

FUNDAMENTALS / GRUNDLAGEN

Frank Steinwachs: Evolution, Anthropozän und Kultur/en – Versuch über eine evolutionär-anthropologische Perspektive auf einen nachhaltigen Literaturunterricht

M. Michael Zech: Die ersten modernen Genozide in Deutsch-Südwestafrika und im Osmanischen Reich

Peter Lawton: Leadership and Decision-Making in Waldorf School Governance, and the “Cups” and “Scales” of Good Process

EMPIRICAL RESEARCH / BEITRÄGE ZUR EMPIRISCHEN FORSCHUNG

Ulrike Barth und Angelika Wiehl: Wahrnehmungsvignetten – eine phänomenologische Methode in der (waldorf-)pädagogischen Ausbildung

Ulrike Barth and Angelika Wiehl: Perception Vignettes – A Phenomenological Method in (Waldorf) Pedagogical Training

BOOK REVIEW / REZENSION

Christian Rittelmeyer: Rudolf Steiners Mission und Wirkung. Exkursion in eine fremdartige Bildungslandschaft. Von M. Michael Zech

Disclaimer

Publishers

Prof. Dr. Marcelo da Veiga, Alfter/Germany
 Dr. Anne-Mette Stabel, Oslo/Norway
 Prof. Dr. Jost Schieren, Alfter/Germany

Advisory Board

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

Editorial Board

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

Responsible Managing Editors

Prof. Dr. Axel Föllner-Mancini, Alfter/Germany
 Email: axel.foeller-mancini@alanus.edu

Assistant Editor

Aida Montenegro
 Bonn/Germany

Translations into English

Norman Skillen
 Republic of Ireland

Traducciones al Español/Castellano

Aida Montenegro
 Bonn/Germany

Layout

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

Technical Support

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

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

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

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

RoSE online: www.rosejournal.com

Table of Contents / Inhaltsverzeichnis

Editorial [Deutsch]	IV
Editorial [English]	VI
Editorial [Español]	VII

peer reviewed

Fundamentals / Grundlagen

Frank Steinwachs: Evolution, Anthropozän und Kultur/en – Versuch über eine evolutionär-anthropologische Perspektive auf einen nachhaltigen Literaturunterricht	1
M. Michael Zech: Die ersten modernen Genozide in Deutsch-Südwestafrika und im Osmanischen Reich.....	16
Ruhi Tyson: Eurocentrism in Steiner/Waldorf education – a literature review and postcolonial critique.....	39
Peter Lawton: Leadership and Decision-Making in Waldorf School Governance, and the “Cups” and “Scales” of Good Process.....	63

Empirical Research / Beiträge zur empirischen Forschung

Ulrike Barth und Angelika Wiehl: Wahrnehmungsvignetten – eine phänomenologische Methode in der (waldorf-)pädagogischen Ausbildung	74
Ulrike Barth and Angelika Wiehl: Perception Vignettes – A Phenomenological Method in (Waldorf) Pedagogical Training.....	86

Book Review / Rezension

M. Michael Zech Christian Rittelmeyer: Rudolf Steiners Mission und Wirkung. Exkursion in eine fremdartige Bildungslandschaft.....	96
--	----

Editorial

Axel Föllner-Mancini

Die Herausgeber:Innen, Redakteure und AutorInnen von *RoSE: Research on Steiner Education* freuen sich, hiermit die Edition Vol. 14 / Nr. 1 vorlegen zu können. Die Ausgabe umfasst sowohl methodologische wie auch erfahrungswissenschaftliche Studien im Kontext der akademisch orientierten Waldorfpädagogik und ihrer Referenzwissenschaften.

Die Rubrik *Beiträge zur Grundlagenforschung* wird mittels einer thematischen Trias eröffnet, in der das Verhältnis postkolonialistischer und anderer emanzipatorischer Denkformen zur Theorie und Praxis der Waldorfpädagogik zur Sprache kommt.

Zunächst gibt der Artikel von Ruhi Tyson einen breit gefächerten Literatur-Überblick zu den bisherigen Forschungen. Im Zentrum stehen sowohl explizite wie auch latente Wertvorstellungen waldorfpädagogischer Praxis, sofern sie sich (immer noch) an eurozentrischen Denkmustern orientieren. Gleichwohl zeigt der Autor eine wachsende Anzahl an wissenschaftlichen Beiträgen auf, welche eine waldorffimmanente Kritik und die Forderung nach einer de-kolonialisierenden Praxis laut werden lassen.

Michael Zech widmet sich in seiner Studie der Frage nach einem Geschichtsunterricht, der sich inhaltlich und didaktisch aus den Fängen nationaler, reduktionistischer und auch diskriminierender Perspektiven befreit. Nachdem er historische Genozide im Zuge kolonialer Exzesse der deutschen Historie in Erinnerung ruft, stellt er Ansätze für eine Unterrichtsreihe dar, die sowohl von Waldorf- als auch von Regelschulen realisiert werden könnte.

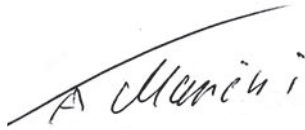
Frank Steinwachs erkundet die Möglichkeiten einer evolutionär-anthropologischen Perspektive für einen nachhaltigen Literaturunterricht. Er geht dabei von dem Diskursfeld über das Anthropozän aus, das interkulturell auf artifiziell rezipierte Weltbetrachtungen durch den Menschen abhebt, die sich auch im Bildungsgut der globalen Literaturen widerspiegeln. In der Literaturdidaktik der Waldorfpädagogik sieht er fruchtbare Ansätze für eine interkulturell offene, entwicklungsfördernde Rezeption, die es weiter auszubauen gelte.

Der Artikel von Peter Lawton eröffnet neue Perspektiven und praktische Ansätze bezüglich der Selbstverwaltung von Waldorfschulen. Das Ineinandergreifen von spontanen, kollektiv getragenen Führungsaktivitäten und deliberativer Entscheidungsfindung steht im Zentrum seiner Betrachtung.

In der Rubrik *Beiträge zur empirischen Forschung* stellen die Autorinnen Ulrike Barth und Angelika Wiehl einen praxeologischen Ansatz dar, der sich an Grundaspekten einer empirischen Erziehungswissenschaft (Malte Brinkmann) orientiert. Mit den Wahrnehmungsvignetten erweitern sie die Möglichkeiten pädagogischer Kasuistik mittels phänomenologischer Methodik. Die Studie wird hier in deutscher und englischer Sprache publiziert.

Für die Rubrik *Rezensionen* verfasste Michael Zech die Besprechung von Christian Rittelmeyers Buch *Rudolf Steiners Mission und Wirkung. Exkursion in eine fremdartige Bildungslandschaft* (Frankfurt/ M.: Info 3 Verlag 2023).

Wir wünschen allen LeserInnen eine anregende Lektüre.



Axel Foeller-Mancini

Editorial

Axel Föllner-Mancini

The publishers, editors and authors of *RoSE: Research on Steiner Education* are pleased to present Edition Vol. 14 / No. 1. The edition includes both methodological and empirical studies in the context of academically oriented Waldorf education and its reference sciences.

The section *Contributions to Basic Research* opens by means of a thematic triad in which the relationship of postcolonialist and other emancipatory forms of thinking to the theory and practice of Waldorf education is addressed.

First of all, Ruhi Tyson's article gives a wide-ranging literature review of previous research. The focus is on both explicit and latent values of Waldorf educational practice, insofar as they are (still) oriented towards Eurocentric patterns of thought. At the same time, the author points to a growing number of academic contributions that are voicing a critique that is intrinsic to Waldorf education and the demand for a de-colonising practice.

In his study, Michael Zech addresses the question of a history lesson that frees itself from the clutches of national, reductionist and also discriminatory perspectives in terms of content and didactics. After recalling historical genocides in the course of colonial excesses in German history, he presents approaches for a series of lessons that could be realised by both Waldorf and mainstream schools.

Frank Steinwachs explores the possibilities of an evolutionary-anthropological perspective for sustainable literature teaching. He takes as his starting point the field of discourse on the Anthropocene, which interculturally focuses on artificially received views of the world by humans, which are also reflected in the educational heritage of global literatures. In the didactics of literature in Waldorf education, he sees fruitful approaches for an interculturally open reception that promotes development, which should be further developed.

Peter Lawton's article opens up new perspectives and practical approaches to Waldorf school self-governance. The intertwining of spontaneous, collectively supported leadership activities and deliberative decision-making is at the centre of his consideration.

In the section *Contributions to Empirical Research*, the authors Ulrike Barth and Angelika Wiehl present a praxeological approach oriented towards basic aspects of an empirical educational science (Malte Brinkmann). With the perceptual vignettes, they expand the possibilities of pedagogical casuistry by means of phenomenological methodology. The study is published here in German and English.

For the *Reviews* section, Michael Zech wrote the review of Christian Rittelmeyer's book *Rudolf Steiner's Mission and Impact. Exkursion in eine fremdartige Bildungslandschaft* (Frankfurt/ M.: Info 3 Verlag 2023).

We wish all readers a stimulating read.



Axel Foeller-Mancini

Editorial

Axel Föllner-Mancini

Los editores, redactores y autores de *RoSE: Research on Steiner Education* se complacen en presentar la edición Vol. 14 / No. 1. La edición incluye estudios tanto metodológicos como experienciales en el contexto de la pedagogía Waldorf de orientación académica y sus ciencias de referencia.

La sección *Contribuciones a la investigación básica* se abre mediante una tríada temática en la que se aborda la relación del pensamiento poscolonialista y otras formas de pensamiento emancipatorio con la teoría y la práctica de la pedagogía Waldorf.

En primer lugar, el artículo de Ruhi Tyson ofrece una amplia revisión bibliográfica de investigaciones anteriores. Se centra en los valores explícitos y latentes de la práctica educativa Waldorf, en la medida en que (todavía) están orientados hacia patrones de pensamiento eurocéntricos. Al mismo tiempo, la autora señala un número creciente de contribuciones académicas que expresan una crítica intrínseca a la pedagogía Waldorf y la exigencia de una práctica descolonizadora.

En su estudio, Michael Zech aborda la cuestión de una lección de historia que se libere de las garras de las perspectivas nacionales, reduccionistas y también discriminatorias en términos de contenido y didáctica. Tras recordar genocidios históricos en el curso de los excesos coloniales en la historia alemana, presenta planteamientos para una serie de lecciones que podrían realizar tanto las escuelas Waldorf como las escuelas convencionales.

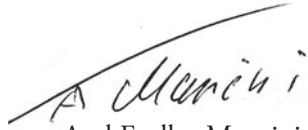
Frank Steinwachs explora las posibilidades de una perspectiva evolutivo-antropológica para la enseñanza sostenible de la literatura. Toma como punto de partida el campo del discurso sobre el Antropoceno, que se centra interculturalmente en las visiones del mundo recibidas artificialmente por los seres humanos, que también se reflejan en el patrimonio educativo de las literaturas globales. En la didáctica de la literatura en la pedagogía Waldorf ve enfoques fructíferos para una recepción interculturalmente abierta que promueva el desarrollo, que deberían seguir desarrollándose.

