, W. (1966). *Frustration im frühen Kindesalter*. Bern: Huber.
- Meninghausen, W. (1999). *Ekel. Theorie und Geschichte einer starken Empfindung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Merleau-Ponty, M. (1966). *Phänomenologie der Wahrnehmung*. Berlin: de Gruyter.
- Plessner, H. (1928/1975). *Die Stufen des Organischen und der Mensch*. Berlin: de Gruyter.
- Porges, S. (2010). *Die Polyvagal-Theorie: Neurophysiologische Grundlagen der Therapie. Emotionen, Bindung, Kommunikation & ihre Entstehung*. Paderborn: Jungfermann.
- Rathbone, J. (2018). Bindung und Sadomasochismus. In A. Hill, P. Briken & W. Berner (Hrsg.). *Lust-voller Schmerz. Sadomasochistische Perspektiven* (S. 143–158). Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Reich, W. (1984). *Die bioelektrische Funktion von Sexualität und Angst*. Frankfurt am Main: Nexus.
- Reich, W. (1969). *Die Funktion des Orgasmus*. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Schöllmann, G. & Zimmermann, K. (1997). *Intestinale Mikroflora und Immunsystem*. Stockdorf: Forum Medizin, Edition Materia Medica.
- Schorsch, E. & Becker, N. (2016). *Angst, Lust und Zerstörung, Sadismus als soziales und kriminelles Handeln. Zur Psychodynamik sexueller Tötungen*. Reinbek: Psychosozial-Verlag.
- Seto, M. C. (2008). *Pedophilia and sexual offending against children: Theory, assessment, and intervention*. Washington: DC, US.
- Shakespeare, W. (1597). *Romeo und Julia*. Übersetzt von August Wilhelm von Schlegel. Gütersloh: Sigbert Mohn. <https://gutenberg.spiegel.de/buch/romeo-und-julia-2188/1> (Abruf: 1.4.2019).
- Simmel, G. (1997). Vom Wesen der Kultur. In ders. *Aufsätze und Abhandlungen (1901–1908)*. Hrsg. von A. Cavalli & V. Krech. Gesamtausgabe Bd. 8 (S. 363–372). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Spitz, R. A. (1985a). *Vom Säugling zum Kleinkind. Naturgeschichte der Mutter-Kind-Beziehungen im ersten Lebensjahr* (8. Auflage). Stuttgart: Klett (Original: The first year of life, 1965).
- Spitz, R. A. (1985b). Die anaklitische Depression – eine Untersuchung der Genese psychischer Störungen in der frühen Kindheit. In G. Bittner, E. Harms (Hrsg.). *Erziehung in früher Kindheit* (Überarbeitete Neuausgabe, S. 123-161). Piper: München.
- Steiner, R. (1894/2018). *Die Philosophie der Freiheit. Grundzüge einer modernen Weltanschauung Seelische Beobachtungsergebnisse nach naturwissenschaftlicher Methode*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1904/2014). *Theosophie. Einführung in übersinnliche Welterkenntnis und Menschenbestimmung*. Basel: Rudolf Steiner Verlag.

- Steiner, R. (1907/2014). *Die Erziehung des Kindes vom Gesichtspunkte der Geisteswissenschaft*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1910/2009): *Anthroposophie. Ein Fragment*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, Rudolf (1922/1979). *Die geistig-seelischen Grundkräfte der Erziehungskunst. Spirituelle Werte in Erziehung und sozialem Leben* (GA 305). Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1922/1991). *Der Mensch in der sozialen Ordnung: Individualität und Gemeinschaft* (GA 305). Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1922/1994). *Damit der Mensch ganz Mensch werde Die Bedeutung der Anthroposophie im Geistesleben der Gegenwart* (1922, GA 8). Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Claude Lévi-Strauss, C. (2009). *Die elementaren Strukturen der Verwandtschaft*. Aus dem Französischen von E. Moldenhauer (3. Auflage). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Stumm, G. & Wirth, B. (Hrsg.) (1994). *Psychotherapie. Schulen und Methoden. Eine Orientierungshilfe für Theorie und Praxis*. Wien: Falter.
- Tiedemann, H. (2018). Das verfolgte Selbst – Zur christlichen Vorgeschichte des Sadomasochismus. In A. Hill, P. Briken & W. Berner (Hrsg.): *Lust-voller Schmerz. Sadomasochistische Perspektiven* (S. 13–30). Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Tißberger, M. (2013). *Dark Continents und das UnBehagen in der weißen Kultur*. Münster: Unrast.
- Thielen, M. (2017). Körperpsychotherapie und Sexualität. Historischer Abriss und therapeutische Praxis. In T. Harms & M. Thielen (Hrsg.). *Körperpsychotherapie und Sexualität* (S. 49–76). Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Tronick, E. (2007). *The Neurobehavioral and Social-Emotional Development of Infants and Children*. New York: Norton and Company.
- Veyne, P. (1995). *Die römische Gesellschaft*. München: Fink.
- Voigt, E. (2008). *Die Jesusbewegung. Hintergründe ihrer Entstehung und Ausbreitung – eine historisch-exegetische Untersuchung über die Motive der Jesusnachfolge*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Winnicott, D. W. (1960). Die Theorie der Beziehung zwischen Mutter und Kind. In ders. (1974). *Reifungsprozesse und fördernde Umwelt* (S. 47–71). Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Winnicott, D. W. (2015): *Vom Spiel zur Kreativität* (14. Auflage). Stuttgart: Klett-Cotta (Originalausgabe: *Playing and Reality*, 1971)
- Wirth, U. (Hrsg.) (2011). *Impfen, Pfropfen, Transplantieren*. Berlin: Kulturverlag Kadmos.

Gisela Erdin, Dr.; Magister in Erziehungswissenschaft, Psychologie und Soziologie; „Master of Counselling“ bei der Gesellschaft für wissenschaftliche Gesprächspsychotherapie Köln; Promotion in Sozialwissenschaften an der Justus-Liebig-Universität in Gießen; 20 Jahre Mitarbeit in zwei verschiedenen Einrichtungen für Menschen mit einer geistigen Behinderung; seit 2013 Dozentin für Heilpädagogik am Institut für Waldorfpädagogik, Inklusion und Interkulturalität der Alanus Hochschule Alfter am Standort Mannheim.



Education of Human Sexuality

Gisela Erdin

1 Introduction

If one wants to describe how sexual education should take place, one first has to consider what one understands under gender, sexuality and love. The definitions of these terms however span a wide spectrum: Is sexuality part of love or is it its opposite? The following will discuss different conceptions of sexuality and corporeality. From this, the different forms of education will be discussed.

2 Corporeality

Human sexuality is part of corporeality. We become aware of it primarily through emotions of lust, happiness, disgust or shame. As part of corporeality most of it, however, stays in the subconscious. The body creates a dual frame of reference: We feel it from the inside, and we see it from the outside. Living processes themselves, meaning the vegetative nervous system, stay in a limbo-state of consciousness. That means that interrupted processes of the vegetative nervous system come into our consciousness as feelings of discomfort but mainly stay outside of our consciousness. Helmuth Plessner (1928/1975) and Maurice Merleau-Ponty (1966) distinguish between the physical body, the “body entety” and the subjective body as felt from within. Humans can face their bodies like a thing, from the outside. This happens when they look at a mirror, judging the body as being

G. Erdin (✉)

Institut Für Waldorfpädagogik, Inklusion Und Interkulturalität der Alanus Hochschule
Alfter am Standort Mannheim, Mannheim, Germany
E-Mail: gisela.erdin@alanus.edu

too big or too skinny. Humans can also feel their subjective body from the inside and that can differ from what is seen. They are thus in a dual relationship with their own bodies. The inner sensing of the body is often not a conscious process, only if they direct their attention on it or if the body acts on its own volition. For example, one can *forget* being hungry or tired if the consciousness is engaged in something beautiful or interesting. Psycho-somatically ill humans are different in precisely this instance. What they want to accomplish with their rational consciousness is different from what their subjective body wants; e.g. they want to get up in the morning, but their subjective body has the need to stay in bed. The subjective body and the consciousness are, in a sense, in conflict, as they have differing goals.

The primary experience of a developing child is “being-in-the-world” (cf. Merleau-Ponty 1945/2003, p. 92). Cognition enables confrontation with one’s own body and perceiving it like an object. An infant has not yet developed cognition. It takes about a year for a child to recognize itself in a mirror. However, from the moment of birth, it feels when it’s hungry, in pain or lonely. By crying, tensing and relaxing its body, it already expresses wellbeing (being happily embedded in its body) or discomfort. The human being has got feelings from the very beginning and continues to feel as it grows up. Sensing the subjective body, however, often fades into the background of an adult’s attention. In sexuality, experiencing our own subjective body and our sexual partner’s body pleasantly comes to our conscious mind. In the context of child development and education a question arises: How does the pedagogue affect the way a child is sensible to experiencing its body feeling – as it happens in vivid sexuality – aiming to enable a positive sexual experience for both sexual partners in later life? Sigmund Freud (1856–1939) and Wilhelm Reich (1897–1957) are the most popular sexuality researchers. However, their answers to this question are as opposite to each other as their concepts of sexuality are in general.

3 Wilhelm Reich’s Understanding of Sexuality

To Reich, sexuality means devotion capability – also on the energetic, biological level:

“It is the capability to unrestrainedly devote one’s self to the stream of biological energy, the capability to discharge jammed sexual arousal through involuntary sensual twitching body movements. Not a single neurotic has this capability, and the vast majority of people are character-neurotically ill” (Reich 1969, p. 81).

Here, a disorder of sexual devotion capability means a kind of fear anchored in the body, affecting other areas of life. Because all experience leaves an impression in the body, suppressing natural needs leads to “character hardening”, which means: “The human being who has been educated to deny both life and sexuality acquires a fear of lust that is physiologically anchored in chronic muscle tenseness” (Reich 1969, pp. 15–16). Reich distinguishes psychic and physical aspects of sexuality, acting as two sides of a coherent process. “Neurosis is not just the expression of a psychic imbalance, but in a widely more reasonable sense it is also an expression of a *chronic disorder of the vegetative balance and natural agility*” (Reich 2000, p. 227). This insight is based on studies of the autonomic (formerly: vegetative) nervous system in relation to different phases of sexuality (cf. Reich 1984). Reich’s therapeutic approach aims at broadly rebuilding extensive capabilities of devotion, love and experience, on both the emotional (psyche) and physical-somatic layers.

4 Sigmund Freud’s Understanding of Sexuality

According to Freud, the child follows the “pleasure principle”, the “*primal modus operandi* of the soul apparatus” (cf. Freud 1920). He calls this driving energy the child has got from the first day “libido” (cf. Freud 1925). It first manifests itself “as the activity of a number of *drive components* which depend on *exogenous* zones of the body [...] and aim at gaining pleasure and mostly find their object at the own body” (Freud 1920). This is very different to what is usually understood as love to *another* person, to whom one would subsequently also seek for a physical relation. What Freud describes is the experience of pleasure and searching to find satisfaction at one’s own body: “an extensive body function, striving for pleasure” (Freud 1925). He does not distinguish them from the tender feelings we sense towards another person: “secondly, all merely tender and friendly impulses that common language ambiguously calls ‘love’ are counted among sexual impulses” (ibid.).

According to Freud, the human being’s two most important drives are the sexual drive (Eros) and the drive of destruction, manifesting itself in outward aggression. In order for people to live in community, the human being needs to make the “drive sacrifice” (Freud 1994, p. 61), which means that drives partly need to be suppressed. This happens in childhood, when an external authority – the father figure – sanctions the unrestrained sexual drive by withdrawal of his love. The fear of love being withdrawn then continues to form the “super-ego”

inside the child's soul apparatus. Consequently, Freud does not distinguish sexuality and love. He suggests that the child does have sexual functions from birth. They need to go through a long and complicated developmental process in order to form the ordinary sexual life of an adult (cf. Freud 1925). Freud's phases of childhood sexual development are well known (Freud 1920, p. 23). The crucial point within this development is to overcome *nature* through *culture*. By the Oedipus complex, Freud describes overcoming the mere pleasure principle and accepting a subordinate role to the father, due to castration anxiety (boys) and penis envy (girls). Here, the body is understood as a machine controlled by the forces of nature – or a bunch of instincts/drives that need to be controlled by culture or by fear of God, or of which drives need to be eliminated by 'incest prohibition'. In Freud's own words (1930): "So it is adequate to repeat, that the word 'culture' describes the sum of achievements and institutions, in which our life diverges from life of our animal ancestors, serving dual purpose: Protection of the human being against nature and the regulation of relations among human beings". He describes the child to be a "polymorphic pervert". This is not meant morally. He means that the natural state needs to be reshaped by culture through leaving "parts of drives" aside (Freud 1925). According to Freud, shame and disgust are forces involved to keep the drive within bounds that are considered normal (Freud 1920, pp. 23, 33). Menninghausen aptly outlines Freud's distinction between culture and nature: "culture is the permanent production of abject¹ parallel worlds, bringing 'disgust, filth and abjection'; disgust is the name of this affect transformation" (Menninghausen 1999, p. 282). In culture, parts of life which are seen as filthy are being suppressed, from the consciousness into these parallel worlds. "*Discomfort within a culture* is constituted by the ambivalence and expenses of this transformation" (ibid., p. 282).

This turns the human being into a duality: The drives make one consist of nature. Yet one also belongs to culture and civilization, which demand drive sacrifice.

Freud's structural model of personality consists of three instances, *id*, *ego* and *super-ego* (cf. Freud 1923/2010). The *id* is the dark, inaccessible part of our personality that widely remains unconscious. It contains drives, needs and affects. The *ego* describes the instance which makes use of thinking and therefore represents the "reality principle" in human life. The *ego* mediates between the demanding drives/needs of the *id* and the *super-ego*'s externally imposed requirements. According to Freud, the purpose of the *ego* is to find a subjectively

¹ "Abject" means despicable. Here it indicates a disapproval that is not taking place in the discursive consciousness but is anchored within the body feeling.

passable way – a compromise – between culture outside a child and the child’s own internal impulses. Simmel (1858–1918) depicts this by the image of grafting:

“The woody pear bears stringy and sour fruit. Its development – that could have possibly been achieved by wild growth – has come to an end. At this point, the human will and intellect have interfered and – by all kinds of manipulation – made the tree produce the edible pear, they ‘cultivated’ it. Similar to that we conceive human development led by physical-psychic organization, heredity and adaptation to certain shapes and substances of existence. Only subsequently teleological processes drew on these shapes and substances, in order to bring the energies found to a level they so far failed to reach, according to their developmental possibilities. The point at which the detachment of developmental forces takes place characterizes the border of the natural against the cultural state” (Simmel 1997, p. 364).

5 Rudolf Steiner’s Understanding of Sexuality

Rudolf Steiner (1861–1925) speaks of life forces or formative forces that reshape the physical body, whereby the shape of the physical body becomes rhythmically- vividly metamorphosed. According to him, sexuality is a part of life forces. Comparing infants, small children, adolescents, adults and the elderly, incredible changes of the human appear, regarding the physical body and psychological behavior. Since we witness them in everyday life, those changes have become natural to us. But they already draw a distinction between ourselves and the merely material substance in terms of the body. It is quite possible to have trouble recognizing a former classmate after years. On the contrary, one would always recognize physical objects like furniture, even if they are worn. They do not change. All living beings – plants, animals and the human being – own these life forces. Sexuality is a part of them, because every living being grows, blossoms, reproduces and passes away. At death, life forces leave the organism. Therefore, the body degrades back into its physical components (cf. 1904/2014, Chap. 1).

To both Wilhelm Reich and Rudolf Steiner this streaming energy, the life forces are real, yet invisible to the eye. Also, life forces are received positively and not as “polymorphically perverted/perverse”.

It is important not to stop or obstruct them. Steiner specifically indicates that life forces are not fully accomplished by birth and need to develop within the first years. The child learns to set a healthy rhythm to all processes related to tensing/contraction and relaxing: Steady breathing (“The child cannot yet internally breathe in the right way, and education will need to involve learning to breathe right” (Steiner 1919, p. 25)), sleeping and waking. Also, the child progressively

learns to assimilate and digest food – from breast milk, to mash, to solids. By birth it starts to develop its own gut flora, which takes about three to five years (cf. Schöllmann and Zimmermann 1997, p. 18). It does not change and remains a stable composition, except for when it comes to a change in diet or intake of antibiotics (cf. Goyert 2016, p. 169).

Sexuality too is, inter alia, based on body tension and relaxation processes (cf. Reich 1984; cf. Porges 2010). For later adult sexuality, it is therefore crucial, that these processes based on tension and relaxation develop healthily. All life processes tend to be unconscious. We partially become aware of them, for instance we feel discomfort, pain or anxiety when we have a disorder (tension, diarrhea, constipation, asthma etc.). As long as the life processes function properly, they remain subdued in the background of our consciousness and we feel comfortable in our body. However, life processes are not fully accomplished as the child is born: Whether a child prefers water or Coca-Cola, vegetables or meat is widely acquired. Whether a child develops a healthy feeling of satiety also depends on how the child was accompanied in early childhood. Dietary habits are often retained throughout life. This is of course a way of learning that does not take place in school. Nowadays two styles of education oppose each other: the authoritarian style of education forces a rhythm upon the child from outside, while the Laissez-faire education style leaves the child totally on its own and it's supposed to work up a rhythm by itself. Both are preposterous concepts. Steiner favors a third theory: Enabling the child to healthily develop somatic processes – with no external pressure but by sharing a life with attachment figures that is rhythmically reasonably integrated in daily routine.