El artículo de Peter Lawton abre nuevas perspectivas y enfoques prácticos sobre el autogobierno de las escuelas Waldorf. Su reflexión se centra en el entrelazamiento de actividades de liderazgo espontáneas y apoyadas colectivamente con la toma de decisiones deliberativa.

En la sección *Contribuciones a la investigación empírica*, las autoras Ulrike Barth y Angelika Wiehl presentan un enfoque praxeológico orientado a los aspectos básicos de una ciencia empírica de la educación (Malte Brinkmann). Con las viñetas perceptivas, amplían las posibilidades de la casuística pedagógica mediante la metodología fenomenológica. El estudio se publica aquí en alemán e inglés.

Para la sección de Reseñas, Michael Zech escribió la reseña del libro de *Christian Rittelmeyer Rudolf Steiner's Mission and Impact. Exkursion in eine fremdartige Bildungslandschaft* (Frankfurt/ M.: Info 3 Verlag 2023).

Deseamos a todos los lectores una lectura estimulante.



Axel Foeller-Mancini

Evolution, Anthropozän und Kultur/en – Versuch über eine evolutionär-anthropologische Perspektive auf einen nachhaltigen Literaturunterricht

Frank Steinwachs

Seminar für Waldorfpädagogik, Hamburg / IBS-Institut für Bildungsforschung und Schule

Vorbemerkung – Evolution, Anthropologie, Kultur und Literaturunterricht

Der Begriff Evolution erscheint in Fachkreisen ebenso eindeutig wie vielfältig, ebenso einhellig wie umstritten. Die Facetten dessen, was Evolution überhaupt bedeutet, sind also keinesfalls ausgemacht. Allerdings ist es Charles Darwins 1859 veröffentlichter Schrift „Über die Entstehung der Arten“ (Darwin 1859/2016) zu verdanken, dass ein Diskurs zum Thema möglich wurde (der Vollständigkeit halber sei auch Alfred Russel Wallace genannt, der zeitgleich und unabhängig von Darwin die „natürliche Selektion“ als Evolutionsprinzip beschrieb). Überraschender Weise war Darwin trotz aller Widerstände – nicht nur von Seiten der Kirche – dazu in der Lage, eine Vielzahl von Fachkollegen zu überzeugen oder zumindest für einen Diskurs zu gewinnen (Lefèvre 2009). Anders Jean-François Champollion etwa 25 Jahre zuvor, der die katholische Zeitrechnung und damit das „Wahrheitsmonopol der Kirche(n) allein durch die Entzifferung der ägyptischen Hieroglyphen infrage zu stellen drohte (Borst 2004, S. 5 ff.): Er musste – so der Vertrag mit dem französischen König, der seine Forschungsreisen finanzierte – seine Erkenntnisse geheim halten für den Fall, dass diese das katholische Weltbild infrage gestellt hätten. Ein altes, ideologisch begründetes Bild der katholischen Weltenlehre wurde (sehr konfliktträchtig) mit Darwin vor etwa 160 Jahren zugunsten eines neuen überwunden, zumindest in Mitteleuropa und im angloamerikanischen Raum. Weitere alternative Perspektiven auf die Schöpfung und Entwicklung der Welt wurden durch die koloniale Dominanz Europas (auch im Bereich der Wissenschaften) nicht Teil des Diskurses und so setzte sich die darwinsche Perspektive in immer neuen Variationen und Ergänzungen bis heute durch. So konfliktbeladen wie die Entstehung des Diskurses über die Evolution war, so neigt er auch heute noch zu einer paradigmatischen Einseitigkeit (Schrader 2007). Dies ist umso bedenklicher, als dass es immer wieder Ansätze gibt, welche die rein biologische Sicht mit guten Argumenten ergänzen oder transformieren (Clayton 2008; Rosslénbroich 2018; Lange 2020) und gleichzeitig problematische, kreationistische Phantasmen publiziert werden (Graf 2010), die eher wie eine esoterische Trotzreaktion auf den Biologismus der vorherrschenden Theorien wirken, als ernstzunehmende wissenschaftliche Perspektive sind – im Gegenteil (Graf 2010, S. V). Mit anderen Worten: Es wird die herkömmliche Sicht dominanter „westlicher“ Perspektiven auf die Evolution zwar immer wieder hinterfragt, bildet aber eine relativ geschlossene, materielle, westlich orientierte Sicht, in der brennende Fragen ans Anthropozän als Paradigma für Transformationsprozesse nur randständig behandelt werden. Aus diesem Grund wird es m. E. kaum ausreichen, sich bei der Frage nach Evolution und Kultur/en, respektive Literatur/en allein auf eben diese biologische Sicht zu fokussieren. Es wird wichtig sein, auch Aspekte einzubeziehen und zu diskutieren, die das kulturelle (einschließlich der Bereiche Herrschaft, Wirtschaft etc.),

spirituelle, gesellschaftliche (einschließlich des Transhumanismus) und ethische Miteinander einbeziehen, da es im Anthropozän signifikante Auswirkungen auf die Natur und damit die Entwicklung der Natur hat.

Das Phänomen der Evolution wird also zumeist als ein biologisch-transformatives behandelt, obgleich auch Fragen an kulturelle und damit kommunikativ-interaktionale Facetten weit darüber hinaus gehen, womit Evolution eher als ein Spannungsverhältnis aus vielfältigen Faktoren zwischen Mensch, menschlichem Handeln und Gestalten sowie Welt im weitesten Sinne verstanden werden kann (Wiegandt & Fischer 2010; Schurz 2012; Eibl 2016; Oerter 2016; Rosslenbroich 2018). Dieses Spannungsverhältnis beschreibt also nicht nur biologische Komponenten, sondern es berücksichtigt auch die gesellschaftliche und kulturelle Entwicklung von der Steinzeit bis heute (Eibl 2016). Durch die Verschränkung von biologischer und kultureller Evolution des Menschen und ihrer Auswirkung auf die Entstehung der Kulturen sowie damit verbundenen Bewusstseinswegen stellt sich auch die Frage nach der Bedeutung des Anthropozäns. Dies kann als ein Erden-Zeitalter verstanden werden, in dem sich aus der *conditio humana* heraus Kulturen entwickelt haben, die signifikant auf die Erde im weitesten Sinne einwirk(t)en und vielfach unumkehrbar in einem Wechselverhältnis von Natur und Menschen stehen (Horn & Berghaller 2022; Crutzen 2019). Ein Medium zum Abbilden und Reflektieren dieses Wechselverhältnisses sind die sogenannten kulturellen Codes (u.a.), die artifizielle Auseinandersetzung von Mensch und Welt (Bachmann Medick 2004, S. 9), die sich in vielerlei Formen zeigen. Dies beginnt auf der einen Seite mit dem aus kulturevolutionärer Perspektive noch aufzugreifendem Metaphern-Phänomen als Grundlegung dessen, was sich anzunehmend als Wechselspiel von Sprache und Denotat entwickelt. Auf der anderen Seite stellt es das reflexiv-artifizielle und diskursive Verhältnis des Menschen zu seiner natürlichen Umgebung und seinem zunehmend bedrohten Lebensraum dar.

Elsa Weinkötz schreibt über das äußere Bild des Anthropozäns: „Das Anthropozän kann man nicht sehen. Was zu sehen ist, sind Symptome, ikonisch gewordene Bilder wie die schmelzenden Gletscher, die plastikverseuchten Strände und ausgetrockneten Flussbetten. [...] Erst in einer individuellen Betroffenheit werden die eigene Verstrickung und die existenzielle Lage deutlich, die das Anthropozän charakterisieren.“ (Weinkötz 2023, S. 197). Jörg Dünne bringt dies in Anlehnung an Bruno Latours Raum-historisch verstandenen Begriff des Terrestrischen und Juri Lotmanns literarischen Raumbegriff, insbesondere seiner Idee der „Semiosphäre“, in ein Verhältnis zur Literatur (Dünne 2023). In diesem Sinne sind Literatur und Sprache nicht nur Teil einer artifiziellen (Selbst-)Verortung des Menschen in seiner Umgebung (Raum), sondern auch ein bewusstseinsbasiertes Medium, das dazu geeignet ist, die durch ihn sich transformierende Welt in Codes (Semiosphäre) abzubilden und als Teil einer ihn wiederum selbst determinierenden Umgebung zu reflektieren. Diese Form des sich kulturell und medial Ins-Verhältnis-Setzens mit der durch den Menschen im Anthropozän manipulierten Erde wird zunehmend als „NaturenKulturen“ bezeichnet, da der Begriff „Natur“, so Nora Zapf, Teresa Millesi & Martin Coy (2023, S. 14), nach heutigem Bewusstsein alleine nicht mehr zutreffend sein kann: Natur muss immer in Verbindung mit einer durch die Menschheit (meist destruktiv) veränderten Umwelt betrachtet und kann damit nicht mehr als von ihr getrennt verstanden werden, denn die Form der Eingriffe und Veränderungen in und an der Natur sind im weitesten Sinne den jeweiligen Kulturen und ihrer Ethik spezifisch.

Ein weiterer und bereits angemerakter Aspekt findet sich, wenn es um Natur/en und Kultur/en geht, denn das Verhältnis von Mensch-Welt-Kulturen ist ein globales, das sich in unterschiedlichen Facetten zeigt und nicht allein eine westlich orientierte „Dominanzkultur“ abbilden kann (wenn der von Romelspacher 1995 geprägte Begriff auch global angewendet wird). Vielmehr muss sie global, also inter- und transkulturell vernetzt verstanden werden, was nicht selbstverständlich ist: Die Grundvoraussetzung für eine solche globale Perspektive bildeten kulturwissenschaftliche und interkulturelle Studien, die von einer notwendiger Weise absolut gesetzten Symmetrie ihrer kulturellen Untersuchungsbereiche ausgehen, eine Situation, die sich erst in den letzten 15 bis 20 Jahren durchsetzen konnte (Yousefi & Braun 2011). Kultur/en, respektive Literatur/en werden also erst durch eine als gleichwertig verstandene Annahme und Verarbeitung von diversen Perspektiven (im Sinne einer literarischen Epistemologie) sinnkonstituierend erforschbar. Nur in ihrer Gesamtheit können sie ein zutreffendes und realistisches Abbild der artifiziell rezipierten Weltbetrachtung

(Anthropozän) durch den Menschen, durch die *conditio humana* schaffen, wie es beispielsweise im Konzept der globalektischen Rezeption von Literatur nach Ngũgĩ wa Thiong’o angeregt wird:

„Reading globally is a way of approaching any text from whatever times and places to allow its content to form a free conversation with other texts of one’s time and place to allow its content and themes from free conversation with other texts of one’s time and place, the better to make it yield its maximum to human. It is to allow it to speak our own cultural present even as we speak to it from our own cultural present. It is to read a text with the eyes of the world; it is to see the world with the eyes of the text.“ (Ngũgĩ wa Thiong’o 2012, S. 60).