It has been explored that the child can only acquire life processes in a satisfactory way when it is closely related (attached) to a constant attachment figure, however not many people know that. By order of the former Czechoslovakian socialist government, Zdenek Matejcek (2006, p. 163 f.) did research on collective education and came to the following result: *Children who attended day care were ill more often than children who grew up in a family. Doctors noticed immunodeficiency.* By their behavior, the children appeared to be emotionally unstable, emotionally impaired and also often aggressive.² Unlike many other examples of collective care (day crèche or care homes), this study introduces a care situation where children lacked nothing. The rooms were clean and sufficiently furnished. The children received enough and adequate nutrition. Personal care was flawless

² The explanations about the film “Kinder ohne Liebe” (2008) [children without love] originate from Dr. Jaroslav (Papřsek child center in Prague) and have also been recorded on film. At the time Dr. Jaroslav was a student of Dr. Zdenek Matejcek.

and medical care was provided. There were different toys for children to play with. A qualified baby or nursery nurse lovingly cared for them. The only thing the children lacked was a constant attachment to one (or two) attachment figure(s) who would have had enough time for introducing the world to the child, keeping this relationship up for several years. Of course, this does not mean they cannot have relations to other persons, who may take part time care for the children.³

René Spitz' research on hospitalism (1985b) also indicates the importance of this close connection between the child and a reliable and steady attachment figure. He too pointed out that a child would not only suffer emotionally and affectively, but that also its somatic processes fall ill if such relationships are absent. He calls this disorder «anaclitic depression» (ibid.). Nowadays, it is subsumed under the term "hospitalism". The importance of a lasting and emotionally stable relationship to the small child and its soul development is known by modern attachment theories (cf. Bowlby and Ainsworth 2016). By the lack of this relationship, the child will mentally fall behind, lose interest in the world and close its mind to the outside world's impressions. However, Steiner emphasizes that the child needs this lasting relationship in respect of life processes (somatic processes) and emotional development. He therefore disagrees with Freud's concept and indicates that a child never is a purely natural being. To him it is a social being from the very beginning and is developing its life processes (somatic processes) in close relation to other human beings.

Steiner disagrees with Freud in another regard: Although immature, the child is an entire personality from the very beginning. Therefore, all education measures need to be dialogical. This close relationship between parents and other constant attachment figures can be described as a «dual-unit» [Zwei-Einheit] (Erdin, 2019, p. 22). Until birth it consists in regards of the body, afterwards it continues on the level of somatic processes (life processes). Until puberty children are incapable of self-regulating their emotional life. Also, it is not until the age of about 20 that the prefrontal cortex, which is responsible for making plans, controlling impulses, and social behavior, is developed (Gwiggner 2004, p 0.67). A child is existentially dependent on its attachment figures and therefore forms a unit. But it always is – and needs to be considered – an individual personality. Because there is a dyad within the unit, one may call this relationship a "dual-unit". As the child has got its own body already within the womb but cannot survive without the maternal body, it is later dependent on a well-arranged environment in order to develop positively: An organization that is not forced on by authorities, but that takes

³ In a first study from 1954 to 1969, Matejcek (1974) observed children between one and three years in regular intervals of 4 months (Matejcek 2006, p.163).

the child along lovingly in a well-arranged daily life. Furthermore, in terms of affects and feelings the child depends on an “lasting and stabilizing relationship” (Winnicott 2015) to reliable attachment figures. Bion (1959) describes this in his own words as “containment”: The parent ingests the child’s feelings, digests them, and returns them in the shape the child can handle them (cf. Dornes 2015, p. 138). Steiner expresses the same thing in his own words: “Lovingly practiced educational methods, through which the child instinctively educates itself on us, in a way we do not compromise the child’s freedom, which shall also be esteemed where it constitutes the unconscious element of organic vegetative forces” (Steiner 1979, p. 75).

Simmel (1997) compares child education with a tree. According to Steiner, the right educational metaphor is not notching and grafting, but a young tree that still requires to be tied to a wooden stick (it symbolizes attachment figures, until its own stem becomes strong enough to withstand the wind. The child needs human beings who accompany, but do not impede its own growth. It is an own personality that cannot be shaped from the outside, just as one cannot turn an oak into a birch tree. Nevertheless, the child is unready – it needs support to become more and more itself and to unfold all its potential skills and abilities.

Freud mistakes the close bodily/physical connection between the small child and its parents for the sexual desires of an adult.

The child is bound in love to its parents and close attachment figures. It is not yet independent from them. Therefore, it would be wrong to consider the child aiming its desires towards parents. Therefore, desires do not need to be suppressed by an “incest barrier” (cf. Freud 1975/2013). On the contrary, suppressing natural needs of body and soul from parents leads to physical and emotional illness (cf. Meierhofer and Keller 1966; Spitz 1985a; Meierhofer 1989; Tronick 2007; Bowlby and Ainsworth 2016; Kinder ohne Liebe 2008).

Sociologically speaking, the child develops from a “dyadic personality” (cf. Malina, 1996/2003) towards an autonomous personality. Consequently, the adult attachment figure is a hundred percent in charge. Attachment figures do already have an adult sexuality and must not abuse the child’s dependence for their own needs. Their task is to be a holding support *only*, until the child no longer needs this support. *Therefore, incest prohibition pertains to the adult person.*

In a third regard, Steiner disagrees with Freud in terms of the Oedipus complex. Nevertheless, it has already been refined by other advocates of the psychoanalytical movement. Grieser (2015) describes it as “triangulation”, which is nearly similar to Steiner’s view, for the child is not in only one dual-unit, but in several dual-units:

1. The child and the mother
2. The child and the father
3. The child and the grandmother, kindergarten teacher or other attachment figures

Attachments that are too close bear the risk of psychological symbiosis. These different dual-units support the child to break loose from relations that are too close and therefore ease the next developmental step towards more autonomy. What matters is the experience triggered by a disturbing third party. In this respect, Freud's observations of jealousy and emotional difficulties of children certainly are true. A third always means a disturbance of the dual-unit because he or she acts differently with the child. Unlike Freud describes this, the child should not submit to an attachment figure or, for instance, interiorize the father figure out of fear of withdrawal of love. The child should rather be enabled to broaden his or her perspective on the world through this diversity. There is a creative difference between mother and father that makes the child experience her or his very individual way of being. However, it helps the child to deal with this when partners/attachment figures are loyal to each other, accept or even value each other's differences and don't display them for competition. Here is an example:

A four-year-old boy says: "I like women better, my daddy held me so tight in the car." What does the boy do and how do we adults interpret it? A mother who trusts the father would think: Daddy would have had good reasons to do so. Maybe our boy wanted to grab the steering wheel or something else that he is not allowed having. In any case dad would have held him in order to protect him from something worse. She will then say: "Yes, sometimes we've got to hold you back, before you do something unreasonable." The son might laugh and say: "Yeah, I wanted to eat the chocolate we bought for dessert." A mother who does not trust the father or feels flattered because her son likes her better than him might think: "Yeah, men are always too hard on children and prepared to use violence. Women really are more patient." According to that she will say something like: "Come here on my lap. I'll comfort you." At that age, the little boy has already got his own ordinary feelings, but his cognition is not yet independent from his primary attachment figures. The meanings he attributes to his body feelings and affects are widely based on the interpretations of his attachment figures.

The little boy already knows that mother and father do not always act in the same way. A child gains more autonomy when experiencing the diversity within the world through several meaningful attachment figures. But from them it also learns whether this diversity of perspectives means enrichment or endangerment of the world. If parents are competing about who is the better attachment figure, or

a mother and a schoolteacher, the child can only choose between two alternatives, which are both unfavorable for its development towards autonomy:

- The child remains within the dual-unit with one attachment figure. Anything else will be devaluated and experienced as bad or threatening. This heavily limits the abilities to learn, to distance oneself and by that to self-reflect.
- The child understands that both attachment figures are competing and uses its own power to manipulate. In the example above, where the father prevents the child from eating dessert, the boy uses the mother's distrust towards the father in order to arouse compassion. He achieves that he – the poor boy, who was held tight by the assumedly violent dad – is now comforted by his mother with chocolate. Of course, the boy does not manipulate consciously, but he knows how it works from his experience.

Parents and educators themselves need to successfully go through their own process of Triangulation. Only then they will be able to appropriately support a child in that process. A mother needs to tolerate when her child likes being in Kindergarten (a few hours without her) or prefers having her dad as a playmate for the toy train. Those can be painful experiences of loneliness. At the same time, they can be positive experiences of autonomy and independence. The third party will always be humbled, if the primary attachment figure's emotional development has not come to a level that allows emotional self-regulation.

6 Sexuality is Part of the Vivid Body

ROMEO

See how she leans her cheek upon her hand

Oh, that I were a glove upon that hand

That I might touch that cheek!

(Shakespeare, *Romeo and Juliet*, Act 2, Scene 2).

Sexuality is part of the vivid body. In the Victorian age this was seen on a same level with natural, animal-like, drive-like. Therefore, sexuality was subject to the “triple edict of taboo, nonexistence, and silence” (Foucault 1976/1978, p. 5). Addressing the question whether humans solved the “increasing repression” (ibid.) of sexuality through the course of history, Foucault answers that some people suggest that this had been achieved by Sigmund Freud. However, Foucault

describes what happens in the “safest and most discrete of spaces, between the couch and discourse” (ibid.) as “yet another round of whispering on a bed” (ibid.). Tiedemann takes one step further and understands confession as an early form of Psychoanalysis (as others before him did, too) (cf. Tiedemann, 2018, p. 23). He refers to Dorotheus of Gaza, who began a monastic life in 520. From records of detailed correspondence with his spiritual leader Barsanuphius, Dorotheus’ inner development is well known to posterity. With great outspokenness Dorotheus tells about his penance,

“but it also includes that an older monk urinated on his bed’s head end. It is understood that he does not report this in order to denounce that monk, but in order to tell Barsanuphius about how hard it was to accept this calmly. It especially gave Dorotheus a hard time that he kept blushing – an unmistakable sign for his incapability of controlling his body. Indeed, Dorotheus was not ashamed to tell that he fell in love with one of his brothers. In this case, his level of openness (or obedience) towards Barsanuphius is more remarkable than his practice of humiliating himself and others. One could say that the roots of Psychoanalysis can be found in the Egyptian desert (or in Gaza)” (ibid., p. 23).

Both confession and Psychoanalysis create awareness for something more or less unconscious – the body feeling.

Although a priest and an analytic have different ways of dealing with an expression, this first step is the same process. Somatic processes of our body including sexuality are the opposite of this: the human being is active in the subconscious. *One forgets about oneself.*⁴ Here we understand sexuality as a formative force, providing energy to the human being who feels this force and furthermore allows for new life. Here Steiner makes a distinction: “We adults initially perceive the Spirit of ourselves in its reflection as the intellect, as ‘mind’, reason, sanity” (Steiner 1922/1991a, p. 22). This “image does no more contain anything real” (ibid., p. 22). In this context life forces are called “spirit”, because they are not physical, not perceptible to senses. At first, they form the child’s own body. When the child has grown up, these forces can also create something new. Life forces are subconsciously active in the child:

“If we can achieve a true understanding, an actual and direct knowledge of what is actively engaged in the very little child until change of dentition, in a way that it cannot be perceived directly and can only be seen in the expressions of the child being,

⁴ Wilhelm Reich describes the abilities of orgasmic potency (Reich 2000). Thomas Harms summarizes them in 6 Points. One of them is the “short-term disorientation and cease of thinking” (Harms 2017, p. 27).

which may appear rather unsophisticated, then this is ‘spirit’ and that is ‘soul’. [...] Looking at nature and human life, in this sense we never get such a view on spirit and soul, except when looking at the life expressions of the very small child. The spiritual forces and soul essences are engaged [...] in the corporeal brain and forming the whole organism. What we see are the life expressions of the child; we perceive them through our senses. But what is being active beyond the veil of sensory perception, is the spirit, is the soul; in a way we can nowhere else in life experience them without internal soul development” (ibid., p. 19).

“Spirit means activity. The spirit is always in action. The spirit is creative. The spirit is the utterly productive” (ibid., p. 21).

Steiner refers to what is creatively active in live nature, in plants, animals and the human being. He calls it spirit or the spiritual, because it is not physical, not perceptible to the senses, but real. It reveals itself through its expressions – we see how plants, animals and the human being grow, develop and reproduce. Therefore, anthroposophical pedagogy is about not disturbing the forces in the child and about accompanying it in a way it can develop itself: “Lovingly practiced educational methods, through which the child instinctively educates itself on us, in a way we do not compromise the child’s freedom, which shall also be esteemed where it constitutes the unconscious element of organic vegetative forces” (ibid., p. 73).

7 The Human Aspect of Reproduction

ROMEO

With love’s light wings did I o’erperch these walls,

For stony limits cannot hold love out,

And what love can do, that dares love attempt

Therefore, thy kinsmen are no stop to me

(Shakespeare, Romeo and Juliet, Act 2, Scene 2)

A creative force that is not physically perceptible makes plants, animals and human beings *grow and form their shape within a time process*. Steiner calls this life processes or the body of formative forces:

“Being told about such a time organism is quite difficult to the modern human being. But this time organism really exists in us as a second human being, and we may call it an organism. [...] In my books I call it the etheric body or body of formative forces.

This body of formative forces just is a time organism. [...]. One needs to understand that the way we are formed as a human being depends on this body of formative forces” (Steiner 1922/1994, p. 127).

Although all plants, animals and human beings do have a body of formative forces – including reproductive forces – they are different in terms of reproduction.

7.1 Plant Insemination

Leaves and stem grow out of the plant seed. The plant blossoms, withers and forms a seed, from which a new plant can emerge. Insemination is a remarkable moment of this process. It happens with the help of insects, birds or wind. However, the wind or bees do not bring anything of their own onto the plant. The bee remains external to the apple tree. For pollination it does not matter whether a bee or a bumblebee is pollinating, because no part of the particular insect remains on the plant. Pollination means transfer of pollen from anthers to the stigma of a plant of the same species – or for instance to another blossom of the very same tree. Insemination means union of both the male and female gametes of a plant. Pollination however is always being done externally, like by an animal or wind. The plant itself remains passive. *Also, plants can reproduce vegetatively.*

For instance, Peony can be reproduced by digging up and dividing the roots with a spade. Cuttings and grafting are other reproduction methods. They produce an exact genetic copy of the mother plant and its characteristics. Generative reproduction – using seeds – combines the genotypes of two parent plants to form a new one. Some plants perform vegetative reproduction by themselves. For instance, bulbs like tulips or narcissus produce daughter bulbs every year.

7.2 Animal Insemination

Unlike in case of plants, insemination unites two animals. This is, however, not clear cut. There are animals, such as aphids, fish, lizards or bees that procreate with themselves (asexual reproduction). Animals are not passive – the male seeks the female, although they do not necessarily spend the rest of the year together. There are also hermaphrodite animals, e.g. earthworms, leeches and some snails. The two gametes originate from two different animals of the same species. Often, they are from the same herd. A male deer mates any female in his herd, regardless

of their familial relationship. Most animals mainly pair in mating season, when reproduction is possible. However, animal sexuality is very diverse.

7.3 The Human Sexuality

Loewit (1997) points out that human beings – unlike animals – are sexual beings at all times, although not always capable of reproduction. He disagrees with those who limit sexuality to its reproductive function. He concludes that human sexuality has another essential function, which is communication or the encounter. “One could say, the communication function of sexuality is the essential human aspect, the essential difference between human and animal sexuality” (ibid., p. 31). Therefore, Loewit would rather speak of the “communication drive” than about libido. To Loewit, sexuality is not an isolated source of lust, but “the embodiment of our relationship in both the wide non-genital and narrow genital sense” (ibid., p. 72).

To Lévi-Strauss (2009), exchange of women and the incest taboo are fundamental for human social relationships. By that he points out that human beings address each other across the borders of their community through sexuality. In earlier ages, women used to move into a new family context. Today most sexual partners establish their own household. Therefore, two human beings who encounter each other with love and sexuality establish something new. They do not simply continue their herd or tribe:

JULIET

O Romeo, Romeo! Wherefore art thou Romeo?

Deny thy father and refuse thy name.

Or, if thou wilt not, be but sworn my love,

And I'll no longer be a Capulet.

ROMEO

(aside) Shall I hear more, or shall I speak at this?

JULIET

'Tis but thy name that is my enemy.

Thou art thyself, though not a Montague.

What's Montague? It is nor hand, nor foot,

Nor arm, nor face, nor any other part.

Belonging to a man. O, be some other name!

What's in a name? That which we call a rose

By any other word would smell as sweet.

So Romeo would, were he not Romeo called,

Retain that dear perfection which he owes

*Without that title. Romeo, doff thy name,
And for that name, which is no part of thee
Take all myself.
ROMEO*

8 Take Thee at Thy Word

*Call me but love, and I'll be new baptized
Henceforth I never will be Romeo*

(Shakespeare, Romeo and Juliet, Act 2, Scene 2)

Consequently, human sexuality is entirely individualized and up to individual decision. However, it is a psychosomatic process and an act which cannot directly be controlled by our will.

Unlike in case of plants and animals, human sexuality is characterized by shame. It is entirely individual – therefore humans withdraw their sexuality into their private space. Where all behave in the same way – like bees on an apple blossom – there is no shame. This also means that human sexuality is based on a shared responsibility between partners. How sexuality is performed is based on the involved lovers. According to Steiner, we need to be aware of the motive of the encounter and “characterological faculties” in order to take full responsibility (cf. Steiner, 1894/2018).

- a) The motive can be love/devotion. However, other reasons for sexual acts are known: for instance, submitting another person to one’s own will. Wilhelm Reich (2000) was among the first to do sexuality research on their patients not only quantitatively but also qualitatively. He found that some patients had limited devotion ability. Also, the majority of male patients (seeing him because of various neurotic difficulties) made use of the sexual act in order to serve a purpose, to achieve something:

“To the allegedly potent man the act meant dominating, conquering the woman. They just wanted to prove their ‘potency’ or to be admired for their erection performance. This ‘potency’ was easily destroyed by revealing motives behind which severe disorders of erection and ejaculation appeared. There was not even a trace of *involuntariness* or *loss of attention* in none of these cases” (Reich 2000, p. 80).

Because no fulfilled, satisfactory sex life results out of this, according to Reich these motives are signs of “orgastic impotence”.

- b) The “driving force” (cf. Steiner 1894/2018) which makes human beings act sexually is unconscious, yet it can be accessed.

Ahlers developed the “three-axis-model of sexual preference” (Ahlers et al. 2004). It depicts the sexual preference of a person on three axes:

1. Sexual orientation towards males and/or females or undetermined.
2. Sexual orientation towards a preferred stage of body development (children, adolescents, adults).
3. Sexual orientation towards a preferred type (phenotype) of sexual partners and a certain kind (modus) of sexual act.

However, sexual experience (meaning phantasies and thoughts) needs to be distinguished from sexual behavior. Ahlers (2013) defines pedophilia as sexual responsiveness to the child state of body development. Sexual preference is not up to individual choice or decision (cf. Beier et al. 2005; Ahlers et al. 2004). Such sexual behavior is described as “pedosexuality” or “sexual abuse” in context of criminal law. It is a prosecutable act which is also done by people with no pedophile orientation. Looking at it the other way around, sexual preference does not directly lead to child sexual abuse. Contrarily, behavioral abstinence is possible (cf. Beier 2013). Crime research assumes 25 to 50% of child sexual abuse cases to be done by pedophile offenders (cf. Seto 2008). “The majority of results suggest that most child abusers are not pedophile and therefore did not act out of sexual preference but out of compensation” (Ahlers 2013). Compensation offenders abuse children sexually, because their needs of sexual contact to adults remain unfulfilled.

9 Sexuality, Love and Sadism

JULIET

By whose direction found'st thou out this place?

By love, that first did prompt me to inquire.

He lent me counsel and I lent him eyes.

I am no pilot. Yet, wert thou as far.

As that vast shore washed with the farthest sea,
I would adventure for such merchandise.

(Romeo and Juliet, Act 2, Scene 2)

FRIAR LAURENCE

Come, come with me, and we will make short work;
For, by your leaves, you shall not stay alone

Till holy church incorporate two in one

(Shakespeare, Romeo and Juliet, Act 2, Scene 6)

Does love need to be blessed by church for it to become more than a mere act out of drives?

We distinguish between three different forms of love/sexuality in the High Middle Ages (twelfth-fourteenth century). Marriage of men and women was based on a contract and consummation.⁵ It was done out of rationality and arranged by fathers. Amounts of fortune played a significant role, and marriage was only within borders of estate. Sexual intercourse was part of conjugal duties, in order to conceive the offspring. Passionate sex was considered unseemly. The mindset of the Stoic Seneca was handed down by church father Hieronymus:

“Any love towards the wife of another man is baneful; just like too much love for one’s own. The wise man shall love his wife with reason, not passion. He shall have control over stirrings of lust and not let himself be impetuously carried away into copulation. Nothing is worse than loving your wife as though you would love an adulterer” (quoted from Loewit 1997, p. 22).

In the twelfth century, adoration of women was established within the chivalric-courtly culture. In poems and tunes of this time, men adore women who are married to another man and glorify their love. Bernart of Ventadour

“praised only the beautiful, mature woman who belongs to another man and does not love the minnesinger. Each of these loved ones is beautiful, with a sweet smile, yet we do not hear any of their names; they are no individuals – they are almost a pretense. ‘Like a fish springs after the bait’, the knight submissively abandons himself and matures abidingly in his service of love, remaining unheard. The allure of the forbidden and unachievable, the unreleased steady suspense trains the lover into a true knight; when the loved one denies, discipline forces conduct upon the man” (Borst 1963, p. 524).

⁵ Marriage was officially confirmed a sacrament in 1547 by Trient Council (relatively late).

Courtly love therefore means a very emotional love without intercourse. Georges Duby emphasizes how courtly love arose at the same time as celibacy was asserted (cf. Finger 2004, p. 13). Mistresses served for sensual sex. This tradition, too, divides the human being into a natural being through bodily sexuality and a cultural being, as seen in Minnesang.

Today's ideal is romantic love.⁶ It is being transfigured in songs, love novels and films. It is mainly characterized by devotion to another person. However, it combines three aspects: Sharing life with another person in respect of their uniqueness; being sympathetically attracted/enamored, which means sensual devotion but mainly stimulates feelings (often apparent in songs, novels, films); and bodily sexuality. In this context Shakespeare's "Romeo and Juliet" seems to anticipate this romantic love.

In a sense, romantic love is the opposite of disciplining the body through rationality or tradition.

Adults are able to approach and control their body like an object. However, this is not always the case. It is known that some people feel lust in killing and torturing – the virtual opposite of tender sexuality. They are called "sex offenders" – literally "drive offenders" whereas the term *drive* is not clearly defined. Konrad Lorenz (1903–1989, a doctor and ethnologist) uses 'drive' almost synonymous with an 'instinctive act'. "He talks about a 'system of species-specific drive actions' in the same sense that we would nowadays speak of 'inborn behavioral repertoire' of an animal species" (Lexikon der Biologie).

In the context of "drive offenders", *drive* must have a different meaning: Unlike instinctive actions, drives are not a general repertoire of human-specific behavior. Often the term drive is also used to characterize an action that is neither rationally understandable nor performed consciously. In their book "Angst, Lust und Zerstörung, Sadismus als soziales und kriminelles Handeln" ("Fear, lust and destruction, sadism as both social and criminal action"), Schorsch and Becker present 16 cases of sexual homicide. The male offenders are just as perplexed about their own actions as those who only hear about it and could never imagine doing likewise. Schorsch and Becker illustrate this by the example of "a young man who critically injured a woman although he was homosexual and not sexually interested in woman" (Schorsch and Becker 2016, p. 25). Furthermore, they describe how the judge is sincerely trying to understand the young man and the young man tries to describe his feelings. After a long conversation the defendant said:

⁶ The Romantic era was a culture-historical era from the late eighteenth century until the mid of the nineteenth century). It can be understood as a reaction to the rational ideal of the Age of Enlightenment as well as a breakup of norms that were seen as rigid.

“Everything was churning inside me, as if dead, nothing at all.’ The judge values this as contradictory. The boy is trying to say something he cannot express: ‘It was as if I was standing at my own side, beside myself.’ The judge then asks why he committed the crime, since any action would always be for some reason. When the boy again expresses that he would not know, the judge says: ‘I don’t believe you; if you were mentally sane and didn’t have a screw loose, you would know. You’re blocking it.’” (ibid.).

Eventually the young man remains silent. “Here silence shows that communication has failed, although both sides did make an effort” (ibid.).

All cases Schorsch and Becker (2016) present show that the offenders had not been securely attached to an attachment figure in their childhood and almost never had friends their age. However, their disorders seem to have various backgrounds: For instance, the parents of Manfred W. could not make a description of his character, just as if they did not know him, although he grew up with them and lived at their place until he was arrested at the age of 26 (cf. *ibid.*, pp. 121–129). Until the age of 13, Gerhard B. had been living in 15 different homes, psychiatric clinics and institutions (cf. *ibid.*, p. 175). The 25-year-old Hans-Joachim D. was often struck by his father (cf. *ibid.*) and the list goes on. Again and again in the situations described, the possibility of secure attachment in the sense of modern theory of attachment is ruled out. An empirical study about the connection between attachment and sadomasochism was carried out by June Rothborne and she came to the same result: “None of the 48 examined had a secure inner attachment representation (internal model of secure attachment)” (Rathborne 2016, p. 154). Nevertheless, her subjects had neither been patients nor criminals. They described themselves as sadomasochists (*ibid.*, p. 149). She compares sadomasochist practice with phantasy games of “unhappy children who are ambivalently dealing with mothers, teachers and a number of other punishing beings. Phantasy is a main characteristic of sadomasochism” (*ibid.*, p. 155).

The division between conscious rational willing and unconscious bodily intention is also known in the context of psychosomatic illness. In a way, the body develops a momentum of its own. Its reactions are based on what the body learned from experience, not from rules that were consciously interiorized. According to Reich (1969) all neuroses are psychosomatic disorders because the body is a part of us in which our experience is being embodied. “A trace of any conflict from early childhood is always sustained and can be found in the present self, where it appears as character hardening” (Stumm and Wirth 1994, pp. 142–155). Neurology comes to the same result:

“The body-self constitutes the lowest layer for embedding one’s own experience and serves as internal reference system for evaluation of own experience based on body signals which Damasio calls somatic markers. [...] Considering certain situations, certain perception or even mere imagination, those somatic markers signal whether a disorder or a stabilization of the internal organism is to be expected. They are signals for an approaching or avoiding behavior” (Hüther 2006, p. 86).

Traumatization from early childhood is sustained within the body. In sexualized violence it breaks through and is being re-enacted. It cannot be controlled by the conscious self, because (due to lack of containment of parents and other attachment figures) emotional self-regulation has not been learned sufficiently.

“The meaning of fetishes providing hierarchy, force and power are special about SM” (Elb. 2018, p. 135).

All sadist sexual practices – whether they are criminal or approved by society – are about power and submission. In criminal action, desires/imaginations are often contrary to the person’s own moral feeling and rational understanding. Usually the person is first fighting their imaginations in an internal battle. Schorsch and Becker describe the story of 16-year-old Thomas P.: “Internal battle, conflict and disunity are developing: He is horrified by his cruel phantasies in his reality-oriented experience. He wants to block them and tries to build barriers against them. When he is at a stage of sexual arousal, they are libidinous and totally take possession of him” (Schorsch and Becker 2016, p. 124).

There are two essentially different styles of education: One of them is aiming to shape the child and therefore dealing with power and submission. The other one, the dialogical style respects the child’s own personality at all times. Here the educator accompanies the child’s developmental process and becomes a security-giving counterpart. Steiner says:

“One should not say: you shall pour this or that into the child soul, but you shall be in awe of the child’s spirit. You cannot develop this spirit, it unfolds itself. Your responsibility is to remove obstacles out of the developmental way and to bring on what occasions the child to develop” (Steiner 1922/1979, 4th lecture, p. 75).

Those very first experiences of encountering primary attachment figures are memorized in the child body:

“Emotional learning experiences in early childhood, which were made before the hippocampus system had been sufficiently developed, could not be autobiographically memorized and are not part of the self. They may, however, be memorized in the emotional experience memory of implicit functional systems and later be activated by

certain emotion-triggering stimulation. Yet, reactivation is usually being prevented by prefrontal brain areas (the ‘impediment of Amygdala’)” (Lux 2007, p. 159).

Marianne Eberhard-Kaechele & Ruth Gniriss-Bormet (both are sexual therapists) refer to those early experiences of interaction, too⁷:

“In infancy nonverbal interaction plays an essential role in the encounter of parents and the child. The authors came to know that experiences of interaction in early childhood are being refreshed within the nonverbal context of adult sexuality, sometimes causing problems” (Eberhard-Kaechele and Gniriss-Bormet 2017, p. 97).

If sexuality gets sadistic tendencies then it’s not because of an “unrestrained sexual drive” (Freud 1925/2010, p. 299), but because of early experiences of submission, violence or carelessness about the child’s internal needs.

A child is not yet entirely developed, but it is no product of nature.

According to Steiner children are ‘unready’, yet they are no product of nature. It may sound similar to Freud when Rudolf Steiner says that the human being first needs to develop everything. However, he does not mean that an infant – as a mere product of nature – needs to overcome nature by culture. On the contrary, the child may be unready and needs to develop all kinds of things (cognition, empathy, moral action, somatic processes which are part of sexuality), but from the very beginning it is an individual personality needing opportunities to unfold:

“A human life is unique; and the blossoms it shall carry in future have not been there yet. In spite of that, they exist within the human being as aptitudes, just like the blossoms of a plant that is currently only wearing leaves” (Steiner 1907/2014, p. 2).

The individuality is unconsciously engaged in shaping the body. Therefore, stabilizing love of reliable attachment figures is needed. The remarkable aspect of anthroposophical pedagogy is that it aims at educating the bodily and unconscious child – explicitly not by addressing the child’s intellect, but by establishing a loving, understanding, stabilizing and reliable relationship to the child.

10 Conclusions

Education it is not – as Freud and Simmel suggest – about grafting a noble twig onto a wild tree. The very opposite is the case: The unready child grows within

⁷ They originated the attunement-focused approach in sexual therapy.

the shelter of loving relationships and – in great dependence on their surrounding – little by little develops to become an independent personality. Comparing the human being to a plant, the child is like the runner of a strawberry plant. Strawberry produces many runners which are still connected to the mother plant by a stem in order to thrive, yet already forming their own shape. Certainly, a human being emerges from both mother and father and therefore reproduces generatively, not vegetatively. However, when runners reach a sufficient size, their stem can be cut and the ‘strawberry child’ becomes an adult. Yet when a human being is coming of age, what happens is certainly unique: Approaching another strange human and relating with him/her in three ways: Bodily through sexuality; on the soul level through sympathy, devotion and amorousness; and spiritually, through becoming open for and loving somebody unknown and strange. Out of the connection of two different autonomous beings something *new* arises! Ready-made culture is not supposed to be grafted upon the young human being through education, for this means he/she would be withering and as little as a trunk for something old and premade. On the very contrary, the child needs opportunities for self-development. Therefore, it needs a surrounding which is supporting its *potential* and accompanying it while it is not yet strong enough to develop on its own. Love, devotion and sexuality then are forces that enable the human to surpass him-/herself: Romeo is no longer a Montague and Julia no longer a Capulet, when they love each other and unite even bodily. If it was not for the hate between the two strange clans, new life could have emerged from this. At least the hate was beaten and the conflict between the two “houses” (cultures that have grown into an end) was overcome by the love of Romeo and Juliet.

Two households, both alike in dignity,
In fair Verona, where we lay our scene,
From ancient grudge break to new mutiny,
Where civil blood makes civil hands unclean.
From forth the fatal loins of these two foes
A pair of star-cross'd lovers take their life;
Whose misadventured piteous overthrows.
Do with their death bury their parents' strife.
(Shakespeare, *Romeo and Juliet*, Act 1, Prologue).

According to Steiner, human sexuality and love are therefore principles through which something new can emerge. They are different to processes of non-sexual, artificial reproduction of copies, engraftment and injection. This does not only mean that a child emerges from the bodily connection between two humans as a new human being. It also means the further development of soul and spirit of those people who relate to each other in love, for instance when listening to each other in conversation, are open-minded – in contrast to competition which aims for submission and control.

References

- Ahlers, C. J. (2013). Zum Umgang mit Pädophilie und sexuellem Kindesmissbrauch- Inhaltliche Differenzierung und ethische Abwägungen. In: T Trappe. *Ausgewählte Probleme der Verwaltungsethik (II)*. 1. Frankfurt am Main: Verlag für Polizeiwissenschaft; 2014 (pp. 201–222), Retrieved march 18, 2020, from <https://docplayer.org/28275709-Christoph-joseph-ahlers.html>
- Ahlers, C. J., Schaefer, G. A. & Beier, K. M. (2004): *Erhebungsinstrumente in der klinischen Sexualforschung und der sexualmedizinischen Praxis*. *Sexuologie* 11 (3/4), pp. 74–97.
- Beier, K. M. (2013). *Pädophilie und christlichen Ethik*. *Stimmen der Zeit*, 11. Freiburg: Herder.
- Bion, W. (1959). Attacks on linking. *Int. Journ. Psycho-Anal.* 30, 308–315; republ. In: W. Bion (1984). *Second Thoughts. Selected Papers on Psycho-Analysis* (pp. 93–109). New York: Aronson.
- Borst, A. (1963). Religiöse und geistige Bewegungen im Hochmittelalter. In G. Mann, A. Heuß (Eds.). *Propyläen-Weltgeschichte. Eine Universalgeschichte*. Band 5 (pp. 489–562). Berlin: Propyläen Verlag.
- Bowlby, J. & Ainsworth, M. (2016). *Frühe Bindung und kindliche Entwicklung*. München: Reinhardt.
- Dornes, M. (2015). *Der kompetente Säugling. Die präverbale Entwicklung des Menschen*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Elb, N. (2018). Liebe/Erotik-Dilemma und kontrollierte Promiskuität in SM-Beziehungen. In Hill, A. Briken, P. & W. Berner (Hrsg.). *Lust-voller Schmerz. Sadomasochistische Perspektiven* (pp. 133–142). Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Eberhard- Kaechele, M. & Gnirss-Bornet, R. (2017). Sexualität beginnt im Tanz zwischen Eltern und Kind. Der Attunement-fokussierte Ansatz in der Sexualtherapie. In T. Harms & M. Thielen (Hrsg.). *Körperpsychotherapie und Sexualität* (pp. 97–100). Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Erdin, G. (2018). Erziehung oder Freiheit. In: U. Barth, A. Clemens, T. Maschke, S. Panitschka (Hrsg.). *Impulse für die Zukunft – 40 Jahre Mannheimer Waldorflehrer*innen- und Heilpädagog*innen-Bildung* (pp. 33-59). Norderstedt: BoD.
- Erdin, G. (2019). Sexualität und Liebe. Grundsätzliche Gedanken zur Sexualität allgemein und bei Menschen mit Unterstützungsbedarf. In: *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, Jg. 25, 2/2019.