Mit anderen Worten: Literatur könne nur noch in der Eigenart der jeweiligen Kultur und die Gesamtheit der Kulturen rhizomisch (im Sinne von Deleuze & Guattari 1977), aber nicht mehr hierarchisch aussagekräftig und legitim sein. So auch Édouard Glissant, der die Öffnung und Dehierarchisierung von Sprachen und Literaturen als Voraussetzung für die Auflösung des „Systemdenkens“ sieht. Er betont drei Aspekte :

„... aufeinander hören, einander verstehen und sich aufeinander abstimmen. Auf den anderen, die anderen hören bedeutet, die geistige Dimension seiner eigenen Sprache zu erweitern, mithin sie in Beziehung zu setzen. Den anderen, die anderen verstehen bedeutet, hinzunehmen, daß die Wahrheit von anderswo neben der Wahrheit von hier besteht. Sie auf den anderen abstimmen bedeutet, zu den auf die eigene regionale oder nationale Sprache entwickelten besonderen Strategien solche eines Miteinander (sic!) zu akzeptieren, die gemeinsam zu diskutieren wären.“ (Glissant 2013, S. 35)

Der an dieser Stelle anklingende postkoloniale Diskurs kann hier aus Raumgründen nicht vertieft werden (cf: Steinwachs 2022b, Rawson 2022a), jedoch möchte ich darauf verweisen, dass die vernetzten Kultur/en eine große Vielfalt von (hier) literarischen Reaktionen und Rezeptionswegen auf die Entwicklung des Wirkungsverhältnisses von „Ich“, „Du“ und „Welt“ im weitesten Sinne ausloten. In ihrer Gesamtheit stellen sie eine Erweiterung des Bewusstseins im Sinne Glissants dar und einen wesentlichen Bestandteil einer Bildung im Anthropozän ausmacht (Wulf 2019, S. 153 ff.). Nur so kann eine symmetrische und notwendige Gesamtsicht entstehen, die einer interkulturellen literarischen Epistemologie und Bildung im Zeitalter der Globalisierung entspricht und die Relevanz der Literatur in einem globalen Literaturunterricht realistischer abbildet (Wintersteiner 2022, S. 276 ff.), auch wenn hierzu noch eine Vielzahl „lose[r] Enden“ aufwändig zusammengefügt werden müssen (Wanning 2022, S. 441).

Wenn die hier angesprochenen und sich durch neue Forschungen und Perspektiven vielfältig ausnehmenden Aspekte für die literaturdidaktische Sicht auf das Verhältnis von Evolution, Anthropologie, Anthropozän und Kultur/en subsummiert werden, ist das weniger die Hybris, dies in diesem Aufsatz umfassend leisten zu wollen, als vielmehr die Intention, deutlich zu machen, dass das Spannungsfeld von Evolution, Anthropologie, Anthropozän und Kultur/en literaturdidaktisch neu gedacht und methodisch wie curricular weiter entwickelt werden muss, auch in Waldorfschulen.

„animal poetas“ oder „Biologie der Freiheit“ ? – Eine Anmerkung zu Evolution und Kultur als Emanzipationsprozess

Auch wenn an dieser Stelle eine Vielzahl evolutionstheoretischer oder evolutionsmythischer Narrative vorgebracht und diskutiert werden können, ist hier nicht der Raum, den Diskurs als solchen zu entfalten und grundsätzlich zu führen. Es sollen lediglich bestimmte Phänomene exponiert und ihre Relevanz für die Bedeutung und Rezeption kultureller Codes (s.o.) betrachtet werden, die zu einer biografischen Verarbeitung, Reflexion und einer darin begründeten bewusstseinsgeleiteten Interaktion zwischen „Ich“ und „Welt“ im weitesten Sinne führen oder führen können (Wulf 2019; Modes 2023). Evolution kann beispielsweise ein Paradigma darstellen, das eine Form der Entwicklung oder Transformation beschreibt, die der Evolutionsbiologe Wolfgang Schad als „Offene Evolution“ bezeichnet (Schad 2009). Peter Rosslenbroich geht einen Schritt weiter. Er beschreibt Evolution als eine (weitgehend, aber nicht immer) progressiv verlaufende Entwicklung, die das Phänomen der „natürlichen Selektion“ durch die Aspekte Transformation und Bewusstsein ergänzt. Beides sieht er als Teil eines Autonomisierungsprozesses des Menschen von seinen natürlichen Determinanten. Er geht davon aus, dass mit der Höhlenmalerei wie auch mit der Biface-Kultur zuvor „ein Stück Evolution“ in diesem Sinne sichtbar wird (Rosslenbroich/Rosslenbroich, 2012, S. 41), die

als frühe Form kultureller Codes verstanden werden können. Hierbei handelt es sich um Kunst als Medium einer Suchbewegung, einer Selbstverortung und eines epistemologischen Prozesses, der die biologische, ästhetische und bewusstseinspezifische Evolution des Menschen augenscheinlich formt und abbildet. Sechs Jahre später hat Peter Rosslensbroich den Menschen in seiner spezifischen physischen wie geistigen Gestalt sowie seiner darin begründeten Emanzipations- und Autonomisierungsfähigkeit als eine Form der „Biologie der Freiheit“ (2018) beschrieben.

Ähnlich kann auch der Ansatz einer emergenten Bewusstseinsforschung nach Philip Clayton verstanden werden, der sich gegen einen biologischen Determinismus oder auch Reduktionismus („Physikalismus“) ausspricht und versucht, die Bedeutung des „Mentalen“ für die Evolution und evolutionäre Prozesse zu erfassen (Clayton 2008, S. 118). Das Spannungsverhältnis von Kultur und Evolution wurde vielfach diskutiert und die Positionen schwanken zwischen biologisch-deterministischen, philosophisch-konstruktivistischen, emergenten und theologischen Ausführungen (vgl. bspw. Oehler, 2010; Antz/Kaulen, 2010; Clayton, 2008, Eibl 2016 u.a.). In dieser Debatte wurde der Zusammenhang von Evolution und Kunst als Teilbereiche der Kultur zwar ausgearbeitet und die artifizielle Literatur als durch ein „*animal poetas*“ (Eibl 2016) rezipiertes und metaphorisiertes Abbild der Welt betrachtet (Eibl, 2010; Eibl, 2009). In Bezug auf eine mögliche evolutionäre Bedeutung von produktions- und rezeptionsästhetischen Erfahrungen, welche den menschlichen Individuationsprozess abbilden oder begleiten, finden sich aber kaum Forschungen, die eine anthropologisch-biologische Perspektive einnehmen (Tomasello 2020). Der Schwerpunkt der biologischen Kultur- und Literaturtheorie, wie sie maßgeblich durch Karl Eibl und sein Umfeld entwickelt wurde, liegt in einem vornehmlich darwinistischen Blick auf die *conditio humana* (bes. Eibl, Mellmann & Zymner 2007; Eibl 2016a; Eibl 2016) und gibt wenig Raum für die Frage nach einem autonomen Selbstwertungsprozess des Menschen im Sinne Rosslensbroichs (2018), zu dem auch Kulturproduktion und -rezeption zählen würden.

Insofern stellt der hier vorgelegte Aspekt der Evolutionsforschung zwar kein grundsätzliches Desiderat dar, die Frage nach evolutionär begründeten Individuationsprozessen, die durch literarische Rezeption begleitet sind, wurde kaum thematisiert. Dies wird umso relevanter, als neurolinguistische Forschungen von Goerge Lakoff und Mark Johnson bereits in den 1980er Jahren zu dem Ergebnis gekommen sind, dass Sprache und ihre Inhalte auf den Körper und damit transformativ wirkt, womit sie die Grundlagen der *embodied cognition* beschrieben haben (vgl. neuer Mauracher, 2018). Rolf Oerter beschreibt den Zusammenhang von kultureller Evolution und biologischer Transformation (Oerter 2016) und geht dabei zumindest im Kern von ähnlichen Prämissen aus wie Nora Zapf, Teresa Millesi & Martin Coy (2023). Auch aktuelle entwicklungspsychologische Studien beziehen dieses Phänomen ein und kommen zu dem Ergebnis, dass Sprache und die durch sie transportierten Inhalte eine konkrete physische und mentale Wirkung haben und damit auch auf die Selbstverortung und das Handeln des Menschen (vgl. Huber 2008; Patzlaff 2017). Gerade letzteres wird durch neuere klinische Untersuchungen in der Gestalttherapie, hier die Poesie- und Bibliothherapie, zunehmend bestätigt (vgl. Huber, 2008; Plucha, 2013; Räuchle, 2019, S. 45 ff.). Vor diesem Hintergrund soll im Folgenden weniger Eibls Diktum vom „*animal poetas*“ gefolgt werden (Eibl 2016), sondern vielmehr der Idee eines sich evolutionär nischenfrei entwickelnden Wesens auf dem Weg zu seiner hominiden Autonomisierung. Dies bezieht sich auf die These Rosslensbroichs zu einer biologisch begründeten Ich- und Freiheitsfähigkeit des Menschen (Rosslensbroich 2018), der eben nicht das *animal* in der *conditio humana* sucht, sondern das Bewusstsein und seine Gestaltungskraft. Was bedeutet dies für die Entstehung und Wirkung kultureller Codes, respektive die Literatur?

Kurze Anmerkung zu Ruth Ewertowskis Versuch einer anthroposophischen Perspektive auf das Verhältnis von Evolution und Kultur/Literatur

Ruth Ewertowski hat 2009 einen Aufsatz geschrieben, in dem sie aus einem anthroposophischen Verständnis und auf der Grundlage einer spezifischen Deutung von Rudolf Steiners geschichtsphilosophischer Perspektive das Verhältnis von Evolution und Kultur/Literatur auslotet, und zwar am Beispiel von Kleists „Prinz von Homburg“. Ihre Ausführungen und ihre Bezugnahme auf die esoterischen Schriften Steiners

als Deutungsgrundlage mögen aus literaturtheoretischer und literaturwissenschaftlicher Sicht erst einmal irritieren, bei genauerem Hinsehen aber geht sie von einer Idee aus, deren Essenz als Ausgangspunkt eine neue Perspektive auf das Verhältnis von Kultur/en bzw. Literatur/en und Evolution öffnet, auch außerhalb einer anthroposophisch erweiterten Deutung (cf: Steinwachs 2020, S. 81). Deutlich wird dies, wenn sie vor dem Hintergrund einer biografischen Relevanz von Literatur die Paradigmen „Sinn“ und „Freiheit“ als Leitmotive ihrer evolutionstheoretischen Deutung in den Vordergrund stellt (Ewertowski 2009, S. 82 ff.) und die von ihr angenommenen möglichen Auswirkungen auf das Biografische der Rezipient:innen und menschengemachte oder-geförderte evolutionäre Entwicklungen diskutiert (vergleichbar dem Anthropozän-Konzept, das sie aber nicht explizit erwähnt). Dies bedarf einer kurzen Erläuterung.