- Foucault, Michel (1976/1978). *The History of Sexuality. Volume I: An introduction*. New York: Pantheon Books. Retrieved November 11, 2019, from <https://home.ku.edu.tr/~mbaker/CSHS503/FoucaultHistorySex.pdf>
- Freud, S. (1913/1975). *Totem und Tabu. Einige Übereinstimmungen im Seelenleben der Wilden und der Neurotiker* (Studienausgabe, Bd. IX). Frankfurt am Main: Fischer.
- Freud, S. (1920). *Jenseits des Lustprinzips. Das Lustprinzip und seine Einschränkungen durch das Realitätsprinzip*. Leipzig, Wien und Zürich: Internationaler Psychoanalytischer Verlag. Retrieved November 15, 2018, from <https://www.textlog.de/freud-psychoanalyse-lustprinzip-realtaetsprinzip.html>
- Freud, S. (1925). *Selbstdarstellung. (III. Fundamentale Lehren der Psychoanalyse: Infantile Sexualität, Ödipuskomplex, Libido)*. Retrieved November 24, 2018, from <https://www.textlog.de/freud-psychoanalyse-fundamentale-lehren-libido-infantile.html>
- Freud, S. (1925/2010). *Das Ich und das Es*. Wiesbaden: Matrix.
- Freud, S. (1930). *Das Wesen der Kultur*. Retrieved May 19, 2019, from <https://de.scribd.com/document/132841226/Freud-Das-Wesen-Der-Kultur-1930-aus-das-unb-d-k-1930>
- Freud, S. (1930/1994). *Das Unbehagen in der Kultur. Und andere kulturtheoretische Schriften*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Goldberger, K. (2008). *Kinder ohne Liebe*. DVD. Drei Linden Film Produktion: Berlin. bestellung@dreilindenfilm.de
- Goyert, A. (2015). *Anthroposoziale Medizin und die Prozesse im Stoffwechsel*. Stuttgart: Freies Geistesleben.
- Grieser, J. (2015). *Triangulierung*. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Gwiggner, N. (2004). *Die exekutiven Funktionen im Jugendalter (Dissertation)*. Retrieved May 1, 2019, from https://edoc.ub.uni-muenchen.de/2958/1/Gwiggner_Nadja.pdf
- Harms, T. (2017). Die Funktion des Orgasmus – 90 Jahre danach. In: Harms, Thomas & Thielen, Manfred (Hg.). *Körperpsychotherapie und Sexualität*. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Hüther, G. (2006). Wie Embodiment neurobiologisch erklärt werden kann. In: Storch, M., Cantieni, B., Hüther, G. Tschacher, W. (Hrsg.) (2006). *Embodiment*. Bern: Huber.
- Lexikon der Biologie. Online: www.spektrum.de/lexikon/biologie/triebhandlung/67585 (25.4. 2019).
- Loewit, K. (1997). *Die Sprache der Sexualität*. Frankfurt: Fischer.
- Lux, M. (2007). *Der Personzentrierte Ansatz und die Neurowissenschaften*. München: Reinhardt.
- Malina, B. J. (1996/2003). *The Social World of Jesus and the Gospels*. New York: Routledge. pp. 37ff.
- Matejcek, Z. (2006). Ehemalige Heimkinder in Adoption und Familienpflege. Erfahrungen aus der Tschechischen Republik. In: K. H. Brisch & T. Hellbrügge (Hrsg.). *Kinder ohne Bindung: Deprivation, Adoption und Psychotherapie* (pp. 169–182). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Meierhofer, M. (1989). *Frühe Prägung der Persönlichkeit. Psychohygiene im Kindesalter* (6. Auflage). Bern, Stuttgart, Toronto: Huber.
- Meierhofer, M. & Keller, W. (1966). *Frustration im frühen Kindesalter*. Bern: Huber.
- Menninghausen, W. (1999). *Ekel. Theorie und Geschichte einer starken Empfindung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Merleau-Ponty, M. (2003). *Phenomenology of Perception*. Translated by Colin Smith. London, New York: Routledge and Kegan Paul.

- Plessner, H. (1928/1975). *Die Stufen des Organischen und der Mensch*. Berlin: de Gruyter.
- Porges, S. (2010). *Die Polyvagal-Theorie: Neurophysiologische Grundlagen der Therapie. Emotionen, Bindung, Kommunikation & ihre Entstehung*. Paderborn: Junfermann.
- Rathbone, J. (2018). Bindung und Sadomasochismus. In A. Hill; P. Briken, W. Berner (Hrsg.): *Lust-voller Schmerz. Sadomasochistische Perspektiven* (, pp. 143–158). Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Reich, W. (1984). *Die bioelektrische Funktion von Sexualität und Angst*. Frankfurt am Main: Nexus.
- Reich, W. (1969). *Die Funktion des Orgasmus*. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Schöllmann, G. & Zimmermann, K. (1997). *Intestinale Mikroflora und Immunsystem*. Stockdorf: Forum Medizin, Edition Materia Medica.
- Schorsch, E. & Becker, N. (2016). *Angst, Lust und Zerstörung, Sadismus als soziales und kriminelles Handeln. Zur Psychodynamik sexueller Tötungen*. Reinbeck bei Hamburg: Psychosozial-Verlag.
- Seto, M. C. (2008): *Pedophilia and sexual offending against children: Theory, assessment, and intervention*. Washington: DC, US.
- Shakespeare, W. (1597). *Romeo and Juliet*. Retrieved November 11, 2019, from https://shakespeare.mit.edu/romeo_juliet/romeo_juliet/full.html
- Simmel, G. (1997). Vom Wesen der Kultur. In: *Aufsätze und Abhandlungen (1901–1908)*. Herausgegeben von Alessandro Cavalli & Volkhard Krech. Gesamtausgabe Bd. 8 (pp. 363–372). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Spitz, R. A. (1985a). *Vom Säugling zum Kleinkind. Naturgeschichte der Mutter-Kind-Beziehungen im ersten Lebensjahr* (8. Auflage). Stuttgart: Klett (Originally published 1965: The first year of life).
- Spitz, R. A. (1985b). Die anaklitische Depression - eine Untersuchung der Genese psychischer Störungen in der frühen Kindheit. In: G. Bittner, E. Harms (Hrsg.). *Erziehung in früher Kindheit* (Überarbeitete Neuausgabe, pp. 123-161). Piper: München.
- Steiner, R. (1894/2018). *Die Philosophie der Freiheit. Grundzüge einer modernen Weltanschauung. Seelische Beobachtungsergebnisse nach naturwissenschaftlicher Methode*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1904/2014). *Theosophie. Einführung in übersinnliche Welterkenntnis und Menschenbestimmung*. Basel: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1907/2014). *Die Erziehung des Kindes vom Gesichtspunkte der Geisteswissenschaft*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1910/2009): *Anthroposophie. Ein Fragment*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, Rudolf (1922/1979). *Die geistig-seelischen Grundkräfte der Erziehungskunst. Spirituelle Werte in Erziehung und sozialem Leben* (GA 305). Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1922/1991). *Der Mensch in der sozialen Ordnung: Individualität und Gemeinschaft* (GA 305). Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1922/1994). *Damit der Mensch ganz Mensch werde. Die Bedeutung der Anthroposophie im Geistesleben der Gegenwart* (1922, GA 82). Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Claude Lévi-Strauss, C. (2009). *Die elementaren Strukturen der Verwandtschaft*. Aus dem Französischen von E. Moldenhauer (3. Auflage). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Stumm, G. & Wirth, B. (Hrsg.) (1994): *Psychotherapie. Schulen und Methoden. Eine Orientierungshilfe für Theorie und Praxis*. Wien: Falter.
- Tiedemann, H. (2018). Das verfolgte Selbst – Zur christlichen Vorgeschichte des Sodomasochismus. In: Hill, A.; Briken, P. und Berner, W. (Hrsg.): *Lust-voller Schmerz. Sodomasochistische Perspektiven* (pp. 13–33). Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Tißberger, M. (2013). *Dark Continents und das UnBehagen in der weißen Kultur*. Münster: Unrast.
- Thielen, M. (2017). Körperpsychotherapie und Sexualität. Historischer Abriss und therapeutische Praxis. In T. Harms & M. Thielen (Hrsg.). *Körperpsychotherapie und Sexualität*. (pp. 47–76). Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Tronick, E. (2007). *The Neurobehavioral and Social-Emotional Development of Infants and Children*. New York: Norton and Company.
- Veyne, P. (1995). *Die römische Gesellschaft*. München: Fink.
- Voigt, E. (2008). *Die Jesusbewegung. Hintergründe ihrer Entstehung und Ausbreitung – eine historisch-exegetische Untersuchung über die Motive der Jesusnachfolge*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Winnicott, D. W. (1960). Die Theorie der Beziehung zwischen Mutter und Kind. In ders. (1974). *Reifungsprozesse und fördernde Umwelt* (pp. 47–71). Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Winnicott, D. W. (2015). *Vom Spiel zur Kreativität* (14. Auflage). Stuttgart: Klett-Cotta (Playing and Reality, 1971).
- Wirth, U. (Hrsg.) (2011). *Impfen, Pfropfen, Transplantieren*. Berlin: Kulturverlag Kadmos.

Gisela Erdin, Dr.; Magister in Erziehungswissenschaft, Psychologie und Soziologie; „Master of Counselling“ bei der Gesellschaft für wissenschaftliche Gesprächspsychotherapie Köln; Promotion in Sozialwissenschaften an der Justus-Liebig-Universität in Gießen; 20 Jahre Mitarbeit in zwei verschiedenen Einrichtungen für Menschen mit einer geistigen Behinderung; seit 2013 Dozentin für Heilpädagogik am Institut für Waldorfpädagogik, Inklusion und Interkulturalität der Alanus Hochschule Alter am Standort Mannheim.



Inclusion in Preschool Education

Felicia Siemsen

1 Introduction

This article intends to reflect on one of the aspects of preschool education: the inclusive school. It starts with a reflection on proposals for schooling and inclusion itself, seeking to demonstrate that the challenges to current-day teachers' practices are the differences and needs of preschool children.

With each new child coming into this world, we are called on to create an environment worthy of their trust, worthy of imitation. Parents and educators who deal with the child in the first seven years of its life have this task: to be an example in the effort to do the best and create an environment that enables healthy formation of the child's organism, so that when of school age their soul's capacities can blossom – willing, feeling, thinking – in a full and harmonious way (Ignácio 1995, p. 15).

It seeks to reflect on a teaching proposal for preschool education, in an attempt to clarify the actions of educators, school administrators and members of the school institution. It intends to demonstrate teaching planning based on the conception of an ideal school which is moving towards reality. The aim is to anchor teaching practices directed towards 2 to 3-year-old children in principles that see a child as an active being which, within its background, experiences physical, psychological, social, mental and spiritual contexts that go towards building it as a person. A child forms the bases of its future knowledge through the experiences it has in the world surrounding it.

F. Siemsen (✉)
Universidade Federal Do Paraná, Curitiba, Brazil
E-Mail: feliciasiemsen@hotmail.com

The article presents a pedagogical conception and vision of early childhood development based on the pedagogical proposal of Steiner (2009) who provides us with the image of different impulses that act on the development of human beings and on their relationship with their environment. The author speaks of the characteristics of the rhythms that govern everyday life and the building of activities within the school routine. In this article, Steiner's rhythm approach is brought into daily school life by presenting certain teaching planning activities with regard to care and education within a classroom practice, thus enlarging the vision of classroom routine.

The contents provided by Oliveira (1997) in her approach to Vygotsky's view of child development have served to deepen my conception and broaden my perception in the classroom environment. These contents clarify the conception of social interaction, placing emphasis on individual and collective educational learning observing psychological processes and social relations that are the origin of life in society. This active and transforming relationship arises through the mediation processes performed by teachers through their attentive and specific observation, using tools found in the physical or psychological environment through language and signs. It is the teacher's role to orient disputes and conflicts occurring while students play, as well as to observe their students as a whole, paying careful attention to the different needs of students with special needs.

The issue of inclusion from the perspective of childhood and adolescence is on the agenda of many discussions and reflections, involving private and public teaching institutions, the government and corporate and non-governmental organizations. It means approaching the issue of inclusion by attempting to identify the problem and discover how to fit students with learning and school inclusion difficulties into preschool education. Students with special educational needs are those with disabilities (physical, hearing, visual, intellectual and multiple disabilities), global development disorders, high abilities and giftedness. The challenge facing teachers is to learn to broaden their horizons and to open up their limits even more in the following areas: acting through their actions, feeling and expressing their feelings, and thinking about the formation of the potential to reason.

2 Justification

My aim in investigating manifestations within the context of inclusive education is to contribute with pedagogical reflections and actions that I have experienced with 2 to 3-year-old preschool class children at the Turmalina Waldorf School in Curitiba. In 2012, among a group of twelve students, I noted that two children had

learning difficulties and special needs although they did not have specific medical diagnoses. I found I had to perform in a more effective manner with my students on the whole, as well as with students who demonstrated learning difficulties in partnership with other teaching professionals. The work developed there is presented through this article, providing an account of my practical experience as a class teacher at a school using Waldorf Education based on Anthroposophy. The founder of this approach, Rudolf Steiner, brings the view of a spiritual science that sees man as a being comprised of body, soul and spirit. This conception is primarily concerned with child development as an art of educating. The first Waldorf schools were founded in 1919 in Germany, England and Netherlands. During the 2nd World War, these schools were prohibited and were only reopened after 1945. The movement grew steadily and expanded all over the world. In Brazil there are several schools and institutions based on this method, including kindergartens and crèches.

In Steiner's view, during the first year of a child's life above all its neuro-sensory system develops and matures. Under the influence of the broad process of learning to walk, the brain is moulded, and the sensory organs develop. A child who hears the sound of human voices, its mother singing and sounds of nature develops greater musicality and more sensitive hearing from an early age. The movements of a child that is able to move its body through its own efforts will be more perfect than those of a child that spent most of its time in a cradle or on an adult's lap. A child's neuro-sensory system is moulded according to the environment in which we rear it. In its second year of life, a child learns to talk. Once it can walk upright, its hands are freed from the need to support its body and help it to move. New life can be seen in its chest region, involving the breathing and blood circulation organs. A child forms bonds and finds great joy in everything that is rhythmic, repeating over and over again the words it learns, demonstrating pleasure in hearing the sound that language provides it with. A child imitates the speech of other people around it, and its rhythmic-circulatory system in its chest region matures. In its third year of life, a child becomes able to think and to experience itself, its individuality, when it says: "I want/I don't want". Its digestive organs, the basis of its metabolic-motor system, become enhanced.

In a comprehensive and challenging manner, the issue of school inclusion unfolded itself to me as a problematization of classroom practice. It spurred me into researching it right from its complexity represented by the need to address disability face to face and dig deeper into this issue which is not part of the everyday life of the majority of people and which they do not readily incorporate. The report of the International Commission on Education for the Twenty-first Century chaired by Jacques Delors, highlighted the importance of education being

based on four pillars or premises of knowledge, whereby the first pillar involves understanding the world and understanding others.

“Understanding this world clearly involves understanding the relationships that link the human being to its environment. It is not a case of adding a new discipline to already overburdened school programmes, but rather reorganizing teaching according to a joint vision of the ties that link men and women to their environment, through natural sciences and social sciences. This teaching could, also, be placed at the disposal of all citizens, from the perspective of a lifelong education that enables access to knowledge by all people with the purpose of steering the world towards greater mutual understanding, a greater sense of responsibility and greater solidarity, through acceptance of our spiritual and cultural differences. Education, by providing access to knowledge for all, has precisely this universal task of helping people to understand the world and to understand others.” (Delors 1998, p. 47).

The 1988 Brazilian Constitution and the 1996 National Education Guidelines and Bases defined the first stage of basic education, extending the right to education to all young children right from birth, thus truly providing better educational opportunities for all and providing significant support to families with children aged up to six years old, whereby crèches and preschools now have to be part of the educational systems and ensure quality service.

It is fundamental that crèche classrooms be conceived of as a child education institution. But what is a quality child education institution? I provide reflection on the work of caring and educating, reflecting on the role of this institution today, especially within the Brazilian reality of the challenge of inclusion. It is also explicit that the training of its teachers requires critical and conscious reflection. We have a much greater need for preparation for knowledge and experiences, since that is what is supporting children and their families at school.

The question is raised of who this child is, in the quest to understand its process of development and the role of the relationships between adults and children, considering the need for a quality environment imbued with the warmth, affection, attention, love and dedication of the educator when educating a child as a subject and future citizen which values ideals, developing values, ethics and respect for differences. Brazilian education has undergone a variety of changes in recent years with countless attempts to democratize access to basic education and to inclusive education. Schools are indeed in a process of changing perspectives, questioning school organization, ensuring continuing training for teachers, the student teaching-learning process, whereby students are seen as the focal point of the school.

How can an environment in which human interactions and social situations of the daily rhythm are developed be provided within the preschool education classroom? How can an individual's physical and psychological constitution be developed? How can the full achievement of students' abilities and competencies be fostered? It is through social relationships that language arises and that thinking and self-knowledge are developed, as well as knowledge of others, this being one of the paradigms of social behaviour. Social competence is a form of social skill. It is through interaction between children of the same age group that social contexts are formed and games, experiences, exchanges, dialogue, role swapping arise in this very important period of playing within preschool education. Disputes, discussions and conflicts take place which structured activities involving cooperation and competition. As the child is in the company of others, it experiences exchange and relationships between peers that greatly influence its social development.

The number of students with special educational needs attending regular schools increases every year, posing the challenge for teachers and schools to ensure that these students also learn, given the existence of the guarantee that everyone should have access to common living space in society. This guarantee should be guided by supportive relations in order to exercise the practice of acceptance of that which is diverse, special, human and individual. It is a joint effort so that all people have access to development, with quality, in all dimensions of life. If we take as a reference the Salamanca Statement on Principles, Policy and Practice in Special Needs Education (1994), which considers that every child has unique learning characteristics, interests, skills and needs, we will see that school inclusion aims to ensure that children and young people with special educational needs arising from disabilities, health problems or learning difficulties have access to regular schools. It also aims to ensure that all governments place the highest political and financial priority on enhancing their educational systems, so as to guarantee specific teacher training programmes on inclusive education. Studies show, (Lievegoed and Racher 2011; Lira 2007; Mantoan 2006) however, that although many schools have begun the process of inclusion required by law, the level of such inclusive actions still varies greatly between institutions. The causes indicated included lack of financial resources to adapt buildings or to buy specialized material, as well as shortage of trained human resources.

How can the ever-increasing demand by students who need differentiated care and attention from teachers be met? How can teachers concerned with adjusting the curriculum to truly meet the needs of these students be trained? How can teacher training courses be created to ensure there is a space for acquiring knowledge on the specificities of students with special needs and the teaching-learning

process of these students? What is the role of artistic activities in developing teacher preparation? How can all these diverse pedagogical challenges be met in the regular classroom?

3 Objectives

- To study the theme of inclusion within the reality of the school classroom;
- To enable the problematization of situations through programmes that allow one to observe, create solutions, establish relationships, think, feel and create actions;
- To foster cooperative learning among students in the process of building knowledge, new skills and activities;
- To study the works of Steiner and Vygotsky with the aim of understanding and broadening the vision of pedagogical activities with students in the preschool classroom;
- To observe children in their everyday activities inside and outside of the classroom;
- To express the findings regarding everyday activities in the form of a scientific article;
- To record students' social relationships and their gradual learning to articulate their interests and points of view with each other, respecting diversity and developing attitudes of help and collaboration;
- To explore in greater depth the conception of the teacher's social interaction from an inclusive point of view.

4 Methods

The first stage of this research was of a bibliographical nature, seeking theoretical references addressing the theme of school inclusion. The method used was the reading of books, articles, magazines and texts during the period in which the study was carried out.

Following this stage, I selected authors pertinent for reflection and learning to support the text of this scientific article. I sought to identify, select, describe and analyze different qualities in the development of game playing. The cultural-historical approach taken by Steiner (2009) and Vygotsky (1997) was the theoretical input which enabled the reflection, discussion and steering of the results obtained through this work. I observed in greater depth the phenomenon

of school inclusion, discovering other authors who seek important reflections to contextualize the process, interpretations to broaden my vision of the process of human development right from childhood, considering the current social, cultural and historical context of teaching and learning. The participants of this qualitative case study were a group of twelve students – four girls and eight boys – attending the preschool class at the school where I teach. The data collection methods used were participant observation as the class teacher recording the children's playing activities. The participant observation data were recorded by means of photographs and video recordings, thus enabling the description and analysis of episodes of make-believe play undertaken by the children during the first and second school semesters of 2013 in the classroom and playground of the private school which is located in the city of Curitiba.

According to the data, all the children taking part in this study played games during the observation period. As they played, I noticed that one male student had late speech development and high motor skills which were a challenge to the other students. He had difficulty in knowing when to take a break and focus on himself. He was sensitive to any outside movement and alteration in the usual course of activities or rhythms within the routine. There were also situations that highlighted attitudes encouraging the development of games and the forming of bonds in the relationship between students. This showed me the need to be directly aligned with my students and for my planning to take into account the timing of intervals between activities. I was able to analyze the episodes and to perceive the quality of the influence of the individuality of the class teacher on her class. I perceived that class teacher centrality is generally challenged by all students. A child with learning difficulties often has greater emotional and affective sensitivity. As such, the teacher needs to be attentive and available to form a bond with each student, as well as concentrating on the demands of the class as a whole. I also gathered guidance provided by other professionals, such as the speech therapist and the psychologist, as well as meeting with students' parents to answer their questions and clarify attitudes and strategies. I took this guidance into consideration a great deal in relation to my concerns regarding efforts to include all students in the classroom group, as well as to contribute to my own learning. As such, my practice became less spontaneous, more independent, more aware and critical. Child educators need to broaden their perception in order to understand their students, not just through thinking, but by perceiving their feelings, thus building a relationship of trust, affection and love. The quality of this work also depends on the school environment and on parents' interest and responsibility. I demonstrate my interest in human development, in all human beings as individuals who construct themselves.

5 Description of the children based on the teacher's class dairy

When new children start at the preschool, they join their group and go through a period of adaptation at the beginning of the school year. This period requires the child to make an effort to adapt and special care to be provided by adults. This period of adaptation generally takes place at the beginning of the year and at the beginning of the second semester. Children aged under two years old and children with learning difficulties need more time and dedication from their educator and auxiliary teacher. At this age, all children have difficulty interacting in large groups and thus spend more time close to adults. In the smaller group, they demonstrate greater autonomy, playing by themselves or in small groups of two or three colleagues. It is therefore preferable to keep these children in small groups. This study showed me that the quality of the environment in the classroom increases when physical spaces are smaller and there are semi-open areas created by low partitions, thus enabling children to check, by seeing, that their educator is nearby, as well as resulting in a smaller number of colleagues coming together in a play area. Play areas can include a dolls' house, a space to keep bigger toy cars is if it were a garage, an area with baskets containing wooden blocks and baskets with animals made from fabric, a snack table with chairs, among others. The organization of the physical space can be the solution for inspiring children to occupy these areas built around themes such as: kitchen, cottage, garage, storytelling and music corner, using a table as a garage, chairs as bridges and tunnels etc. They provide an opportunity for children to associate with each other in small groups and to develop activities often suggested by these areas set up as "scenarios". Simple pieces can serve to build corners with more defined or less defined scenarios and storylines, such as boxes in which children can pretend to hide, chairs that can turn into a train, etc. Small groups enable better coordination of children's actions and this leads to the creation of a unique play theme, increasing exchange and enhancement of language.

In this way the educator does not need to have all the children around them at the same time. The corners enabled the children's play activities to be increased, as well as enabling the way in which the children occupied and used the spaces, modifying them according to their interests.

It is through social interaction that children come into contact with and make use of mediating instruments, right from an early age. Perhaps the first of these instruments is their mother's breast. The need and the desire to decipher the universe of meanings surrounding a child lead it to coordinate perceptions and actions in order to solve the problems that appear. When a child is fed by an

adult, when it hears a song sung by an adult, when it rolls a ball on its own on the floor, when it looks at itself in the mirror, when it is cuddled by another child or when its toy is quickly taken from its hand, different mental processes take place. These functions, initially in an embryonic form, develop into experiences in the human milieu, activity and interaction with other individuals, enabling a new and complex psychological system.

As indicated by Vygotsky (1997), I was able to perceive that the individual is part of a conception that is genetically social, in which a child's growth and development are, from this perspective, intimately articulated with the processes of acquiring knowledge available in their culture – both the physical and social environment – i.e. articulated with the processes of learning and teaching. As such, within the games of 2- to 3-year-old children there are situations such as free activities rich in opportunities that enable them to learn to act through make-believe, following an imaginary mental dimension. In this process of imitation to playing, a child can use one object in place of another, as if it were a character playing roles in a variety of scenarios. They play repeatedly in order to assimilate meanings and this is why imitation is so important. In their creative games, not only make-believe will appear, but scenarios will also be built (using chairs, tables, stumps, water, sand, fabrics) which are sources of child imagination.

The small child has a posture in relation to the world that surrounds it, very different to that of the adult. Whereas the adult, with their self-awareness, takes a stance in opposition to things and people, the child is open to them and feels at one with the environment (Ignácio 1995, p. 15).

6 Teaching practice

In this study I investigated the relationship between students while they played. I perceived that one of the group's favourite games was making a train out of chairs. This theme appeared over several weeks when developing activities with the children. When placing many chairs one behind the other to form a train, a bus or cars, the older students challenged the younger ones who were still playing individually. By placing all the chairs one behind the other, they forced the younger students to increase the size of their stride between the chairs. I had to intervene many times so that none of the children would get hurt by falling as they clambered over the chairs. I did not prevent movement among them and let them build challenges and make discoveries as they played both inside and outside of the classroom. During this game, children whose speech was still developing formed codes by spacing the chairs in order to speak to each other. Growth took

place between class mates as they perceived the possible distance between objects so as not to prevent teachers from being able to take care of them, the direction taken, the movement created, the height, the positioning between objects – as on some days they laid the chairs down with their backs on the ground or on their sides, thus causing the children to clamber. I was able to perceive that interaction between class mates with learning difficulties increased, as we established a language comprised of code symbols between us. This experience also took on a new format when it had to be adapted to the different activities relating to the month of June festivities included on the annual curriculum. When we decorated our classroom for the Feast of Saint John, I arranged horizontal strings for us to tie coloured crêpe paper garlands. The customary row of chairs formed playfully, and we gradually used the chairs to reach the strings. I cut the coloured paper and put it in baskets which the children passed to each other whilst opening the package in which I had wrapped it. As I sang, a lot as the activities were carried out, the children accompanied me singing the traditional June festivity songs and they got better with every day that passed. I noticed that a partnership arose between the students that enabled them to overcome difficulties. They all participated a great deal, helping to build and give new meaning to the habitual “train” game, as if together they realized that the ability of each person is important for us to be able to build something new together. For children, playing is just as important and serious as working is for an adult. Playing emerges internally, imitating the gestures of an adult working. The teacher’s role is to mediate, to inspire all the children in the classroom, from a creative teaching viewpoint.

According to the National Curricular Parameters for Preschool Education:

“By means of playing games, teachers can observe and form a vision of the processes of child development both together and of each child individually, noting their abilities to use language, as well as their social abilities and their affective and emotional resources.” (Brasil 1999, p. 28).

7 Discussion

Practice has shown me that playing has a transformational role for the group. Through interactions, all children establish parameters between each other, and an individual and collective development process takes place, since we establish rules, limits, respect, communion, love and fraternity. Drawing on information, I also indicate innovative theoretical issues and pathways put forward by Orrillo

(2012) during the School Inclusion Seminar held at the São Paulo Rudolf Steiner Waldorf School. A child with learning difficulties and special needs becomes the centre of a nucleus surrounded by a network of people and professionals, parents and teachers. It reflects a social paradigm, as this nucleus challenges the current model of education, in favour of the change in school reality that we need to accomplish. I demonstrate the importance of the educator in forming bonds, promoting the adaptation of newly arrived children, creating an environment of quality, trust and affection. I also demonstrate that this educator needs to be able to develop their pedagogical work with the support of the school, its administration and education policies in a process of continuing education so as to avoid dropping out of school, such as support and structure to include students and provide families with the conditions they need.

According to Steiner:

“For this reason, [...] I had to say the following: if we really want a new social form relevant to the future, we have to prepare it precisely through the education of the human being. For this, it is necessary to count not on small but large changes in questions of pedagogy. Gradually our educational system has become something where things happen as if we wanted to move toward what I characterized [...] as a mechanization of the spirit, a vegetalization of the soul and a animalization of the body” (Steiner 2009, p. 49).

The discoveries and experiences occurring on a daily basis should be imbued with care and education, respecting children at their stage in life. School has become the place where this student can develop skills, abilities and competencies different to those developed in its family. The educator’s planning needs to take these differences and needs into account in accordance with each student’s reality. It is important to consider the child’s social and historical context in order to be able to observe in greater depth each individual that comes before the teacher demanding changes, demonstrating in a way the need for a social, educational and cultural development. I perceive the importance of the role of the educator, their handling and adequate personal assistance within educational processes. A young child requires a quality relationship, attention, lovingness, demanding a flexible construction of its universe of knowledge. We need to concentrate deeply on the human issue, develop conditions and perceptions open to and full of interest in others, in each individuality. The current world needs an educator whose thoughts, feelings and wishes are integrated in a coherent manner.

According to Steiner (2009) the pedagogical issue is the way to overcome the social problems existing among mankind. A teacher full of courage is needed, a teacher who exudes actions from the heart, in order to create new educational

pathways. His pedagogical conception addresses development within a rhythm considering complete action, as a living being between polarities within time and space. The future educator needs to respond to the demands of the different members of the class in a free and flexible manner.

8 Conclusion

“We must intensively develop the forces that can be developed in the human soul of children so that adult human beings can later transform it into what was developed in their childhood. Today when the human being looks at their childhood, they feel themselves within it again, but they cannot draw anything from it, because nothing has really been developed in it. The bases of our pedagogy must therefore fundamentally change if we are to find what is right in this matter. We must, first of all, listen carefully to what is currently shown to be something very special and above all curative” (Steiner 2009, p. 49).

Contemporary society is living a paradigm and education has undergone various changes in recent years with countless attempts to democratize access to basic and inclusive education. We need to offer conditions and resources for the children to enjoy their civil, human and social rights promoting equal educational opportunities (Brasil 1997, p. 17). A change in perspective can be seen, questioning school organization, teacher training and the entire teaching-learning process.

The present-day human being should inscribe deeply into its soul the most absolute importance of this enlargement of human consciousness at the current time. One depends on this if one really wants to understand how one should live in the present and how one should prepare the future in the right direction. (Steiner 2009, p. 48).

The issue of school inclusion from the childhood point of view has been the object of efforts by non-governmental organizations, corporations, teachers, parents and health professionals in the attempt to identify children with learning difficulties, disabilities, global development disorders, high abilities and giftedness. This turns our attention to the challenges of ensuring learning for all children in a common living space within society. For this reason, the need exists to prepare a quality school environment, guided by supportive relationships and the practice of human acceptance.

References

- Brasil Ministério da Educação. Secretaria da Educação Infantil (1999). *Parâmetros curriculares nacionais: educação infantil: creches e pré-escolas*. volume 1. (pp. 23–35). Brasília: MEC/SEF/SEESP.
- Brasil Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, Senado.
- Brasil Congresso Nacional (1997). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação - Lei n. 9.394/96*. Brasília: Senado.
- Ignácio, R. K. (1995). *Criança querida: o dia-dia das creches e jardim-de-infância*. 2.ed. São Paulo: Antroposófica: Associação Comunitária Monte Azul.
- Delors, J. (1998). *Educação - um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez.
- Lira, B. C. (2007). *O professor sociointeracionista e @ inclusão escolar*. 2.ed. São Paulo: Paulinas.
- Lievegoed, B. & Racher, I. (2011). *Fuentes espirituales de la pedagogia curativa*. 6.ed. Buenos Aires: Dorothea.
- Machado, M. L. De A. (2002). *Encontros e desencontros em educação infantil*. São Paulo: Cortez.
- Mantoan, M. T. E. (2006). *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?* 2.ed. São Paulo: Moderna.
- Oliveira, M. K. De. (1997). *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. 4. ed. São Paulo: Scipione.
- Seminário de Inclusão Escolar*. Federação de Educação Terapêutica e Terapia Social e Federação de Escolas Waldorf do Brasil. São Paulo: FEWB, jan/2012.
- Steiner, R. (2009). *A questão pedagógica como questão social: os fundamentos sociais, histórico-culturais e espirituais da pedagogia das Escolas Waldorf*. 1. ed. São Paulo: Editora Antroposófica: Federação das Escolas Waldorf no Brasil.
- UNESCO (1994), *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: Unesco.

Felicia Siemsen; Graduation Art Education and Education; earlychildhood educator at the Turmalina Waldorf School Curitiba, Brazil since 2007, since 2018 lecturer and tutoring in Waldorf Earlychild and Kindergarden Education; currently studying in the Master program in Education and Waldorf Education with the orientation of Prof. Dr. Tania Stoltz, Federal University of Paraná, Curitiba; research project on Waldorf earlychild and kindergarden education, aesthetics, child and human development.



Divers denken – Resonanz erzeugen. Handlungsperspektiven für die Ausbildung von Pädagog*innen

Ulrike Barth und Dietlind Gloystein

1 Phänomenologie – Resonanz – Diagnostik

Eine wichtige Perspektive im Inklusionsdiskurs sind gegenwarts- wie zukunftsrelevante Impulse. In der Waldorfpädagogik gehören phänomenologische Zugangsweisen schon immer zur Ausbildung von Pädagog*innen. Im Zusammenhang mit der Themenstellung Partizipation und der Hinführung zu einer professionellen Diversitätskompetenz entsteht der Anspruch, anhand gewonnener Protokolle die Realität beispielhaft zu entschlüsseln und zu kontextualisieren. Die Arbeit mit Wahrnehmungsvignetten, die Studierende in realen Situationen miterlebend formulieren, unterstützt zielführend die kritische Auseinandersetzung mit (Gruppen-) Zuschreibungen im Zusammenhang mit Stereotypen und Vorurteilen, mit der Bildung von Kategorien sowie der Bewusstmachung des grundsätzlichen Konstruktionscharakters von Diversität. Damit bieten sich Gelegenheiten der Selbstreflexion, insbesondere hinsichtlich einer vorurteilsbewussten Haltung, welche als Grundlage für pädagogisches Handeln vorausgesetzt wird. Erst dann und unter Beachtung einer diskriminierungsvermeidenden Haltung wendet sich

U. Barth (✉)

Institut für Waldorfpädagogik, Inklusion und Interkulturalität der Alanus Hochschule Alter am Standort Mannheim, Mannheim, Deutschland

E-Mail: ulrike.barth@alanus.edu

U. Barth · D. Gloystein

Zentralinstitut Professional School of Education, Humboldt-Universität zu Berlin, Berlin, Deutschland

E-Mail: dietlind.gloystein@hu-berlin.de

der Blick angehender (Waldorf-)Pädagog*innen in der Ausbildung dem professionellen diagnostischen Denken und Handeln zu, welches von einem tiefen ganzheitlichen Wahrnehmen, Verstehen und Erkennen geprägt ist.

In diesem Beitrag kontextualisieren wir die Einsatzmöglichkeiten einer phänomenologischen Vignettenarbeit in der Ausbildung von (Waldorf-)Pädagog*innen als Zugang zu einer entwicklungsbezogenen Diagnostik. Die Herangehensweise über die „responsiv teilnehmende Erfahrung“ entwickelt eine an Inklusion orientierte Haltung der Auszubildenden bzw. Studierenden in pädagogischen Tätigkeitsbereichen. Eine zeitgemäße, an Inklusion orientierte Diagnostik, benötigt an erster Stelle eine Haltung, die eine diversitätskompetente Basis für junge Pädagog*innen entwickelt. In der Ausbildung und auch im wissenschaftlichen Studium versuchen wir die Arbeit an kurzen Textvignetten zu den eigenen Wahrnehmungen mit Wissen um die Diversitätsdimension kindlicher bzw. menschlicher Entwicklung zu verknüpfen und damit Resonanz zu erzeugen und eine Grundlage zu haben, die es erleichtert Kinder und Jugendliche in ihrem Handeln besser zu verstehen. Schließlich sollen vorschnelle Einschätzungen und Kategorisierungen wie die Festschreibung sonderpädagogischer Förderbedarfe vermieden werden.

Zunächst werden die Grundzüge einer phänomenologischen Arbeitsweise erläutert und ausgeführt, warum es einen neuen Zugang zu diagnostischen Fragen im Feld von Inklusion und Partizipation braucht. Diese Denkfiguren leuchten in verschiedenen Bezügen – unter anderem auch in der Resonanzforschung – auf, daher ist es wichtig, Zusammenhänge aufzuspüren und zu verknüpfen. Im Anschluss wird die methodologische Arbeitsweise mit Vignetten geschildert. Unsere Herangehensweise mit der Methode der Wahrnehmungsvignetten als explizit diversitätsdimensionale Möglichkeit in der Waldorfpädagogik wird entfaltet und als Vorübung zur Vignettenforschung dargestellt.