Der Evolutionsbiologe Francisco J. Ayala schreibt zum Verhältnis von Evolution und Sprache: „Sprache ist eine der herausragendsten Verhaltensmerkmale unserer Art. Kein anderes Tier spricht wie wir, keines verwendet symbolische, schöpferische Sprachen.“ (Ayala, 2013, S. 179). Allerdings ist seine Kategorisierung des Menschen als „Tier“ eindimensional und erscheint bspw. mit Blick auf das Verhältnis von Anatomie, Lebensraum und Bewusstsein eher paradigmatisch im obigen Sinne, als überzeugend. Denn gerade in Bezug auf sein biologisch signifikantes Alleinstellungsmerkmal im Bereich Kommunikation und Bewusstsein anerkennt Ayala ja die Sprachfähigkeit als einen genuinen Aspekt der *conditio humana*. Nietzsche hat das Abbilden von Welt (u.a. durch Sprache) als einen Fundamentaltrieb zur Metaphernbildung bezeichnet und sinngemäß postuliert: „Die Bildung von Metaphern ist [...] das Urvermögen menschlicher Phantasie, [es ist ein] kreatives Potential des immer schon ‚künstlerisch schaffenden Subjektes‘“ (Debatin, 1995, S. 42). Mit der Abbildung des „Ding[s] an sich“ auf der Netzhaut geht das Außen über die Metaphorisierung (Abbild wird zum Kommunikat) in eine Versprachlichung über, die jedoch durch die Begrenztheit der Sprache selbst keine allgemeine Gültigkeit haben kann (Nietzsche, 2015, S. 12 ff.). Damit wird die Metapher zu einem Kommunikat von zweifelhafter Glaubwürdigkeit – so Nietzsche in seiner Skepsis gegenüber der Sprache als Abbild von Wirklichkeit –, zeitgleich aber auch zur Grundlage für die Entstehung von „Wahrheit und Lüge“ (Nietzsche, 2015, S. 11) sowie zur Fähigkeit, eine artifizielle Wirklichkeit (sprich: Wirklichkeit der zweiten Ordnung) zu gestalten. Diese durch die menschliche Gestaltung immer komplexer werdende Sprache und ihre Abbildfähigkeit bezeichnet Karl Eibl als „Emeritiv“. Diese kann, so Eibl weiter, in seiner „unterhaltsamen Form“ zum literarischen Kunstwerk und als Teil des Evolutionsprozesses gewertet werden: Die Rezeption schafft veränderte Handlungsstrategien, die gleichermaßen durch den menschlichen Eingriff (Anthropozän) auf die Evolution zurückwirken (cf: Eibl, 2009, S. 21 f.; Oerter 2016, S. 56 f. und S. 73 ff.). Mit der artifiziell modulierten Metaphorik allerdings, also der fiktionalen Literatur, beginnt sich das von Nietzsche postulierte Verhältnis von „Wahrheit und Lüge“ jedoch zu transformieren. Die *histoire*, wie Gérard Genette die erzählte Geschichte bezeichnet, erhält durch den/die Autor:in und seine/ihre Deutung neue inhaltliche wie ethische Perspektiven, und zwar in Form einer Offerte: Sie selbst stellt ein Deutungsangebot dar und erhebt keinen Anspruch auf ein korrektes Abbild einer sinnlichen oder übersinnlichen Wirklichkeit – sie bleibt individuell und Offerte.

Ohne sich direkt auf die Evolution zu beziehen, hat Peter Normann Waage auch die (artifizielle) Literatur als Abbild der geistigen Evolution des Selbst aufgearbeitet und in seine umfassende „Kulturgeschichte des Individuums“ integriert. Er stellt die soziokulturelle Genese des menschlichen „Selbst“ als Teil der *conditio humana* in ein Verhältnis zur kulturellen und damit auch literarischen Selbstwerdung des Menschen. Darüber hinaus deutet er diesen als eine Art *homo artifex*, der die Individualität über den Weg der künstlerischen Selbstdeutung verwirklicht (Waage, 2014). Dies bezeichne Ruth Ewertowski mit dem Begriff „Evolution als Drama“ (Ewertowski 2009, S. 85) und erweitert die (artifizielle) Literatur damit um eine evolutionstheoretische Reflexionen.

Es liegt jedoch nahe, solche Motive und Themen näher in den Blick zu nehmen, die den Menschen selbst sowie sein Handeln und seine Anpassungs- und Überlebensstrategien im weitesten Sinne thematisieren – und zwar artifiziell. Hat Friedrich Nietzsche den mythischen und seiner Meinung nach die *conditio humana* maßgeblich determinierenden Widerstreit zwischen dem apollinischen und dem dionysischen Prinzip als Movers einer wirksamen Literatur gesehen (Nietzsche, 1972, S. 24), erkennt Ruth Ewertowski in Kleists „Prinz von Homburg“ das Abbild eines archetypisch anmutenden Prinzips der Selbstbehauptung

und Selbstwerdung und sieht darin ein Abbild der „offenen Evolution“ im Sinne Wolfgang Schads (vgl. Schad, 2009). Diesen Gedanken verknüpft sie mit einer Reihe von evolutionsbezogenen Überlegungen und sieht das literarische „Werk“ als Abbild eines Evolutionsprozesses im Kontext seines Mentalitäts- und Kulturzusammenhangs. Dies verschlagwortet sie für die Literatur – auch über Kleist hinaus – mit dem bereits erwähnten Begriff „Evolution als Drama“ (Ewertowski, 2009, S. 85). Sie versteht das Ringen des Menschen um sein Menschsein und sein „Menschwerden“ als einen evolutionären Prozess, was ich 2020 u.a. in Anlehnung an ihre Idee, für die mittelalterlichen Literatur entwickelt habe: Diese, respektive der mittelalterliche Artusroman, seine Vorgängerwerke und Folgegattungen, eignen sich in besonderer Weise für eine solche Untersuchung. Sie entspringt dem literarischen Typus des krisenhaften Doppelweges, der auf eine nahezu 2200 Jahre (!) währenden Tradition zurückblickt, also weite Teile der (zumindest europäischen und dokumentierten) Literaturgeschichte begleitet und in verschiedenen Variationen Teil einer literarischen Epistemologie und Selbstbetrachtung ist. Die sogenannte „Doppelwegsliteratur“ thematisiert eine krisenhafte Lebenssituation, die zwangsläufig durch Fehlererkenntnis und Anpassung bzw. Bewusstseinsynchronisation zu einer Transformation des Selbst und der individuellen Handlungsstrategie führt, wodurch die Überlebensfähigkeit als Individuum idealiter nicht nur erhöht oder gewährleistet wird, sondern auch das Selbst und seinen Horizont erweitert, wie in Wolframs „Parzival“, oder gar sakralisiert, wie es in Hartmanns „Gregorius“ der Fall ist (Steinwachs 2020).

Ruth Ewertowski bezieht sich also anders als Karl Eibl nicht allein auf (evolutions-)biologische Aspekte des *homo artifex* als kulturell produktives Wesen, dessen Kulturschaffen mit dem Spiel begonnen hat (Eibl 2009, S. 12 f.) und in die Schaffung einer ästhetischen Umgebung überging, die eine „Einteilung der Welt nach attraktiven und aversiven Reizen [...] unter der Selektionswürdigkeit von Nützlichem und Schädlichem“ entwickelt habe (Eibl 2009, S. 13). Sie fokussiert sich vielmehr auf einen anderen Schwerpunkt, wenn sie das „Ich“, das „Selbst“, die Individuation des Menschen im Kontext seiner (im weitesten Sinne) Umgebung exponiert:

„Mit dem Menschen, der auf ein Ich hin veranlagt ist und damit auch auf Bewusstwerdung, kommen sofort die Sinnfrage und die Freiheitsfrage ins Spiel und diese Fragen, die sich natürlich in Auseinandersetzung mit Zufall und Notwendigkeit ergeben. Der Mensch handelt in Zusammenhängen, d.h. er steht in einem Verhältnis zur Natur, zu anderen Menschen, zu Gott. Tun und Lassen steht in einer fundamentalen Spannung zwischen Fremdbestimmung und Selbstbestimmung, zwischen Notwendigkeit und Freiheit, zwischen Vorhersehung und Eigeninitiative und zwischen Plan und Außerplanmäßigem, Intentionen und Durchkreuzung.“ (Ewertowski 2009, S. 86)

Ihr Ansatz bezieht sich auf ein „Ich“ in seiner Umgebung und in seinen Zwängen, das sich autonomisiert (cf: Rosslbroich 2018), und zwar nicht nur in einem sozialen, gesellschaftlichen und biologischen, sondern auch in einem geistigen bzw. mentalen Raum. Ihr explizit einbezogener spiritueller Ansatz soll an dieser Stelle nicht weiter diskutiert werden, außer der Umstand, dass ihr in eine postreligiöse Spiritualität weisender Ansatz auch eine menschliche Selbstverortungs- und Allverbundenheitssehnsucht thematisiert, die in der Forschung, insbesondere einer anthropologischen Evolutionsforschung, nur selten berücksichtigt oder akzeptiert wird. Allerdings stellt sich diskursiv durchaus die Frage, inwiefern die „Spiritualität als Evolutionsvorteil“ (Bucher 2007, S. 18 f.) verstanden werden kann, wenn der angeborene „Sinn für Optimismus“ einen „Selektionsvorteil“ darstellen und ein bewusster spiritueller Habitus die *conditio humana* und ihre kulturelle, mythische wie biologische Evolution wirksam prägen kann (Armstrong 2005, S. 12., Bucher 2007, S. 19 f.). Auch Karl Eibl beschreibt Religion und Spiritualität als „Milderung der Angst“ (Eibl. 2016, S. 166) und die Literatur als eine Antwort, als eine Form des „Immunsystems“ gegen eben diese Ängste (Eibl 2016, S. 158 ff.). Anders als es im angloamerikanischen Raum der Fall ist (Rawson 2021, S. 55 f.), hat der deutschsprachige Diskurs zur Pädagogik und Didaktik, respektive der Literaturdidaktik (Steinwachs 2021, S. 329), ein vermeintlich wissenschaftliches Problem mit dem Forschungsthema Spiritualität (Stoltz & Wiehl 2021). Dies hält Ewertowski aber nicht davon ab, diesem Denkraum eine Bedeutung für das Verhältnis von „Ich“, Anderem und Welt einzuräumen und diese konkret zu begründen. Wenn Ewertowski also das „Selbst“ bzw. das „Ich“ des Menschen als Entwicklungsraum versteht, am Beispiel des „Prinz von Homburg“ und seiner Handlung, als gleichsam individuellen wie gesellschaftlich transformativen Prozess charakterisiert und als nachhaltig wirksam für die Rezipient:innen und ihre Umgebung sieht, dann geht

sie auch von der evolutionären Wirkung der Literatur über den Menschen aus, was in dieser holistischen Perspektive und Deutlichkeit bisher kaum postuliert wurde.

Neue Fragen an die Literaturdidaktik – eine waldorfpädagogische Sicht

Die Kunst bildet, wie bereits angedeutet, in Form der Literatur ein artifizielles Abbild einer durch den Autor interpretierten Welt, also eine narrativ und artifizuell modulierte Wirklichkeit der zweiten Ordnung. Die als evolutionär verstandene Fähigkeit zur Metaphorisierung durch die Sprache (Nietzsche, s.o.) erscheint als eine begründete Fähigkeit, die Welt zu benennen, artifizuell zu erschließen und sich reflektierend, deutend und (wert-)urteilend mit ihr auseinanderzusetzen. Dadurch wird die Kunst zu einem Teil der evolutionär bedingten *conditio humana* und die Literatur zur Epistemologie ihrer selbst (Kohlross, 2010) in Form der jeweiligen soziokulturellen Bedingungen und artifizuellen Codes (Bachmann-Medick, 2004). Diese Suche nach dem Verständnis von „Ich“ und „Welt“ und die Auseinandersetzung mit ihr transformiert das Bewusstsein der jeweiligen Rezipient:innen, lässt Handlungsstrategien entstehen und wird dadurch auch zum Movens gegenüber seiner Umwelt, was evolutionäre Prozesse im Sinne des Anthropozäns bedingt, wie es Nora Zapf, Teresa Millesi & Martin Coy (2023) in ihrem Sammelband ausgelotet haben.

Die Waldorfpädagogik nimmt nun für sich in Anspruch, einen Unterricht zu gestalten, der nicht nur die Inhalte, sondern primär die Entwicklungsbedürfnisse der Heranwachsenden und Jugendlichen durch die Fachinhalte zu begleiten sucht. Damit sind die Parameter für die Auswahl methodischer Verfahren sowie von Inhalten vornehmlich anthropologisch gedacht und zielen auf eine Entwicklungs- und Individuationsbegleitung durch die inhaltlichen und methodischen Entscheidungen ab, die durch fachspezifische Curricula angeregt werden. Aus diesem Grund stehen nicht vermeintliche Kompetenzen und auch nicht das Werk an sich oder im schlimmsten Fall sogar behördlich kanonisierte Deutungen im Prüfungsformat im Vordergrund der curricularen und didaktischen Entscheidungen (Rawson 2022a, S. 204 f.), sondern die Frage: Was haben die Schüler:innen – und zwar alle, besonders in ihren diversen Dispositionen – in ihren Entwicklungsbedürfnissen davon, das Werk zu lesen und wie muss es operationalisiert werden, damit sie sich in der Auseinandersetzung mit den Inhalten als Persönlichkeit entwickeln können. Hierzu schreibt M. Michael Zech:

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

Hierfür ist der Literaturunterricht durch sein Medium Literatur als Wirklichkeit zweiter Ordnung in besonderer Weise geeignet. Gleichmaßen eignet sich ihre Rezeption im Unterricht dazu, die eigene Position, Perspektive und Weltsicht sowie das eigene Selbstverständnis über den Text zu reflektieren, zu hinterfragen und zu aktualisieren – sprich neue und idealiter auch das Handeln leitende Entwicklung und Perspektiven zu ermöglichen, so sich die Schüler:innen denn auch auf solche Prozesse einlassen können.

Die genannten Parameter für die Auswahl der Inhalte, der Methoden und des Unterrichtsettings basieren also auf den anthropologischen Annahmen der Waldorfpädagogik, wie sie in den Lehrer:innenvorträgen Rudolf Steiners formuliert und in späteren pädagogischen, medizinischen Forschungen weiterentwickelt oder bilanziert wurden – so zuletzt im Handbuch Waldorfpädagogik und Erziehungswissenschaften (Schieren 2016) oder den Studienbüchern zur Waldorf-Kindheitspädagogik und Waldorf-Jugendpädagogik (Wiehl 2019; Wiehl 2020; Wiehl & Steinwachs 2022). Aus diesem Grund liegt es auch nahe, dass die Waldorfpädagogik, respektive der Literaturunterricht an Waldorfschulen, auch von eben diesen anthropologischen Prämissen ausgeht und sich methodisch vor allem an produktions- und rezeptionsästhetischen Ansätzen orientiert, da sich in ihnen die anthropologische Determinante als Teil des Rezeptions- und Analyseverfahrens findet. Als solche wird also nicht allein der Inhalt, sondern auch das Verhältnis der Produzent:innen und Rezipient:innen zum Inhalt berücksichtigt und zum Teil des Verstehens- und individuellen bzw. mentalen Synchronisationsprozesses.

Für die Ansätze der Waldorfpädagogik bietet sich eine rezeptionsästhetisch ausgerichtete Literaturdidaktik in besonderer Weise an (Schuhmacher 2018, Soetebeer 2019, Steinwachs 2022a), denn sie berücksichtigt das (subjektive) Erkennen und Sinn konstituierende Verhältnis von Autor:innen und Leser:innen – letztere in ihrer Rolle als Co-Autor:innen. Diese werden als reflektierende Individuen innerhalb ihres kulturellen, gesellschaftlichen und sozialen Gefüges anerkannt und hervorgehoben (Bredella 2007, S. 54). Das Ziel dieses Ansatzes ist eine idealiter kulturübergreifend gedachte sozialisatorische wie individuelle Verstehens- und Entwicklungsbegleitung der Schüler:innen (Hallet 2007, S. 53 ff.) durch Literatur. Diese fördert reflektierte und adäquate Verhaltensstrategien im Verhältnis von „Ich“ und „Du“, von „Ich“ und „Welt“ im weitesten Sinne. Damit wird dem Ziel „Persönlichkeitsbildung“ eine theoretisch fundierte Bildungsqualität zugeschrieben, da Literatur, so Wolfgang Iser, als „Inszenierung [... und] Institution menschlicher Selbstausslegung“ zu verstehen und das Lesen eine Auseinandersetzung mit eben dieser „Selbstausslegung“ sei (Iser 1984, S. 25–512). Fritz Breithaupt bezeichnet das Verhältnis des Lesers zur Literatur ergänzend als „narrative Empathie“ und bezieht sich dabei ebenfalls auf eine sprachlich-ästhetische Codierung und ihre Wirkung (Breithaupt 2012, S. 113 ff.). Indirekt findet sich dieser Ansatz auch bei Florian Huber, der die Wirkung der Literatur auf die Identitätsbildung empirisch untersucht und diesen Ansatz durch seine Ergebnisse stützt (Huber 2008, S. 25 ff.). Mit anderen Worten: Auf diesem Weg findet ein schöpferisches literarisches Lesen, Reflektieren und Lernen statt, das eine bewusste Eigen-Verortung in der sozialen wie natürlichen Umwelt, also im Anthropozän ermöglichen soll.

Mit Blick auf den Literaturunterricht werden die inhaltlichen und methodischen Aspekte also ebenso berücksichtigt wie der intendierte Bildungsaspekt, wobei Bildung in einer kulturenübergreifenden humanistischen Qualität verstanden wird, wie sie oben am Beispiel von Édouard Glissant oder Ngũgĩ wa Thiong'o angedeutet wurde. Auch wenn die rezeptionsästhetische Methode bisher nur wenig für eine interkulturelle oder postkoloniale Literaturdidaktik operationalisiert und weiterentwickelt wurde, ist ihr ein besonderes Verhältnis zum Eigen- und Fremdverstehen immanent (Bredella 2010; Bredella 2012), das sich mit einem entsprechenden Bewusstsein für die Arbeit in interkulturellen und postkolonialen Kontexten anbietet. Vor diesem Hintergrund muss ergänzend die Bedeutung der Alterität (Gerner 2007, Leskovec 2009, Kapsch 2010) gedacht werden, um eine affirmativ kulturübergreifende Rezeption auf Augenhöhe zu ermöglichen. Auch wenn dieser Zusatz nur wenig an den Methoden der Rezeptionsästhetik ändert, ist zu berücksichtigen, dass die Leser:innen als Co-Autor:innen für (individuell) kulturfremde Texte eine ggf. andere Wahrnehmungsebene haben bzw. brauchen, um diese adäquat rezipieren zu können. Dies bedeutet aus literaturdidaktischer Sicht, dass eine andere Vorbereitung und ggf. andere methodische Zugänge nötig werden, um dies zu leisten. In der deutschsprachigen Literaturdidaktik gibt es über interkulturelle literaturdidaktische Zugänge zwar erste Erfahrungen und Studien (Freitag-Hild 2022, S. 362 ff.), aber im herkömmlichen „Deutschunterricht“ werden kaum Übersetzungen aus anderen Kulturen gelesen und Literaturen als „Fremdsprache“ kaum rezipiert (Wintersteiner 2021, S. 127 ff.). Ausnahmen bilden im Literaturunterricht vielfach Literatur von Menschen mit Migrationshintergrund und der sogenannte Fremdsprachunterricht (Bredella 2012), der den Fokus jedoch vielmehr auf die Sprachkompetenzen legt und das Potential in dieser Hinsicht kaum nutzt (Freitag-Hild 2022, S. 371). Aus naheliegenden Gründen hat gerade die Mittelalterliteraturdidaktik hierfür Konzepte ausgearbeitet, da auch die mittelalterliche Literatur eine spezifische Alterität aufweist (Karg 2012; Miedema & Sieber 2013), mit der umzugehen ist, sprachlich und semantisch. Auf der einen Seite stellt sie einen weit zurückliegenden historischen Kulturzusammenhang dar, der kulturell, sprachlich, mental und interaktional zwar eine der Grundlagen der heutigen Kultur darstellt, gleichermaßen aber durch sein „Anderssein“ eine besondere Betrachtung erfordert oder wie es Jörn Brüggemann formuliert: Mittelalterliche Literatur ist in besonderer Weise „interpretationsbedürftig“ (Brüggemann, 2008, S. 484). Dies hat zur Entwicklung entsprechender literaturdidaktischer Verfahren geführt, die aus unerfindlichen Gründen in der herkömmlichen Literaturdidaktik nicht rezipiert oder aufgegriffen werden, so auch in der zuletzt 2022 erschienenen von Christiane Lütge.