1.1 Grundzüge einer phänomenologischen Erfahrungstheorie

Phänomenon (griech.) ist die Lehre von den Wesenserscheinungen der Dinge, die Lehre der Wesenheiten, des Sichtbaren (vgl. Schöffmann und Schulz 2016, S. 29). Bei der phänomenologischen Wahrnehmung geht es um die Intensität der Verbindung mit den Eigenschaften der Konzentration und inneren Stille (vgl. ebd., S. 24 f.). Phänomenologische Wahrnehmung ist ein Vorgang selbstloser Hingabe, Konzentration, Aufmerksamkeit und Achtsamkeit (vgl. ebd., S. 32), damit geht

es mehr um teilnehmende Wahrnehmung, weniger um Beobachtung, da Beobachtung immer Distanz enthält (Graumann 1966). Wahrnehmung ist möglich mit physischen, seelischen und geistigen Sinnen: Die Sprache der Phänomene ist eindeutig (vgl. Schöffmann und Schulz 2016, S. 33).

In der Pädagogik hat die Phänomenologie eine Tradition von mehr als 100 Jahren. In ihren Kernthemen ist sie von Edmund Husserls Phänomenologie – Zeit, Leib, Welt, Anderer – beeinflusst, die Phänomene im Zeitzusammenhang, im Prozess, in ihrer Entwicklung wahrnimmt.

„Phänomenologie unter dem Zeitaspekt verstanden, ist das Aufeinandertreffen zweier Iche [...]. Ein Vorgang, der auf (gesteigertem) Interesse und auf Empathie beruht, und doch unter Hintanstellung jeglicher Sympathie oder Antipathie. Ein Vorgang geprägt von Haltung, bedingungsloser Hochachtung vor dem anderen Menschen. [...] ein Prozess der Wärme. Er findet in der Gegenwart als Wesensbegegnung statt, unabhängig von Alter, Geschlecht, Rolle und Herkunft.“ (Schöffmann und Schulz 2016, S. 34)

Mittlerweile wird der phänomenologische Zugang mit Theorie und Praxis von Bildung und Erziehung in Bezug gesetzt. Anhand phänomenologischer Zugänge wird versucht, (pädagogische) Erfahrungen im Vollzug in ihren zeitlichen, sinnlichen und weltlichen Dimensionen zu erfassen und zu beschreiben. Dafür hat die Phänomenologie eine eigene Methodologie entwickelt, die aus Deskription, Reduktion und Variation besteht (diese Begriffe gehen auf Aloys Fischer (1914) zurück. Es geht um die „Sache selbst“ als reflexiv-skeptischen Zugang zu einem Phänomen, das sich als solches und in einer bestimmten Art und Weise zeigt (vgl. Brinkmann 2017, S. 17). Die Theorien der Bildung und Erziehung erlangen aus phänomenologisch orientierter Sicht eine neue Perspektive – die der Erfahrung (vgl. ebd.). Methodisches Mittel, diese „Wirklichkeitserfahrung zu erfassen, ist die Deskription“ (ebd., S. 19). In der phänomenologischen Pädagogik und Erziehungswissenschaft gibt es eine Vielzahl von Ansätzen (vgl. Brinkman et al. 2017, S. 2) und verschiedene Zugänge. In diesem Beitrag ist der praktische Zugang und dessen Methodologie wichtig.

„Phänomenologie ist nicht auf die Fokussierung von Aussagen ausgerichtet, sondern im Gegenteil an deren Ausfaltung.“ (Peterlini 2018b). Durch diesen phänomenologischen Zugang findet eine Hinwendung zur lernseitigen Sichtweise statt, den Hartmut Rosa als Voraussetzung für resonante Pädagogik beschreibt (vgl. Rosa und Endres 2016, S. 8). Dies erfordert eine Erforschung des Potenzials aus der Sicht der Person selbst („first person perspective“) im Zusammenhang von Bildung und Erziehung, um entsprechende Prozesse in ihrem Ablaufgeschehen

nicht nur zu beschreiben, sondern auch „auf politischer Ebene zu einer Selbstermächtigung der Akteure im Bildungsbereich zu führen“ (vgl. Brinkmann et al. 2017, S. 8).

1.2 Grundzüge einer an Inklusion orientierten pädagogischen Diagnostik

Interessant in Bezug auf Diagnostik ist aus Sicht der Phänomenologie die Erkenntnis von Ursula Stinkes: Ein Mensch „ist jemand als Person und etwas als Eigenschaft oder Zustand“ (2019, S. 534). Durch den Prozess der Anerkennung seines Andersseins erst geschieht eine neue Sichtweise, die bedeutet: „Anna geht nicht in dem auf, als was ich sie erkenne und anerkenne: als krank, behindert, Mädchen, Migrantin etc. Anna bedeutet aus sich heraus, sie ist jemand mit einem Namen, einem Gesicht, das mich nicht nur anspricht, sondern auch auffordert: Ich bin gemeint.“ (ebd., S. 535) Dem steht entgegen, wenn „[...] ich dies tue, also sie als krank, als behindert [...] anerkenne, tritt Anna ein in den Raum von Vergleichbarkeit, denn ich vergleiche sie mit anderen Kranken, Behinderten, Geschädigten, Migrant*innen, muss meine Handlungen abwägen, mein Verhalten ausloten, um gerecht handeln zu können. Bei Lichte betrachtet, hat man es mit den Dimensionen der Verantwortung, der Anerkennung und der Gerechtigkeit zu tun.“ (ebd., S. 536).

Ein derartiges Denken in „unscharfen und abwertenden“ (Felkendorf und Luder 2014, S. 53 f.) Kategorien wie Behinderung, Armut und Migration wird in der Fachwelt zunehmend negativ konnotiert, da sie durch Bewertungen und negativen Zuschreibungen wie Einschränkungen, Schwächen oder Unfähigkeit stigmatisierend und diskriminierend wirken (vgl. Gloystein 2020).

Geht es um die bestmögliche Bildung und Persönlichkeitsentfaltung aller Kinder und Jugendlichen, verlangt Inklusion eine vorbehaltlose Anerkennung: Alle sind verschieden, haben dabei aber die gleichen Rechte (vgl. Prengel 2006, S. 185 f.). Um Diskriminierung abzubauen, zu vermeiden sowie bestmögliche Bedingungen für die individuelle Kompetenzentwicklung von Lernenden zu gewährleisten, müssen Lehrkräfte einen sensiblen Bezug und eine Haltung zu Diversität entwickeln. Um „das Potential, das in der Unterschiedlichkeit liegt, zu erkennen und daraus resultierende Möglichkeiten zum Wohle der Einzelnen und der Gesamtheit zu nutzen“ (Gloystein und Barth 2020, S. 116 f.), bedarf es einer professionellen Diversitätskompetenz. Sie fungiert bei konzeptioneller Erweiterung des Konstrukts der adaptiven Lehrkompetenz (vgl. Beck et al. 2008; Brühwiler 2014) als sogenannter „Gatekeeper“ (Gloystein 2020, S. 52), denn

schließlich gilt es, dem formulierten Anspruch der „situations- und kontextsensitiven Orchestrierung“ (Beck et al. 2008, S. 47) adaptiver Lehrkompetenz auch unter der Prämisse der Diversitätssensibilität nachzukommen und damit der Voraussetzung zu entsprechen, Unterricht erfolgreich und unter Vermeidung (un-)willkürlicher Diskriminierung zu gestalten (vgl. Gloystein 2020, S. 52). Ziel dabei ist immer die Teilhabe aller, verbunden mit einem angemessenen Umgang mit sozialer, geschlechtlicher, kultureller, religiöser, etc. Differenz.

Diversitätskompetente Menschen verfolgen das Ziel, soziale Vielfalt konstruktiv zu nutzen, indem sie individuelle und fachliche Perspektiven als Voraussetzung für inklusive Unterrichts- und Schulentwicklung zusammenbringen. Dafür nutzen sie – forciert durch den Paradigmenwechsel in der Diagnostik – auf der einen Seite die Sonderpädagogik mit einer Abkehr von der reinen Feststellungs- und Selektionsdiagnostik, die sich in ihrer Bedeutung und Funktion eng verbunden mit einem Begriff von Behinderung als abweichend von Normalitätsvorstellungen begreift; auf der anderen Seite der Allgemeinen Pädagogik entsteht mit der endgültigen Abkehr vom Homogenisierungsgedanken eine gemeinsame Orientierung an Diversität, Personalisierung und Kompetenzentwicklung unter individueller Bezugsnorm. Dies erfordert eine Diagnostik, die im Einklang mit den grundsätzlichen Leitlinien einer inklusiven Pädagogik wie der konsequenten Achtung der Menschenrechte, Vermeidung von Prozessen der Marginalisierung, Stigmatisierung und Diskriminierung (vgl. Ziemer 2018, S. 101) steht. Sie ist ausgerichtet

- auf mit Wissen gefüllte Diversitätsdimension wie Entwicklung, Migration etc.,
- vorurteilsbewusst und wertschätzend auf das Verstehen einer Person bzw. Gruppe in seiner/ihrer Gesamtsituation,
- stetigen und partizipativen Erhebungen von individuellen, gruppen- und kontextbezogenen Ausgangslagen
- und das Aufspüren, Beseitigen bzw. Mindern von Barrieren Entwicklung und Lernen betreffend.

Eine vorurteilsbewusste diagnostische Herangehensweise kann unter diesem Vorzeichen durch eine lernseitig-resonante Perspektive gelingen, denn diese ist auf die Einzigartigkeit und die Lernerfahrungen von Kindern und Jugendlichen bezogen (vgl. Schratz 2012, S. 18). Sie bedingt und ermöglicht eine veränderte Wahrnehmung und Erfahrung von Differenz: „Wird lernseitiges Geschehen als Erfahrung verstanden, impliziert dies eine Forschungsperspektive, die Erfahrung nachzuvollziehen versucht.“ (Peterlini 2018b) Welche Konsequenzen, Fragen

und Konzepte ergeben sich daraus für die Ausbildung von zukünftigen Pädagog*innen?

Angesichts der vielfältiger Herausforderungen, die – wie oben ausgeführt – die grundsätzliche Anpassung von allgemein pädagogischen Situationen (explizit auch Schule und Unterricht) an die Bedarfe und Interessen von Kindern und Jugendlichen sowie eine grundlegende Orientierung an der gemeinsamen Zielsetzung, Partizipation zu ermöglichen, werden mit dem Fokus auf Veränderungskultur neue Anforderungen an die Professionalitätsentwicklung von (angehenden) Pädagog*innen gestellt.

Diagnostische Prozesse können als integraler Bestandteil von Entwicklungs- und Lernprozessen sehr unterschiedliche Bereiche erfassen. Zielführend steht die Begleitung und Unterstützung der gemeinsamen und individuellen (für Schule auch fachlichen) Kompetenzentwicklung und Persönlichkeitsentfaltung aller Kinder und Jugendlicher im Fokus pädagogisch-diagnostischen Handelns. Vor diesem Hintergrund bieten Mehrebenenmodelle, wie beispielsweise das Didaktische Modell inklusiven Lehrens und Lernens (DiMiLL) (vgl. Frohn et al. 2019) schon in der Ausbildung für Forschende, Lehrende und Studierende einen Orientierungsrahmen. Ursprünglich konzipiert für die gezielte Vorbereitung von angehenden Lehrkräften auf inklusiven Fachunterricht und die Gestaltung von heterogenen Lehr-Lern-Umgebungen, findet das bisher einzigartige Modell zunehmend auch seinen Einsatz und seine Akzeptanz in weiteren Arbeitsbereichen wie in der diagnostischen Entwicklungsbegleitung als auch in anderen pädagogischen Berufsfeldern. Im Zentrum des Modells steht die individuelle Kompetenzentwicklung als wesentliches und über die Bestimmung von umfassenden Ausgangslagen und Maßnahmen der inneren Differenzierung zu erreichendes Ziel einer jeden an Inklusion orientierten pädagogischen Situation (auch explizit des Unterrichts). Innovativ erscheint, dass das Modell einerseits die lernseitigen als auch die lehrseitigen Kompetenzen unter der Annahme, dass Lehr-Lernprozesse ein ineinandergreifendes Geschehen sind, in den Blick nimmt. Das DiMiLL, verstanden als Planungs- und Reflexionsgrundlage, eröffnet drei Ebenen, die es in diversitätsbewussten pädagogischen Situationen zu beachten gilt und die in einem konstitutiven Wechselverhältnis zueinanderstehen. Die drei Ebenen umfassen: Erstens die Prozessmerkmale, welche mit Partizipation, Kommunikation, Kooperation und Reflexion die übergreifenden Parameter des Modells, die Grundprinzipien inklusiven Unterrichts bzw. pädagogischer Situationen darstellen. Die zweite Ebene verhandelt die grundsätzlichen Bedingungen, die es bei der Planung und Reflexion zu beachten gilt, während die dritte Ebene eine Auseinandersetzung mit Strukturelementen wie der Ausgangslage bereithält. Deutlich sichtbar wird an diesem Modell, wie komplex sich die Gestaltung und Reflexion pädagogischer

Situationen darstellt, aber auch, dass Planung und Reflexion grundsätzlich vom „Kind“ und damit von der Bestimmung der Ausgangslagen (vgl. Gloystein und Moser 2019, S. 65 ff.) ausgehen muss.

Die Fähigkeit zur partizipativen Bestimmung von individuellen, gruppen- und kontextbezogenen Ausgangslagen ist für alle pädagogischen Planungen eine Schlüsselkompetenz und unerlässlich, wenn es darum geht die eigene Ausgangslage als Pädagog*in kritisch zu hinterfragen. Dies ist Voraussetzung, um pädagogische Aktionen und entsprechendes Handeln in den diversen Gruppen zu planen, durchzuführen, zu reflektieren und weiterzuentwickeln. Mit dem Wissen und Verstehen von Ausgangslagen können Barrieren für das Lernen, für Partizipation und Entwicklungsmöglichkeiten aufgespürt, gemildert bzw. beseitigt werden. Mit Hilfe von Ausgangslagen können unter Beachtung der individuellen Bezugsnorm Lernvoraussetzungen, Lernstände und Lernverläufe ermittelt, in Schule auch Leistungsbeurteilungen und -bewertungen vorgenommen, sowie grundsätzlich individuelle und gruppenbezogene Entwicklungs- und Lernpläne sowie Fördermaßnahmen erarbeitet und umgesetzt werden (vgl. Gloystein und Moser 2019, S. 65 ff.).

So kommt eine Diagnostik zum Tragen, welche sich auf das jeweilige Geschehen und den jeweiligen Lerngegenstand bezieht und mit der Anleitung, Unterstützung und Verbesserung von Lernprozessen befasst ist. Eine Diagnostik, die den hier fokussierten Gedanken der Personalisierung (vgl. Schratz und Westfall-Greiter 2010) in den Blick nimmt, darf „sich in ihrem Erkenntnis-, Erklärungs- und Handlungswissen sowie in ihren Methoden und Verfahren nicht nur auf ein schmal zugewiesenes pädagogisches Aufgabenfeld“ (Barth und Gloystein 2018, S. 284) wie der Leistungsentwicklung (vgl. Martschinke 2015) und einer Mikro-Adaption der Bereitstellung individueller Förderstrategien beschränken (vgl. Klieme und Warwas 2011, S. 810).

Inklusion muss erfasst werden können als „ein Prozess innerhalb einer Gemeinschaft, in den alle einbezogen sind, in dem inklusive und exkludierende Momente jenseits von Diagnostik und Zielgruppe sich als Erfahrung von Einschluss und Ausschluss, von Zugehörigkeit und Ausgrenzung vollziehen“ (Peterlini 2018b, o. S.). Als bestimmender Moment individualisierter und gruppenbezogener Entwicklung bedarf jede*r Pädagog*in einer Werteorientierung, wie sie im Index für Inklusion ausgelegt wird. Nur auf Grundlage dessen kann ein diagnostischer Prozess des Erkennens, Verstehens und Erklärens (Lanwer 2006) im inklusiven Sinne erfolgen. Mit Blick auf die Praxis stellt sich dies als eine weitere Anforderung an die Pädagog*innen, die es in der Ausbildung zu realisieren gilt. Eine Ausbildung für zukünftige Pädagog*innen muss zentrale Differenzkategorien, wie z. B. die der kindlichen (menschlichen) Entwicklung mit

Wissen füllen und sie mit sozio-kultureller und leistungsbezogener Heterogenität zusammendenken, um daraus inklusionssensible und partizipative diagnostischen Methoden entwickeln zu können (Gloystein und Barth 2020, S. 118 f.).

Ein erfolgreicher Umgang mit Diversität verlangt davon abgesehen auch eine intensive Kooperation. Sie hat sich bewährt, wenn es um die professionelle Zusammenarbeit für eine interdisziplinäre Lern- und Entwicklungsplanung geht (vgl. Luder und Kunz 2014, S. 55 ff.). Dies gilt im Wesentlichen für sonder- oder heilpädagogische und andere pädagogische Fachkräfte. Kooperation im diagnostischen Prozess bedeutet auch – mit dem Ziel der Stärkung von Selbstwahrnehmung und Selbsteinschätzung – Kinder und Jugendliche als aktiv Teilhabende als „Expert*in ihrer/seiner selbst“ mit einzubeziehen. Insgesamt ist die gleichberechtigte Teilhabe und verantwortungsbewusste Kooperation aller Beteiligten zu gewährleisten. Darauf gilt es angehende Pädagog*innen schon in der Ausbildung vorzubereiten.

Im Umkehrschluss ergeben sich aus den Anforderungen einer an Inklusion orientierten Diagnostik neue Fragen. Auch werden entsprechende Zeiträume und entsprechende Methoden und Verfahren benötigt, um im multiprofessionellen Austausch tatsächlich Ideen für die Begleitung der unterschiedlichsten Menschen mit verschiedenen Ausgangslagen auf die Spur zu kommen.

1.3 Was bedeutet Resonanz?

„Wenn Beschleunigung das Problem ist, dann ist Resonanz vielleicht die Lösung“ so schreibt Hartmut Rosa (2018, S. 13) am Anfang seines Buches zur Resonanzforschung. Resonanz wird von ihm als eine „durch Af ← fizierung und E → motion, intrinsisches Interesse und Selbstwirksamkeitserwartung gebildete Form der Weltbeziehung, in der sich Subjekt und Welt gegenseitig berühren und zugleich transformieren“ (Rosa 2016, S. 298) erklärt. Rosa schreibt weiter, dass Resonanz ein Beziehungsmodus ist, der dem emotionalen Inhalt gegenüber neutral bleibt. Entscheidend ist, dass jede der beiden Seiten mit „eigener Stimme spricht“ und in ihrem So-Sein unverfügbar ist (vgl. ebd.).