In der Waldorfpädagogik ist die Rezeptionsästhetik in ihrer spezifischen Sicht unterschiedlich behandelt worden, setzt – und da herrscht Einigkeit – im Literaturunterricht allerdings darauf, eine anthropologische Komponente zu bedienen, welche die Individuationsprozesse fördern soll. Jörg Soetebeer schreibt:

„Der Umgang mit Literatur basiert demnach auf dem Erfahrungskonzept, das nach heutiger fachwissenschaftlicher Orientierung als rezeptionsästhetisch unterlegt gelten kann und das Ziel einer Selbstbildung verfolgt: ‚[...] dass sie als gebildete Menschen bei uns herauskommen‘ (30.04.1924) 1862 hat im Kontext der curricularen Angaben nicht allein ein Bildungswissen, sondern eine transformatorische Bildung [...] in ihrer Bedeutung für Identitätsformen im Jugendalter im Sinn. Eine dergestalt verstandene Rezeption geht nicht allein von einer konstruktiven Leistung des Lesers aus, sondern vielmehr von einer ekstatischen Wirkung [...] der Literatur, genauer: einer wechselseitigen Verschränkung von Literatur und Leser; beide werden in der Lektüre andere.“ (Soetebeer 2019, S. 256)

Damit betont er, wie Zech oben allgemein, die Bedeutung der Literatur für einen gelungenen Sprach- und Literaturunterricht. Ähnlich auch Günther Boss:

„Schülerinnen und Schüler können, während sie ihre Adoleszenz durchleben, archetypische Bilder ihrer eigenen Entwicklungsaufgaben in Bildern und Wegen bedeutender und großartiger Literatur von außen gespiegelt erfahren. Dabei entsprechen die Themen den Jugendlichen, weisen jedoch weit über ihr Alter hinaus und, in struktureller Weise, auf die kommende Biografie voraus. Die vier Themen aus der Literatur [meint curriculare Angaben des Waldorflehrplans zu den sogenannten Erstepochen, F.S.] (Goethezeit, Nibelungenlied, Grals- und Parzivalthematik, Faust) spiegeln in besonderer Weise die innere Entwicklung [...].“ (Boss 1918, S. 20 f.)

Unabhängig davon, dass Boss einem (noch gängigen) Lehrplan folgt, der nicht trans- und interkulturell ausgerichtet ist (Rawson 2022a; Steinwachs 2022b), wird deutlich, dass der Sprach- und Literaturunterricht in der Waldorfpädagogik als konstituierend für die Selbstwerdung angenommen wird (Schumacher 2019). Allerdings wäre an dieser Stelle auch eine weitere Komponente zu bedenken, die auf den ersten Blick nicht anthropologisch wirkt, es aber ist: Das Problem bei der Entwicklungspsychologie besteht darin, dass diejenigen für die Pädagogik, Medizin etc. geschriebenen Lehrbücher das Thema Postkoloniale Perspektiven und Interkulturalität nicht behandeln wie beispielsweise Schneider & Lindenberger (2018) bzw. nur randständig thematisieren, wenn auch eindringlich einfordern, wie Wulf & Zierfas, die auf entsprechende neue Forschungen verweisen (2014, S. 699 ff.). Dies mit Recht, zumal die Wirkung eines für die Persönlichkeitsbildung relevanten Themenspektrums eine Vielzahl an Möglichkeiten bietet, die Schüler:innen auf ihre Situation in der globalisierten Welt vorzubereiten:

„Für die Waldorfschulen steht eine spezifisch anthropologisch (nicht ideologisch) gedachte Individuationsbegleitung im Vordergrund und stellt entsprechende Anforderungen an eine Unterrichtspraxis, die dazu in der Lage sein muss, das Verhältnis von Unterrichtsinhalt und Bildungsanspruch so zu gestalten, dass die Schüler:innen dies auch für ihre Persönlichkeitsbildung konstitutiv annehmen und verarbeiten können. Die damit verbundene sprachliche und literarische Entdeckung der Welt und ihrer Kulturen sowie die handwerkliche Fähigkeit, sich Gewohntes und Ungewohntes methodisch zu erschließen führt idealiter nicht nur zu gesund entwickelten und autonom handlungsfähigen Persönlichkeiten, sondern auch zu Menschen, die aufgrund ihrer Bildung und der Bildungsinhalte eine polykulturelle und globale Perspektive einnehmen und leben können.“ (Steinwachs 2022b, S. 35).

Ähnlich führt dies auch Martyn Rawson aus Sicht des Fremdsprachunterrichtes aus und verweist ebenfalls auf die Notwendigkeit eines veränderten Curriculums und erweiterten Lehrer:innen-Bewusstseins im Sinne einer globalen Bildung und postkolonialen Orientierung (Rawson 2022, S. 203 ff.). In Parenthese: Signifikant ist in diesem Zusammenhang, dass der Begriff „Xenophobie“ (Angst vor dem Fremden) einen Angstzustand beschreibt, der sich meist in aktiver oder passiver Aggression abbildet. Die psychiatrische Pathogenese einmal ausgenommen: Trotz aller kulturellen wie soziologischen Komplexität der Hintergründe von „Xenophobie“ liegt ein gewichtiger Grund für ihre Auftreten u.a. darin, dass die Betroffenen wenig bis keine Begegnungen oder Erfahrungen mit „Fremdem“ oder „Fremden“ (ich bezeichne es als „Ungewohntes“) haben und durch das Ungewohnte vielfach ihr Eigenes infrage gestellt sehen. Vor dem Hintergrund individueller ethischer Konzepte und Perspektiven kann dieses Unbehagen, diese Angst schnell zur Abwehr führen, die vielfach in Gewalt umschlägt, und politisch gerne genutzt wird, um abgrenzende Identitäten zu konstruieren und zwar durch Polarisierungen, Aufwertung des Gewohnten und Abwertung des Ungewohnten (Ganter 1998, S. 65 ff.), womit das Problem jedoch nur verschärft und eskaliert, nicht aber gelöst wird. Das ist deshalb relevant, weil ein anthropologisch und kulturevolutionär sowie kulturökologisch begründeter Literaturunterricht mit globaler und postkolonialer Ausrichtung eben diesem Problem konstruktiv begegnen kann und will. Vor

einem solchen Hintergrund und im Sinne Herders (Schröder 2020, S. 6) wird eine Individualität nicht nur in Form einer ersten Geburt auf die Welt gebracht, sondern auch mit einer „zweiten Geburt“. Sie findet durch Bildung im humboldtschen Sinne u.a. statt (Ode 2015) und ermöglicht, ein aus der Persönlichkeit erwachsenes, ethisches Koordinatensystem zu entwickeln. Dieses würde damit Teil des Individuums sein und wird in der Waldorfpädagogik als „ethischer Individualismus“ bezeichnet (Steiner 1973, S. 160 f.; Dietz 2001). Und das kann ein entsprechender Sprach- und Literaturunterricht konstruktiv flankieren und ergänzen.

Insofern steht es für die Waldorfpädagogik außer Frage, dass die Funktion der Literatur und ihre unterrichtliche Aufbereitung dem Ziel der Individuationsbegleitung und des „ethischen Individualismus“ (Dietz 2001) dient, auch als Basis für eine ethische Handlungsstrategie im Anthropozän. Damit aber sind der Sprach- und Literaturunterricht (u.a.) nicht nur das Individuum konstituierende Momente, sondern auch Teil einer sich entwickelnden kulturellen Situation, die sich signifikant auf die „NaturenKulturen“ und damit auf ihre Transformation im Anthropozän und der Evolution auswirkt bzw. auswirken kann. Die Auseinandersetzung mit den Phänomenen des Anthropozäns und ihre Wirkung auf die Evolution von Mensch, Kultur und Natur bietet in den kulturell unterschiedlichen artifiziell-literarischen Formen, sprich den Medien des Literaturunterrichtes, ein Reflexions-, Entwicklungs- und (Selbst-)Wirksamkeitsangebot für die Heranwachsenden. Die Voraussetzung dafür ist allerdings, dass die anthropologischen Annahmen der Pädagogik, ihre Ansätze und ihre Methoden einschließlich der Curricula in diesem Sinne neu gedacht und eben dieses als Grundlage für einen Literaturunterricht ausgearbeitet wird und sich ganz im Sinne von Christoph Wulfs Ansatz einer „Bildung als Wissen Anthropozän“ versteht.

Als Fazit: Zwischen Evolution und Kultur – Literarisches Lernen als Neuperspektivierung von Bildung und ethischem Handeln im Anthropozän

Betrachtet man das – für die Natur oft toxische – Zusammenspiel von Evolution, Kultur und Anthropozän, wird deutlich, dass die Reflexionsebenen mit Blick auf ihre kulturelle Rezeption für den Literaturunterricht einen großen Themenfächer bietet. Die Ziele des Literaturunterrichtes – und da unterscheidet sich die Schulwirklichkeit deutlich von derjenigen der universitären Literaturdidaktik – sind kurz gefasst Fachkenntnisse (oder neuer Kompetenzerwerb), „Persönlichkeitsbildung“, „Enkulturation“ und „Teilhabe“ sowie „moralische Bildung“ (Abraham & Kepser 2016, S. 26 f.; Wesenkamp 2022, S 107-134; Anselm, Beste & Plein 2023). Diese Parameter stellen im weitesten Sinne eine gute Grundlage für die hier thematisierte Erweiterung oder Neuperspektivierung des Literaturunterrichtes dar, in dem die fachlichen Fertigkeiten zum Umgang mit unterschiedlichen kulturellen Codes der Literatur erlernt, eingeübt und für das Leben außerhalb der Schule erprobt werden können. Ebenso werden darüber hinaus die Bereiche Bildung, Enkulturation und moralische Bildung als Grundlage für die individuelle Entwicklung und eine ethisch fundierte, aktive Teilhabe am kulturellen, gesellschaftlichen und politischen Diskurs entwickelt. Mit Blick auf die Bildung der Heranwachsenden im Literaturunterricht wird diese auch vor dem Hintergrund einer globalen Welt, deren unterschiedliche Kulturen und kulturellen Codes auf Augenhöhe rezipiert werden, unterrichtbar: Das „Ungewohnte“ kann durch eine bewusste Auseinandersetzung zum „Gewohnten“ bzw. das „Gewohnte“ in seiner identitätsstiftenden Form als eine Option, nicht aber als Norm gesetzt werden: Es wird als eines unter anderen erkannt werden können, ohne die eigene Kultur dabei infrage zu stellen und gleichzeitig die Unsicherheit gegenüber „Fremden“ zur Neugier auf das „Ungewohnte“ zu transformieren. Und dafür bedarf es neuer unterrichtspraktischer Konzepte und Ideen, die im aktuellen Diskurs zur interkulturellen Literaturdidaktik und einer Literaturdidaktik in postkolonialen Kontexten bereits entwickelt werden – aber bisher noch kaum in der Schule bzw. bei den Verantwortlichen in den Schulbehörden angekommen sind (Wanning 2022 S. 452 f.; Kießling 2022b).

Wenn diese Bildung darauf abzielt, auch „moralische Bildung“ (Wesenkamp 2022, S. 133) und Werte zu vermitteln (Anselm, Beste & Plien 2023) – Rudolf Steiner spricht davon, einen „ethischen Individualismus“ (Steiner 1973, S. 160 f.) und „moralische Begriffe“ (Steiner 1973, S. 134) auszubilden – bedeutet dies für einen zeitgemäßen Literaturunterricht im Anthropozän, dass die Auswahl der Texte die vielfältigsten Themen auch

in dieser Richtung abdecken kann und sollte. Auf diesem Weg wird es möglich, das Spannungsverhältnis von Evolution und Kultur im Anthropozän durch ein adäquates (im weitesten Sinne) Bewusstsein gegenüber den „KulturenNaturen“, also auch den Menschen, der Natur und Umwelt im weitesten Sinne zu entwickeln, wie auch Handlungsstrategien, die es ermöglichen, sich polarisierenden oder destruktiven Momenten der verschiedenen Kulturen untereinander und der Natur gegenüber entgegenzustellen und den zunehmend komplexer wie unausweichlicher werdenden Anforderungen einer globalisierten Welt, eines Anthropozäns entgegenzukommen.

Literaturverzeichnis

- Abraham, Ulf & Kepser, Matthias (2016). *Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung*. Erich Schmidt: Berlin 2016.
- Anselm, Sabine; Beste, Gisela & Plien, Christian (2023) (Hrsg.). *BildungsWERT Deutschunterricht. Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes 3/2023*.
- Armstrong, Karen (2005). *Eine kurze Geschichte des Mythos*. dtv: München.
- Ayala, Francisco. J. (2013). *Evolution*. Springer Spektrum: Heidelberg.
- Bachmann-Medick, Doris (2004). *Kultur als Text. Die anthropologische Wende in der Literaturwissenschaft*. utb-Francke: Tübingen und Basel.
- Berghaller, Hannes & Horn, Eva (2022). *Anthropozän zur Einführung*. Junius: Hamburg.
- Borst, Arno (2005). *Computus. Zeit und Zahl in der Geschichte Europas*. Wagenbach: Berlin.
- Boss, Günther (2018). *Individuationswege*, Bd. 1 und Bd. 2. Pädagogische Forschungsstelle Kassel: Kassel.
- Bredella, Lothar (2007). Bildung als Interaktion zwischen literarischen Texten und Leser/Innen. Zur Begründung der rezeptionsästhetischen Literaturdidaktik. In: Wolfgang Hallet & Ansgar Nünning (Hrsg.): *Neue Ansätze und Konzepte der Literatur- und Kulturdidaktik*. WVT: Trier, S. 49-68.
- Bredella, Lothar (2010). *Das Verstehen des Anderen. Kulturwissenschaftliche und literaturdidaktische Studien*. Narr-Francke-Attempo: Tübingen.
- Bredella, Lothar (2012). *Narratives und interkulturelles Verstehen. Zur Entwicklung von Empathie-, Urteils- und Kooperationsfähigkeit*. Narr: Tübingen.
- Breithaupt, Fritz (2012). *Kulturen der Empathie*. Suhrkamp: Frankfurt/Main.
- Brüggemann, Jörn (2008). *Literarizität und Geschichte als literaturdidaktisches Problem*. Peter Lang: Frankfurt/Main.
- Bucher, Anton (2007). *Psychologie der Spiritualität. Handbuch*. Beltz PUV: Weinheim Basel.
- Clayton, Philip (2008). *Emergenz und Bewusstsein. Evolutionärer Prozess und die Grenzen des Naturalismus*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Crutzen, Paul J. (2019). *Das Anthropozän*. oekom: München.
- Darwin, Charles (2013). *Über die Entstehung der Arten*. Holzinger: Berlin.
- Debatin, Bernhard (1995). *Die Rationalität der Metapher. Eine sprachphilosophische und kommunikationstheoretische Untersuchung*. de Gruyter: Berlin Boston.
- Dietz, Karl-Martin (2001). *Freiheit oder Anpassung? Zur Aktualität des ethischen Individualismus*. Menon: Heidelberg.
- Dünne, Jörg (2023). In der kritischen Zone. Das Terrestrische und die Literatur. In: Nora Zapf, Teresa Millesi & Martin Coy (Hrsg.): *Kulturen im Anthropozän. Eine interdisziplinäre Herausforderung*. oekom: München, S. 27-57.
- Eibl, Karl (2009). Vom Ursprung der Kultur im Spiel. Ein evolutionsbiologischer Zugang. In: Thomas Antz & Heinrich Kaulen (Hrsg.): *Literatur als Spiel. Evolutionsbiologische, ästhetische und pädagogische Konzepte*. de Gruyter: Berlin New York 2009. S. 11-25.
- Eibl, Karl (2010). Survival oft he Happiest. Über den Nutzen des ästhetischen Vergnügens. In: Ernst Peter Fischer & Klaus Wiegandt (Hrsg.): *Evolution und Kultur des Menschen*. Fischer: Frankfurt/Main. S. 197-219.
- Eibl, Karl (2016). *Animal Poeta. Bausteine einer biologischen Kultur- und Literaturtheorie*. Mentis: Paderborn.
- Eibl, Karl; Mellmann, Katja & Zymner, Rüdiger (2007) (Hrsg.). *Im Rücken der Kulturen. Studien zur empirischen Anthropologie der Literatur*. Mentis: Paderborn.
- Ewertowski, Ruth (2009). Das Drama der Entwicklung. In: Wolfgang Schad (Hrsg.): *Evolution als Verständnisprinzip in Kosmos, Mensch und Natur*. Freies Geistesleben: Stuttgart 2009, S. 79-106.
- Fischer, Ernst Peter & Wiegandt, Klaus (2010) (Hrsg.). *Evolution und Kultur des Menschen*. Fischer: Frankfurt/Main 2010.
- Freitag-Hild, Britta (2022). Interkulturelle Literaturdidaktik. In: Christiane Lütge (Hrsg.): *Grundthemen der Literaturwissenschaft: Literaturdidaktik*. de Gruyter: Berlin New York, S. 359-372.

- Ganter, Stephan (1998). *Ursachen und Formen der Fremdenfeindlichkeit in der Bundesrepublik Deutschland*. Friedrich-Ebert-Stiftung: Bonn.
- Gerner, Volker (2007). *Das Eigene und das Andere. Eine Theorie der Deutschdidaktik am Beispiel des identitätsorientierten Unterrichtes*. Tectum: Marburg.
- Glissant, Édouard (2013). *Kultur und Identität. Ansätze zu einer Poetik der Vielheit*. Wunderhorn: Heidelberg.
- Graf, Dietmar (2011). *Evolutionstheorie – Akzeptanz und Vermittlung im europäischen Vergleich*. Springer VS: Wiesbaden.
- Hallet, Wolfgang (2007). Literature und Literacies. Literarische Bildung als Paradigma für Standardisierung, Differenz und Heterogenität. In: Carl-Peter Buschkühle, Ludwig Dunker & Vadim Oswald (Hrsg.): *Bildung zwischen Standardisierung und Heterogenität – ein interdisziplinärer Diskurs*. VS: Wiesbaden 2009, S. 53-80.
- Huber, Florian (2008). *Durch Lesen sich selbst verstehen. Zum Verhältnis von Literatur und Identitätsbildung*. transcript: Bielefeld.
- Iser, Wolfgang (1984). *Der Akt des Lesens*. utb-Fink: München.
- Kapsch, Edda (2010). *Das Verstehen des Anderen. Fremdverstehen im Anschluss an Husserl, Gadamer und Derrida*. Padmos: Berlin.
- Karg, Ina (2012). (Keine) Freude über „Lebenszeichen“? Vermittlung von Mittelalter und seiner Literatur an die nachfolgende Generation im Deutschunterricht. In: Mathias Herweg & Stefan Keppler-Tasaki (Hrsg.): *Rezeptionskulturen. Fünfhundert Jahre literarischer Mittelalterrezeption zwischen Kanon und Populärkultur*. de Gruyter: Berlin New York, S. 425-442.
- Kißling, Magdalena (2022a). *Weißer Normalität. Perspektiven einer postkolonialen Literaturdidaktik*. Aisthesis: Bielefeld.
- Kißling, Magdalena (2022b) (Hrsg.). Postkolonialismus. In: *Der Deutschunterricht* 5/2022.
- Kißling, Magdalena & Pavlik, Jennifer (2022). Postkolonialismus. In: *Der Deutschunterricht* 5/2022, S. 2-5.
- Kohlross, Christian (2010) (Hrsg.). *Die Poetische Erkundung der wirklichen Welt. Literarische Epistemologie 1800-2000*. transcript: Bielefeld.
- Lange, Axel (2020). *Evolutionstheorie im Wandel. Ist Darwin überholt?* Springer: Wiesbaden.
- Lescovec, Andrea (2009). *Fremdheit und Literatur. Alternativer hermeneutischer Ansatz für eine interkulturell ausgerichtete Literaturwissenschaft*. LIT: Münster.
- Lefèvre, Wolfgang (2009). *Die Entstehung der biologischen Evolutionstheorie*. Suhrkamp: Frankfurt/Main.
- Miedema, Nine & Sieber, Andrea (2013). *Zurück zum Mittelalter. Neue Perspektiven für den Deutschunterricht*. Peter Lang: Frankfurt/Main.
- Mauracher, Laurin Maximilian (2018). *Metapher und Embodied Cognition*. Praesens: Wien 2018.
- Modes, Julia (2023). Kunst als Diskursraum im Zeitalter des Anthropozän. In: Nora Zapf, Teresa Millesi & Martin Coy (Hrsg.): *Kulturen im Anthropozän. Eine interdisziplinäre Herausforderung*. oekom: München, S. 179-195.
- Ngũgĩ wa Thiong’o (2012). *Globlectics. Theory and the Politics of Knowing*. Columbia University Press: New York.
- Nietzsche, Friedrich (1972). *Die Geburt der Tragödie. Kritische Studienausgabe*. Bd. 1. Ulstein: Berlin.
- Nietzsche Friedrich (2015). *Über Wahrheit und Lüge*. Reclam: Stuttgart.
- Ode, Erik (2015). Bildung als Widerstand – Zur Aktualität eines humanistischen Menschenbildes. In: Horst Philipp Bauer & Jost Schieren (Hrsg.): *Menschenbild und Pädagogik*. Beltz-Juventa: Weinheim Basel, S. 188-200.
- Oerter, Rolf (2016). *Kultur als Freund, Feind und Herr der Evolution*. Pabst Science Publishers: Lengerich/Westfalen.
- Patzlaff, Rainer (2017). *Sprache. Das Lebenselixier des Kindes. Moderne Forschung und Tiefendimension des gesprochenen Wortes*. Freies Geistesleben: Stuttgart 2017.