Für unsre Herangehensweise an die Arbeit mit Wahrnehmungsvignetten ist genau diese Sichtweise der entsprechende Schritt hin zu einer vorurteilsbewussten Wahrnehmung dessen, was sich zeigt im Zustand des Zulassens. Dies mit zu vollziehen, ohne jegliche Wertung und ergebnisbestimmtes und zielorientiertes Kategorisieren zum Zwecke einer Antwort kann Grundlage einer an den Phänomenen orientierten Diagnostik werden. Das Vermeiden von vorschnellem Urteilen mit entsprechenden Fehldiagnosen kann dadurch vermieden werden und neue

Sichtweisen für die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen eröffnen, denn sie befinden sich im Zustand der Entwicklung und Entfaltung ihres Wesens, und genau das ist eine Haltung, die für die Arbeit im inklusiven pädagogischen Feld sehr wichtig ist.

1.4 Konsequenzen für die Ausbildung oder das Studium angehender Pädagog*innen

Im Vorfeld obliegt es, eine Haltung zu entwickeln, die sich aus dem Einsatz von phänomenologischen Zugangsweisen und dem Mitvollzug im Rahmen von Fort- und Ausbildung für Pädagog*innen ergeben kann; sie „kann (und soll) zu einer erhöhten Achtsamkeit auf sich und die Adressaten pädagogischen Handelns führen“ (Brinkmann 2017, S. 9). Eine moderne Erwachsenenbildung muss unter inklusiven Aspekten neue Zielsetzungen, Prinzipien und Methoden anwenden, die es angehenden Pädagog*innen ermöglicht, Denkweisen in Bezug auf inklusive Bildung und heterogene Lerngruppen im geschützten Rahmen der Ausbildung zu rekonstruieren, selbstreflexiv eigene Einstellungen, Wissensbereiche, Fähigkeiten und den Umgang mit Stereotypen kritisch zu hinterfragen (vgl. Gloystein 2020, S. 55) sowie von der Expertise einer Gruppe profitieren zu können. Dementsprechend bedarf es eines erweiterten Ausbildungsangebots, um bei angehenden Pädagog*innen die Herausbildung von professionellen Haltungen sowie die selbstständige Verarbeitung von Konzepten in Handlungswissen anzubahnen bzw. zu unterstützen. Mit Blick auf die Praxis erweist sich diese Forderung als überaus sinnvoll und nötig, denn hier haben die Veränderungsprozesse in Richtung Inklusion bislang nur unzureichend stattgefunden.

Inklusive Ausbildungsformen für Pädagog*innen brauchen Konzepte, Inhalte und Methoden damit diese „sich auf Vielfalt einlassen können, die nicht in normativ gesetzte Normalitätsvorstellungen passt, erfordert gerade im Blick auf Lernen eine paradigmatische Umkehrung – nicht Abweichungen im Lernverhalten haben sich in die Normalitätsvorstellungen einzupassen, sondern die Normalitätsvorstellungen müssen sich so weiten, dass die gegebene Wirklichkeit darin Äußerungs- und Gestaltungsraum findet.“ (Peterlini 2018b, o. S.)

2 Arbeiten mit Wahrnehmungsvignetten

„Die Theorie professionellen Handelns lehrt uns, dass wir mehrere Perspektiven abwechselnd einnehmen sollten, wenn wir Kinder verstehen wollen.“ (Prengel

2003, S. 36). Um Wahrnehmung zu schulen und Gesehenes zu reflektieren, helfen phänomenologische Zugänge. Damit besteht neben dem grundsätzlichen Anspruch des „Verstehen- und Erkennenwollens“ auch die Prämisse, Kinder und Jugendliche nicht in Kategorien oder als Mitglied einer homogenen Gruppe zu denken.

Die Innsbrucker Forschungsgruppe erarbeitet Vignetten als „protokollierte Erfahrungen“ (Schratz et al. 2012, S. 36). Die Forschenden um Michael Schratz stellen etwas dar ohne zu deuten, sie illustrieren und malen sprachliche Stimmungsbilder, versuchen in ihren Worten den Ton wiederzugeben, der durch das Geschehen in ihnen klingt. Sie „zeichnen die Blickrichtungen nach, die zwischen einer Sache und einer Person hin- und hergehen, verhelfen den Bewegungen, die ein Kind im Raum macht, zu sprachlichem Ausdruck“ (ebd., S. 37) Hier wird kein kritischer und distanzierter Blick auf ein Kind, das Geschehen, eine*n Pädagog*in, die Lernergebnisse, geübt, „sondern das Sich-Einlassen auf das, was geschieht und sich im Raum vollzieht, ermöglicht in diesem Forschungsparadigma jenes Miterfahren von Erfahrungen“ (Peterlini 2018b, o. S.). Eine Vignette zeigt „weder Erfahrung noch Lernen in reiner Essenz, sie zeigt Abschattungen dessen, was sich [...] ereignet; es ist nicht zwingend mehr aber auch nicht weniger als sich durch Tests, Messmethoden [...] erfahren lässt. Es ist etwas anderes als gemeinhin gesehen, gemessen oder getestet wird, und kann gerade [...] durch Lektüre und Reflexion, durch Dialog und Austausch (Peterlini 2018a, S. 26) sinnvoll für das kindliche Lernen werden.

Der phänomenologische Forschungsstil setzt bei der Subjektivität an (vgl. Brinkmann 2015). Dazu entfaltet sich eine komplexe Methodologie um das „sehen zu lassen, was sich zeigen lässt und was sich zeigt“ (ebd., S. 33). „Im Gerichtetsein auf etwas zeigt sich etwas als etwas, was in der Intention nicht aufgeht und sie übersteigt“ (ebd. S. 35). Es geht nicht darum, „vermeintliche Neutralität herzustellen, sondern sich etwas zeigen zu lassen, was sich von der Sache her zeigt“ (ebd., S. 38). Wichtig ist der prozesshafte Erfahrungsvollzug von Ereignissen, Momenten, „in denen Sinn entsteht [...]. Diese Erfahrungsmomente werden von Forschenden in Vignetten sprachlich verdichtet.“ (Agostini et al. 2017, S. 334) „In ihrer sprachlichen Prägnanz verdeutlichen Vignetten jene Momente, welche die Forschenden im Vollzug der miterfahrenden Erfahrung haben stutzen und staunen lassen [...]. Damit bleiben sie an den Erfahrungen des jeweils Anderen und vollziehen sie mit. Diese „miterfahrende Erfahrung“ ist mehr, als sich in Worte oder Sprache allgemein fassen (vgl. Brinkmann 2012).

„Zugleich birgt genau eben diese sprachliche Transformation des relational verfassten Raums, der im Miterfahren der Erfahrungen zwischen den Erfahrungen der Lernenden

und den Erfahrungen der Forschenden entsteht, einen Überschuss an Erfahrungssinn und deutet über die beschriebene besondere Erfahrungssituation hinaus.“ (Agostini et al. 2017, S. 338)

Die phänomenologische Herangehensweise zeichnet sich „durch Offenheit für andere Zugänge“ (ebd., S. 343) aus. Es „empfiehlt sich daher ein Agieren und Denken an der Grenze von Pädagogik und Phänomenologie“ (ebd., S. 344). Vignetten dienen nicht

„der Wahrheitsfindung über den beschriebenen ‚Fall‘ [...], der von seiner Anamnese her zur Diagnose und Prognose führen würde. Vielmehr ist Vignettenforschung in immer neuen Suchbewegungen auf Phänomene von Lernen und Leben gerichtet, die sich im beschriebenen Geschehen zeigen und auf erweiterte Verstehensmöglichkeiten hin reflektiert werden. [...] Ohne Anspruch auf Höherwertigkeit im Erkenntniswert zu erheben, kommt in diesem Sinne der phänomenologischen Vignette in Abgrenzung von der pädagogischen Fallgeschichte (u.a. nach Schratz und Thonhauser 1996) eine eigene Stellung in der erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Forschungsmethodik zu. [Sie ...] erfordert Transparenz im Hinweis auf Möglichkeiten und Grenzen der eigenen Erhebungs- und Deutungskunst“ (ebd., S. 347)

Es geht in der Vignettenforschung um „Anschauungen des Möglichen. Diese [...] kann dem methodischen Ansatz der Vignettenforschung ihre besondere Qualität verleihen, sofern sie als solche erkannt und nicht als Schwäche unterschlagen wird. Vignettenforschung öffnet sich in der Lektüre [...] der Suche nach erweiterten Verstehensmöglichkeiten, nicht nach essentialistischen Wirklichkeitsansprüchen, die sie – auf welche Techniken auch immer gestützt – eher schwächen als stärken würden“ (ebd., S. 348).

„Was sich zeigt, geht über das, was sich in Worte fassen lässt, hinaus. Vignettenforschung schaut oder greift nicht in das Kind oder gar in seinen Kopf hinein, sondern orientiert sich an dem, was sich zeigt. Darin liegt die Bedeutung von leiblichen Äußerungen, die zum Sprechen gebracht werden.“ (ebd., S. 348).

„Der italienische Philosoph D’Arcais (1995) nennt drei zentrale Aufgaben der Erziehungswissenschaft, die Wahrnehmung konkreter Situationen, gefolgt von kritischer Reflexion derselben. Erst daraus könnten – als dritte Aufgabe – normative Orientierungen für das zukünftige erzieherische Handeln abgeleitet werden (ebd.). Die Vignette ist ein Instrument für die erste Aufgabe, die Lektüre der Vignette dient der zweiten Aufgabe. Von Vignette und Lektüre können Impulse zur dritten Aufgabe auf der Makroebene ausgehen.“ (ebd., S. 350 f)

Wahrnehmen eines Ausschnittes und entsprechendes Verschriftlichen bezeugt die miterfahrene Erfahrung und auch die Mitbetroffenheit der Forschenden (Peterlini

2018b, o. S.). Dies kann nie die Wahrheit sein und auch nicht unbedingt die Wirklichkeit, aber es schafft eine neue Perspektive des Verstehens sowie eigene Entfaltungsmöglichkeiten (ebd.). Möglichkeiten des Verstehens von Interaktionen können sich aus der Vignettenarbeit, der Hinwendung zu dem, was Kinder und Jugendliche wirklich in Prozessen des Lernens erfahren, durch ein „ein Erspüren der Situation, wie sie in der Vignette dargelegt ist“ (ebd.) ergeben.

Neben dem Anspruch auf Grundlagenforschung zu Prozessen des Lernens, hat die Vignettenforschung folgende Möglichkeit:

„In der Auseinandersetzung mit der Vignette können Lehrkräfte an Irritationen und Negativitätserfahrungen ihren Blick erweitern und ihre Sensibilität verfeinern. Gerade weil Lernprozesse sich Hinschauenden und Hinhörenden je anderszeigen, kann es sein, dass die Forschenden dieselben Kinder möglicherweise ganz anders erfahren, als es die Lehrkraft tut.“ (ebd.)

Letztlich kann Vignettenarbeit als „Umsetzung einer pädagogischen und phänomenologischen Theorie des Erfahrungslernens“ (Brinkmann 2012) bezeichnet werden.

3 Beispiele aus der Werkstatt der Wahrnehmungsvignetten und der Seminargestaltung

In Verbindung mit einem Professionalisierungsansatz, wobei das Konstrukt der adaptiven (Lehr-)Kompetenz (Beck et al. 2008; Brühwiler 2014) in Ergänzung um Diversitätskompetenz (Gloystein und Barth 2020) vielversprechend erscheint, bedienen wir uns der Arbeit mit Textvignetten, um Wahrnehmen und Reflexion zu schärfen und um Auszubildenden und Studierenden für einen Perspektivwechsel und neue Impulse in der Diagnostik zu inspirieren.

3.1 Phänomenologie in der Waldorfpädagogik

Bei der hier beschriebenen Arbeit mit Textvignetten wird Wahrnehmung versprachlicht. Die Forschung mit Vignetten wird in der Lehrkräfteausbildung an verschiedenen Standorten (z. B. PH Tirol, Universität Wien, Universität Klagenfurt) in vielfältiger Form und mit einer ausgereiften Methodologie genutzt. An Standorten der Humboldt Universität zu Berlin und der Alanus Hochschule in

Mannheim werden derzeit in der prozessorientierten Entwicklungs- und Lernbegleitung „diagnostische“ Wahrnehmungsvignetten eingesetzt, um den Reichtum der Methodologie zu erforschen und zu entfalten, sowie die Haltungsänderung der Studierenden anzubahnen. Wichtig ist hierbei, dass wir den Begriff der Diagnostik im Sinne der Wortbedeutung *diá-gignôskein* dt.: etwas durch und durch zu erkennen (Zimpel 2017, S. 41) verwenden.

Wahrnehmungsvignetten zu schreiben, führt zu Erfahrungsvollzügen, die zunächst in sicherer Rahmung von Seminaren zu einem veränderten Blick führen, die die Haltung Kindern und Jugendlichen gegenüber verändert und ermöglicht somit neue kreative Handlungsmuster. Die Studierenden schreiben diese Wahrnehmungsvignetten zu kurzen Videosequenzen oder angelehnt an erlebte Alltagssituationen mit den von ihnen in der Seminararbeit begleiteten Menschen. Sie fassen diese Momente wie durch eine Lupe auf und beschreiben sie in einem kurzen jedoch möglichst prägnanten Text. Der Mitvollzug der kindlichen Erfahrung und das Schreiben erfordern einen Blick, ein Miterleben und schlussendlich einen sprachlichen Ausdruck dieser wahrgenommenen Momente. Die regelmäßige Übung lässt eine Intensivierung individueller wertfreier und nicht-kategorisierender jedoch diversitätsbewusster Schulung der Wahrnehmung von Studierenden vermuten. Anschließende Reflexionsgespräche, in denen Wissen über kindliche Entwicklung fachlich vertieft wird, führt unserer Erfahrung nach bei den Studierenden zu einer feststellbaren Haltungs- und Einstellungsänderung und einer Vertiefung von Entwicklungswissen.

Peterlini (2020), Mitglied des Innsbrucker Forscher*innenteams, schreibt hierzu, dass anstelle von sicheren pädagogischen Diagnosen „ein Sich-Einlassen auf die konkrete Situation“ (S. 135) Momente der Kreativität schafft, wie man „im jeweiligen besonderen Fall [dem] am besten begegnen könnte“ (ebd.). Es kann keine schnellen Ergebnisse geben und damit wird auch hier die Resonanzforschung wichtig: Entschleunigung ist an dieser Stelle die Antwort, die weder schnell noch durch Zuschreibungen und Kategorisierung zu erhalten ist. Überprüfen der Wahrnehmungen und sprachliches Überarbeiten sind wichtig. Nötig ist ein Abgleich mit dem Wissen um menschliche Entwicklung und eine Sicht auf jedes Individuum in jedem einzelnen Moment.

Das ist der Grund für die Entwicklung von Seminaren, in denen Studierende Bewusstsein um Diversität und zunehmend eine Kompetenz entwickeln, wie sie entsprechend handeln können.

3.2 Diversitätsbewusstsein üben

Auch Studierende der Waldorfpädagogik werden durch diese Grundlagenarbeit in den Themenkomplex „Dimensionen der Vielfalt und diagnostisches Handeln“ eingeführt. Diversitätsbewusste Diagnostik baut auf die sensible Kenntnis von der Möglichkeit verschiedenster Perspektiven und unterschiedlichster Mosaiksteine auf (kindliche (menschliche) Entwicklung ist eine der Diversitätsdimensionen, andere sind: Geschlecht, Kultur, Sprache, Religion, Armut, aber auch Interessen, Beziehung, Lernzugänge u. v. m.). In den Seminaren machen wir immer auf bestehende Diversität aufmerksam und setzen das Wissen um Diversität ein, um im Rahmen von inklusiver Bildung Anregung zu bieten, um in der späteren Tätigkeit als Pädagog*in Ausschluss vermeiden zu können, Barrieren abzubauen und optimale Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten innerhalb der sozialen Gemeinschaft realisieren zu wollen. Dafür benötigen (insbesondere auch Waldorf-)Pädagog*innen differenzierte diagnostische Kompetenzen, verbunden mit der Einstellung, diese zu reflektieren und stetig weiter zu entwickeln.

Das Verstehen einer an Diversität und Partizipation orientierten Diagnostik steht in den Anfängen und muss sich in Ausbildung und Praxis noch etablieren und bewähren. Für eine erste Annäherung an die zukünftigen Aufgaben, auf die Pädagog*innen innerhalb ihrer Ausbildung vorbereitet werden, bedarf es neben einer kritischen Reflexion der Sichtweisen auf pädagogische Diagnostik das Herausstellen eines Diagnostikverständnisses unter dem Vorzeichen von Inklusion. Daraus ergeben sich Empfehlungen, Perspektiven und Handlungsmöglichkeiten für ein innovatives diagnostisches Modell sowie konzeptionelle Überlegungen für die Ausbildung. Das Kennenlernen und Verstehen fundamentaler Diversitätsdimensionen bzw. vielfältiger Ausgangslagen sowie die Verknüpfung von persönlicher und fachlicher Perspektive stehen hierbei im Vordergrund.

3.3 Konsequenzen für die Ausbildung

Diversität erscheint uns auf vielen unterschiedlichen Ebenen. Soll sie die Vielfalt der Gesellschaft und Bildungseinrichtungen wie ein Vexierbild widerspiegeln, darf sich Diversitätskompetenz nicht nur als eine zu erlernende Fähigkeit zeigen, sondern muss als Qualitätsmerkmal von Ausbildung und Ausbildungsstätten sowie in Forschung und Lehre sichtbar und präsent sein, gelebt und zelebriert werden. Wir brauchen hinsichtlich der Notwendigkeit einer an Inklusion orientierten Diagnostik richtungsweisend eine Veränderungskultur an den Ausbildungsstätten

und Hochschulen. Das bedeutet Vernetzung sowie partizipative und domänenübergreifende qualitative Diversitätsforschung, welche sich mit der Erforschung von Differenz befasst. Oliver Musenberg (2016) schlägt vor, Forschung solle eine radikale Differenz (Gilles Deleuze und Félix Guattari, 1977 beschreiben als radikale Differenz ein Konzept von Unterschiedlichkeiten ohne einen grundlegenden oder normgebenden Bezugspunkt) zum Anlass nehmen, Bildungsfragen im Kontext von Diversität zu betrachten und Kategorien (wenigstens die großen und wichtigen) mit Wissen zu füllen.

Die Ausbildung von Pädagog*innen muss Wissen über Differenz, Diversität und Anerkennung im gegenseitigen Resonanzrahmen, ein flexibel handhabbares Wissen über Entwicklung, Lernen und Wissen in Verknüpfung von allgemeiner und besonderer Entwicklung vermitteln. Und abgesehen davon sind spezifisches Wissen (z. B. in einzelnen Fächern in Schule), Instrumente, Methoden, Handlungswerkzeuge notwendig. Außerdem muss Transparenz in den Abläufen und Beziehung deutlich werden und Selbsterfahrung plus entsprechende Reflexion und entsprechende Perspektivwechsel sowie Selbstbetroffenheit im geschützten Rahmen der Ausbildung möglich sein. Diversitätskompetentes Lernen entsteht, wo man sich einlässt auf Unsicherheit, Entschleunigung, Vielfältigkeit, Transformation. Und, wie Tania Stoltz und Angelika Wiehl in der Einleitung des Buches schreiben, können u. a. mit Kreativität neue Denkansätze erarbeitet werden, welche notwendig für eine Bildung im inklusiven Format ist. Für uns bedeutet divers denken, Ausgangslagen als flexibles Wissensspektrum einzusetzen und Partizipation sichtbar werden lassen. Daraus kann diversitätskompetentes Handeln, eine professionelle Dialogfähigkeit und Haltung entstehen, wenn wir zulassen, dass durch die Erkenntnismethodik der Waldorfpädagogik kreative Prozesse entstehen, die Neues kommen lassen, begeben wir uns auf den Weg, der zu einem inklusiven Bildungsverständnis führen kann. Was wir uns wünschen ist, dass zukünftige (Waldorf-)Pädagog*innen schöpferisch und erfinderisch werden durch einen ästhetisch geprägten Wahrnehmungszugang zu Kindern und Jugendlichen. In der Wortbedeutung des Kreativseins, wie sie Stoltz & Wiehl in der Einleitung beschreiben, wünschen wir Studierende auszubilden: Individuell erfinderisch und flexibel im Umgang mit Kindern und Jugendlichen zu sein. Spätestens dann ist das sonderpädagogische Förderbedarfsdenken überholt und abgeschafft!

Hans-Peter Peterlini beschreibt, dass der phänomenologische Blick Erfahrungsmomente freilegt, „die exemplarisch die Wahrnehmung für inkludierende und exkludierende, fördernde, fordernde und überfordernde Dynamiken sensibilisieren mögen“ (2018b, o. S.). Er hält Vignetten in der Aus- und Weiterbildung von Pädagog*innen für ein wichtiges Instrument, „weil sie – jenseits erhoffter, erwarteter, angemahnter, angeleiteter pädagogischer Effekte – eine Möglichkeit

darstellen, die Erfahrung von Einschluss und Ausschluss mitzuerfahren“ (ebd.). Dieses Miterfahren birgt Potenzial für Sensibilisierung für das, was auf der Seite der Kinder und Jugendlichen geschieht und ändert damit Haltung. Für diese Herangehensweise ist die Arbeit mit Wahrnehmungsvignetten als Vorübung zu denken.

4 Ausblick

Von der UN-Behindertenrechtskonvention geht aus, dass sich die Ausbildungssysteme ändern müssen. Hier schließen wir die Hochschulen und Universitäten mit ihrem Ausbildungsauftrag ein.

Die Notwendigkeit einer an Inklusion orientierten Ausbildung von Pädagog*innen hat sich mittlerweile etabliert und wird nach und nach mit Inhalten gefüllt. Dennoch hat sich diagnostisches Denken und Handeln im pädagogischen Feld kaum verändert. Es bleibt bei den konkurrierenden Paradigmen einer selektierenden und bewertenden Diagnostik, die sich in Bildungseinrichtungen auf Leistung bezieht und nicht vom Kind ausgeht oder an ihm orientiert ist. Mit dem hier vorgestellten Ansatz eröffnen wir eine diagnostische Herangehensweise im Rahmen eines inklusionsorientierten Settings, das vom Kind und einer uneingeschränkten Pädagogik für alle ausgeht und in dem Resonanzräume entstehen dürfen.

Natürlich liegt in jedem Bemühen um Inklusion auch eine Möglichkeit der Exklusion, das kann nicht verhindert, muss jedoch wahrgenommen und begleitet werden (Peterlini 2018b, o. S.). Es geht um individuelles Erkennen, Begleiten und Entfalten von Persönlichkeit in „einem alle schützenden und respektierenden Rahmen – um ein Sich-Einlassen auf Prozesse des Zusammenlebens und Lernens“ (ebd.). Und in diesem Bezugsrahmen muss jede*r Einzelne den entsprechenden Raum für Entwicklungen und persönlichen Wachstum erhalten.

„Vignetten, als Protokolle miterfahrener Erfahrung, können eine Möglichkeit sein, Phänomene von Inklusion und Exklusion wahrzunehmen und in ihrer Vieldeutigkeit auf didaktische, pädagogische und normative Konsequenzen hin zu reflektieren. Gerade weil jede/r anders *anders* ist, ist das Hinschauen und Hinhören, wie sich dieses Anderssein mit dem Instrument der Vignette je zeigt, eine Möglichkeit, pädagogisches Handeln in Bezug auf eine inklusive Schule nicht zielgerichtet, sondern ergebnisoffen zu reflektieren.“ (Peterlini 2018b, o. S.)

Entscheidend für derlei neue Sichtweisen ist, dass resonante Beziehungsqualitäten entstehen können, wenn Pädagog*innen Lernen und Entwicklung aus der Perspektive der Kinder und Jugendlichen sehen (Rosa und Endres 2018, S. 8).

Literatur

- Agostini, E., Eckart, E., Peterlini, H. P. & Schratz, M. (2017). *Responsives Forschungsgeschehen zwischen Phänomenologie und Pädagogik: „Lernseits“ von Unterricht am Beispiel phänomenologischer Vignettenforschung*. In M. Brinkmann, M. F. Buck & S. S. Rödel (Hrsg.), *Pädagogik – Phänomenologie. Verhältnisbestimmungen und Herausforderungen* (S. 323–356). Wiesbaden: Springer.
- Beck, E., Baer, M., Guldemann, T., Bischoff, S., Brühwiler, C., Müller, P., Niedermann, R., Rogalla, M. & Vogt, F. (2008). *Adaptive Lehrkompetenz. Analyse und Struktur, Veränderbarkeit und Wirkung handlungssteuernden Lehrerwissens*. Münster: Waxmann.
- Brühwiler, C. (2014). *Adaptive Lehrkompetenz und schulisches Lernen*. Münster: Waxmann.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2017). *Index für Inklusion. Ein Leitfaden für Schulentwicklung*. Weinheim. Basel: Beltz. (Englische Originalversion 2011)
- Booth, T. (2012). Ein Referenzrahmen für Werte entwickeln. In K. Reich (Hrsg.), *Inklusion und Bildungsgerechtigkeit* (S.186–194). Weinheim: Beltz.
- Brinkmann, M. (2012). *Rezension von Schratz, M., Schwarz, J. F. & Westfall-Greiter, T.: Lernen als (bildende) Erfahrung, Vignetten in der Praxisforschung*. Innsbruck/Wien/Bozen: Studien Verlag. www.klinkhardt.de/ewr/3706551182.html (Abfrage: 13.5.2020).
- Brinkmann, M. (2015). Phänomenologische Methodologie und Empirie in der Pädagogik. Ein systematischer Entwurf für die Rekonstruktion pädagogischer Erfahrungen. In M. Brinkmann, R. Kubac. & S. S. Rödel (Hrsg.), *Pädagogische Erfahrung. Theoretische und empirische Perspektiven* (S. 33–60). Wiesbaden: Springer.
- Brinkmann, M. (2017). Phänomenologische Erziehungswissenschaft. Ein systematischer Überblick von ihren Anfängen bis heute. In M. Brinkmann, M. F. Buck & S. S. Rödel (Hrsg.), *Pädagogik – Phänomenologie. Verhältnisbestimmungen und Herausforderungen* (S. 17–46). Wiesbaden: Springer.
- Brinkmann, M., Buck, M. F. & Rödel, S. S. (Hrsg.) (2017). *Pädagogik – Phänomenologie. Verhältnisbestimmungen und Herausforderungen*. Wiesbaden: Springer.
- Brinkmann, M. (Hrsg.) (2019). *Phänomenologische Erziehungswissenschaft von ihren Anfängen bis heute. Eine Anthologie*. Wiesbaden: Springer.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1977). *Rhizome*. Berlin Merve.
- Frohn, J., Brodessa, E., Moser, V. & Pech, D. (Hrsg.) (2019). *Inklusives Lehren und Lernen Allgemein- und fachdidaktische Grundlagen*. Bad Heilbrunn: Forschung Klinkhardt.
- Felkendorff, K. & Luder, R. (2014). Schulsysteme und Behinderung. In R. Luder, A. Kunz & C. Müller Bösch (Hrsg.), *Inklusive Pädagogik und Didaktik* (S. 22–29). Zürich: Pestalozzianum.
- Fischer, Aloys (1914). Deskriptive Pädagogik. In M. Brinkmann (Hrsg.) (2019). *Phänomenologische Erziehungswissenschaft von ihren Anfängen bis heute. Eine Anthologie* (S. 43–60). Wiesbaden: Springer.

- Gloystein, D. (2020). Der Baustein Adaptive diagnostische Kompetenz: ein Selbstversuch und inklusionssensible pädagogische Diagnostik als Impuls für Perspektivwechsel und professionelle Reflexion. In E. Brodesser et al. (Hrsg.), *Inklusionsorientierte Lehr-Lern-Bausteine für die Hochschullehre. Ein Konzept zur Professionalisierung zukünftiger Lehrkräfte* (S. 62–75). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gloystein, D. & Moser, V. (2019). Ausgangslage. In J. Frohn, E. Brodesser, V. Moser & D. Pech (Hrsg.), *Inklusives Lehren und Lernen. Allgemein- und fachdidaktische Grundlagen* (S. 65–67). Bad Heilbrunn: Forschung Klinkhardt.
- Gloystein, D. & Barth, U. (2020): Diversitätsdimensionen denken – Ein neues Grundprinzip in der pädagogischen Diagnostik. In T. Dietze, D. Gloystein, V. Moser, A. Piezunka, L. Röbenack, L. Schäfer, G. Wachtel & M. Walm, Maik (Hrsg.), *Inklusion – Partizipation – Menschenrechte: Transformationen in die Teilhabegesellschaft? 10 Jahre UN-Behindertenrechtskonvention – Eine interdisziplinäre Zwischenbilanz* (S. 112–120). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Graumann, C. F. (1966). Grundzüge der Verhaltensbeobachtung. In E. Meyer (Hrsg.), *Fernsehen in der Lehrerbildung. Neue Forschungsansätze in Pädagogik, Didaktik und Psychologie*. Reihe: Pädagogik – Didaktik – Methodik, Bd. 7, S. 86–107. München: Manz.
- Klieme, E. & J. Warwas (2011). *Konzepte der Individuellen Förderung*. Zeitschrift für Pädagogik, Heft 6, Jahrgang 57, November/Dezember 2011, S. 805-818.
- Lanwer, W. (2006). *Methoden in der Heilpädagogik und Heilerziehungspflege*. Troisdorf: Bildungsverlag EINS.
- Luder, R. & Kunz, A. (2014). Gemeinsame Förderplanung. In R. Luder, A. Kunz & C. Müller Bösch (Hrsg.), *Inklusive Pädagogik und Didaktik* (S. 55–72). Zürich: hep.
- Martschinke, S. (2015). Facetten adaptiven Unterrichtens aus Sicht der Unterrichtsforschung. In K. Liebers, B. Landwehr, A. Marquardt & K. Schlotter (Hrsg.), *Lernprozessbegleitung und adaptives Lernen in der Grundschule*. Forschungsbezogene Beiträge (S. 15–32). Wiesbaden: Springer.
- Meyer-Drawe, K. (2012). *Diskurse des Lernens*. München: Fink.
- Musenberg, O. (2016). Zum Verhältnis von Didaktik und Differenz. In O. Musenberg & J. Riegert (Hrsg.), *Didaktik und Differenz* (S. 11–32). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Peterlini, H. K. (2018a). Fenster zum Lernen. In S. Baur & H. K. Peterlini (Hrsg.), *An der Seite des Lernens. Erfahrungsprotokolle aus dem Unterricht an Südtiroler Schulen – Ein Forschungsbericht* (S. 21–29). Innsbruck: Studienverlag.
- Peterlini, H. K. (2018b). *Die Normalisierung des Anders-Seins Phänomenologische Unterrichtsvignetten und Reflexionen zur gelebten Inklusion im italienischen Schulsystem am Beispiel von Südtiroler Schulen*. inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/406/349 (Abruf 5.5.2020).
- Peterlini, H. K. (2020). Phänomenologie als Forschungshaltung. Einführung in Theorie und Methodik für das Arbeiten mit Vignetten und Lektüren. In J. Donlic & I. Strasser (Hrsg.), *Gegenstand und Methoden qualitativer Sozialforschung. Einblicke in die Forschungspraxis* (S. 121–138). Opladen: Budrich.
- Prenzel, A. (2006). *Pädagogik der Vielfalt* (3. Auflage). Wiesbaden: Springer VS.
- Prenzel, A. (2003). Kinder akzeptieren, diagnostizieren, etikettieren? – Kulturen- und Leistungsvielfalt im Bildungswesen. In B. Warzecha (Hrsg.), *Heterogenität macht Schule. Beiträge aus sonderpädagogischer und interkultureller Perspektive* (S. 27–39). Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.

- Rosa, H. (2018). *Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung*. Berlin: Suhrkamp.
- Rosa, H. & Endres, W. (2016). *Resonanzpädagogik. Wenn es im Klassenzimmer knistert*. 2. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz.
- Schratz, M. (2012). *Alle reden von Kompetenz, aber wie!? Sehnsucht nach raschen Lösungen*. In *Lernende Schule*, 15 (58), S. 17–20.
- Schratz, M. (2019). *Atelier II.: Vignettenforschung lernseits von Unterricht: Lernerfahrungen in statu nascendi wissenschaftlich erfassen*. EMSE-Tagung an der PH der FHNW am 4./5. April 2019. www.emse-netzwerk.de (Abfrage am 22.2.2020).
- Schratz, M. & Westfall-Greiter, T. (2010). *Das Dilemma der Individualisierungsdidaktik. Plädoyer für personalisiertes Lernen in der Schule*. *Journal für Schulentwicklung* 12 (1), 18–31.
- Schratz, M., Schwarz, J. F. & Westfall-Greiter, T. (2012). *Lernen als bildende Erfahrung. Vignetten in der Praxisforschung*. Innsbruck: Studienverlag.
- Schöffmann, E. & Schulz, D. (2016). *Wege zum Anderen. Facetten heilpädagogischer Diagnostik auf anthroposophischer Grundlage*. Frankfurt am Main: Info 3 Verlagsgesellschaft.
- Selter, C., Hußmann, S., Hößle, C., Knipping, C., Lengnink, K. & Michaelis, J. (2017). *Diagnose und Förderung heterogener Lerngruppen*. Theorien, Konzepte und Beispiele aus der MINT-Lehrerbildung. Münster, New York: Waxmann.
- Stinkes, U. (2019). „was wir sind, sind wir niemals ganz und gar...“. Sichtweisen der Beziehung zum anderen Menschen. In M. Brinkmann (Hrsg.), *Phänomenologische Erziehungswissenschaft von ihren Anfängen bis heute. Eine Anthologie* (S. 525–542). Wiesbaden: Springer.
- Ziemen, K. (2018). *Didaktik und Inklusion*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Zimpel, A. F. (2017). Diagnostik. In K. Ziemen (Hrsg.), *Lexikon Inklusion* (S. 41). Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.

Ulrike Barth, Prof. Dr. Phil.; Lehramt Sonderpädagogik und Magisterstudium Sonderpädagogik, Grundschuldidaktik und Psychologie an der Ludwig-Maximilians-Universität München; 20 Jahre Lehrerin an der Freien Waldorfschule Kreuzberg, Berlin; Mitinitiatorin und Prozessbegleitung der inklusiven Umgestaltung dieser Schule. Erwachsenenbildnerin und Dozentin seit 1998; seit 2019 Juniorprofessur für Heilpädagogik und Inklusive Pädagogik am Institut für Waldorfpädagogik, Inklusion und Interkulturalität der Alanus Hochschule Alfter am Standort Mannheim; Mitglied im Netzwerk Vignetten- und Anekdotenforschung der Universität Wien und der Pädagogischen Hochschule Innsbruck.

Dietlind Gloystein; Studium der Sonderpädagogik an der Universität Oldenburg; wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Rehabilitationswissenschaften der Humboldt Universität zu Berlin; Lehrtätigkeit in der Abteilung Pädagogik bei Beeinträchtigungen des Lernens/Allgemeine Rehabilitationswissenschaften; Mitarbeiterin im Verbund-Projekt: Fachdidaktische Qualifizierung Inklusion angehender Lehrkräfte an der Humboldt Universität zu Berlin - FDQI-HU (2016–2020) und FDQI-HU-MINT (2020–2024); Aufgaben- und Forschungsschwerpunkte: interprofessionelle Kooperation, inklusive Pädagogik mit Fokus auf Diversität, Diagnostik, Didaktik, Partizipation, Transition und Professionalisierung; Mitglied im Netzwerk Vignetten- und Anekdotenforschung der Universität Wien und der Pädagogischen Hochschule Innsbruck.