- Plucha Maike (2013). Jugendliche im Rausch der Gefühle. Ausdrucksformen emotionaler Befindlichkeit in der Pubertät – Zuwachs emotionaler Kompetenz durch den Einsatz von intermedialen kunsttherapeutischen und kreativpädagogischen Methoden im Unterricht. In: Silke Heimes, Petra Rechenberg-Winter & Renate Haußmann (Hrsg.) *Praxisfelder des kreativen und therapeutischen Schreibens*. Vandenhoe und Ruprecht: Göttingen, S. 113-136.
- Räuchle, Heidrun (2019). Prozesse persönlicher Hermeneutik und Lebensgestaltung durch integrative Poesie und Bibliothherapie. In: Hilarion Petzold, Brigitte Leiser & Elisabeth Klempnauer (Hrsg.): *Wenn Sprache heilt. Handbuch für Poesie- und Bibliothherapie, Biografiearbeit und Kreatives Schreiben*. Aisthesis: Bielefeld, S. 45-93.
- Rawson, Martyn (2021). Waldorf Education an Postmodern Spirituality. In: Tanja Stoltz & Angelika Wiehl (Hrsg.): *Education – Spirituality – Creativity. Reflections on Waldorf Education*. Springer VS: Wiesbaden.
- Rawson, Martyn (2022a). Postkolonialismus. Ein für die Selbstwerdung relevantes Thema. In: Wiehl, Angelika & Steinwachs, Frank (Hrsg.): *Studienbuch Waldorffugendpädagogik*. utb-Klinkhardt: Bad Heilbrunn, S. 203-216.
- Rawson, Martyn (2022b). *Dekolonialisierung des Lehrplans als Lernweg*. In: JfW 4/2022, S. 6-30.
- Rosslenbroich Marita & Rosslenbroich Bernd (2012). Die französisch-spanische Höhlenkunst. Wiege der Autonomie des menschlichen Bewusstseins. In: *Die Drei*. 2012. Nr. 10/11. S. 25-41.
- Rosslenbroich Peter (2018). *Entwurf einer Biologie der Freiheit. Die Frage der Autonomie in der Evolution*. Freies Geistesleben: Stuttgart.
- Schad, Wolfgang (2009). Das Aufwachen der Bewusstseinsseele. Evolution als Verständnisprinzip in Kosmos, Mensch und Natur. In: Wolfgang Schad (Hrsg.): *Evolution als Verständnisprinzip in Kosmos, Mensch und Natur*. Freies Geistesleben: Stuttgart, S. 9-51.
- Schieren, Jost (2016) (Hrsg.): *Handbuch Waldorfpädagogik und Erziehungswissenschaft. Standortbestimmung und Entwicklungsperspektiven*. Beltz-Juventa: Weinheim und Basel.
- Schneider, Wolfgang & Lindenberger, Ulman (2018). *Entwicklungspsychologie*. Beltz: Weinheim Basel.
- Schnurr, Ansgar; Dengel, Sabine; Hagenberg, Julia & Linda Kelch (2021) (Hrsg.). *Mehrdeutigkeit gestalten. Ambiguität und die Bildung demokratischer Haltungen in Kunst und Pädagogik*. transcript: Bielefeld.
- Schrader, Christopher (2007). *Darwins Werk und Gottes Beitrag. Evolutionstheorie und Intelligentes Design*. Kreuzt: Stuttgart.
- Schröder, Christoph (2020). Traditionen Postkolonialer Bildung. In: Koerrenz, Ralf (Hrsg.): *Globales Lehren, Postkoloniales Lehren. Perspektiven für Schule im Horizont der Gegenwart*. Beltz-Juventa: Weinheim Basel, S. 60 - 80.
- Schumacher, Rita (2019). Deutsch. In: Siegler, Stephan; Sommer, Wilfried & Zech, M. Michael (Hrsg.): *Handbuch Oberstufenunterricht an Waldorfschulen*. Beltz-Juventa: Weinheim Basel, S. 175-233.
- Schurz, Gerhard (2012). *Evolution in Natur und Kultur. Eine Einführung in die verallgemeinerte Evolutionstheorie*. Spektrum: Heidelberg.
- Soetebeer, Jörg (2019). Rezeptionsästhetik aus der anthropologischen Perspektive von Selbstbildung. Grundlinien fachwissenschaftlicher Basierung des Literaturunterrichtes an Waldorfschulen. In: Hüttig, Albrecht (Hrsg.): *Wissenschaften im Wandel. Zum Oberstufenunterricht an Waldorfschulen*. BWV: Berlin, S. 251-294.
- Sommer, Wilfried (2010). Oberstufenunterricht an der Waldorfschule: Kognitive Herausforderungen für das verkörperte Selbst. In: *RoSE* 1/2010, S. 33-48.
- Steiner, Rudolf (1973). *Die Philosophie der Freiheit*. Rudolf Steiner Verlag: Dornach. (GA 4).
- Steinwachs, Frank (2020). „Latente Fragen“ als anthropologisches und didaktisches Paradigma für den (Literatur-) Unterricht in der Oberstufe an Waldorfschulen. In: *RoSE*, 1/2020, S. 28-44.
- Steinwachs, Frank (2020). Evolution, Literatur und die Autonomie des Menschen. Versuch über das Verhältnis von Evolution, Kultur und der Selbstverortung sowie Behauptung des Menschen in der Welt durch Kunstschaffen und -rezeption am Beispiel mittelalterlicher Biografieerzählungen, respektive des Artusromans. In: Višnyakové, Olgy (Hrsg.): *Problémy interakce jazyka, literatury a kultury: nové směry výzkumu*. Universität in West-Böhmen: Pilsen, S. 78-107.

- Steinwachs, Frank (2021). Sinnstiftung, Biografie und Allverbundenheit als Leitmotive im Literaturunterricht an Waldorfschulen. In: Tania Stoltz & Angelika Wiehl (Hrsg.): *Education – Creativity – Spirituality. Reflections on Waldorf Education*. Springer VS: Wiesbaden, S. 325-341.
- Steinwachs, Frank (2022a). Artus, Parzival und Ich – Versuch über eine anthropologisch begründete Rezeption höfischer Romane in der Schule. In: *RoSE* 1/2022, S. 32-48.
- Steinwachs, Frank (2022b). *Mittelalterliche Literatur an Waldorfschulen: Möglichkeiten einer subjektorientierten Didaktik für die Oberstufe am Beispiel von Wolframs „Parzival“*. Peter Lang: Berlin.
- Stoltz, Tania & Wiehl, Angelika (Hrsg.). *Education – Creativity – Spirituality. Reflections on Waldorf Education*. Springer VS: Wiesbaden.
- Tomasello, Michael (2020). *Eine Naturgeschichte der menschlichen Moral*. Suhrkamp: Berlin.
- Waage, Peter N. (2017). *Ich. Eine Kulturgeschichte des Individuums*. Freies Geistesleben: Stuttgart.
- Wanning, Berbeli (2022). Literaturdidaktik und Kulturökologie. In: Christiane Lütge (Hrsg.): *Grundthemen der Literaturwissenschaft: Literaturdidaktik*. de Gruyter: Berlin New York, S. 430-453.
- Weinkötz, Elsa (2023). Marion Poschmanns Poetik der Latenz für eine Lyrik im Anthropozän. In: Nora Zapf, Teresa Millesi & Martin Coy (Hrsg.): *Kulturen im Anthropozän. Eine interdisziplinäre Herausforderung*. oekom: München, S. 197-215.
- Wesenkamp, Ralf (2022). Ziele und Funktion des Literaturunterrichts. In: Christiane Lütge (Hrsg.): *Grundthemen der Literaturwissenschaft: Literaturdidaktik*. de Gruyter: Berlin New York, S. 107-134.
- Wiehl, Angelika (2019). *Studienbuch Waldorf-Schulpädagogik*. utb-Klinkhardt: Heidelberg.
- Wiehl, Angelika (2020). *Studienbuch Waldorf-Kindheitspädagogik*. utb-Klinkhardt: Heidelberg.
- Wiehl, Angelika & Steinwachs, Frank (2022) (Hrsg.). *Studienbuch Waldorf-Jugendpädagogik*. utb-Klinkhardt: Heidelberg.
- Wintersteiner, Werner (2022). Kritisch-dialogischer Kosmopolitismus. Fundament einer postkolonial fundierten Citizenship-Education. In: Knobloch, Phillip & Drerup, Johannes (Hrsg.). *Bildung in postkolonialen Konstellationen. Erziehungswissenschaftliche Analysen und pädagogische Perspektiven*. transcript: Bielefeld, S. 23-46.
- Wulf, Christoph (2019). *Bildung als Wissen vom Menschen im Anthropozän*. Beltz-Juventa: Weinheim Basel.
- Yousefi, Hamid Reza & Braun, Ina (2011). *Interkulturalität. Eine interdisziplinäre Einführung*. WBG: Darmstadt.
- Zapf, Nora; Millesi, Teresa & Coy, Martin (2023). Einleitung: Eine Frage des Blicks. In: Nora Zapf, Teresa Millesi & Martin Coy (Hrsg.): *Kulturen im Anthropozän. Eine interdisziplinäre Herausforderung*. oekom: München, S. 9-24.
- Zech, M. Michael (2016). Der Waldorfflehrplan. Curriculum, Lehrplan oder Rahmenrichtlinie? In: Schieren, Jost (Hrsg.): *Handbuch Waldorfpädagogik und Erziehungswissenschaft. Standortbestimmung und Entwicklungsperspektiven*. Beltz-Juventa: Weinheim Basel, S. 572-597.

Die ersten modernen Genozide in Deutsch-Südwestafrika und im Osmanischen Reich

Begründung einer Unterrichtssequenz zur Anbahnung historischer Urteilsbildung in globalgeschichtlicher und gegenwartbezogener Dimension

M. Michael Zech

Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft / Institut für Fachdidaktik, Kassel

Vorbemerkung

Gegenwärtig arbeiten Lehrer:innen der Waldorfschulen in einem informellen Zusammenschluss als *Forum Geschichte* an der kritischen Überprüfung sowohl der Begründungen als auch der Inhalte des Geschichtsunterrichts, um eine Bildung ohne Typisierung und Diskriminierung im Sinne eines auf Dialog und Diversität begründeten Kulturverständnisses zu gewährleisten. Dieser Beitrag versteht sich als Teil der Bemühung, die etablierten nationalistisch und immer noch von kolonialen Perspektiven geprägten Narrative zu transformieren.

Geschichtsunterricht realisiert sich nicht nur in politischen und soziologischen Rahmenbedingungen, sondern ist in diese auch funktional eingebunden. Gegenwärtig steht er in der globalen Auseinandersetzung um offene oder geschlossen-identitäre Gesellschaftsformen. Dabei ist offen, ob sich die Befürworter einer Transformation zur *Einen Welt* in kultureller Vielfalt und individueller Selbstbestimmung gegenüber denen behaupten können, die sich davon in ihrer kulturellen bzw. nationalen Zugehörigkeit bedroht sehen und deshalb kollektiv definierte Werte, Normen und Traditionen in zu schützenden Geltungsbereichen propagieren. Hier stehen sich Trans- bzw. Interkulturalität und Nationalismus, Pluralismus und Totalitarismus, Demokratie und Autokratie, aber auch soziale Solidarität und neoliberaler Kapitalismus gegenüber.

Dieser Konflikt spiegelt sich auch im Kampf um die Deutung von Geschichte ab, weil aus ihr die Legitimation und moralische Verbrämung von politischen Ansprüchen abgeleitet werden kann. Wegen dieser Instrumentalisierung von Geschichte ist die Frage nach der Orientierung historischer Bildung zu diskutieren. Die Befürworter einer offenen Gesellschaft sehen sich den humanitären Werten, kultureller Vielfalt, der Würdigung der Individualrechte, sozialer Solidarität sowie einem biosphärischen Bewusstsein verpflichtet und favorisieren globalgeschichtlich perspektivierte Konzepte,¹ die Kritiker von Interkulturalität und Globalität fordern hingegen nationalgeschichtlich ausgerichtete Lehrpläne.²

1. Heuer 2011, S. 120.

2. Berger 2008, S. 13.

Die interkulturelle Zusammensetzung der Schülerschaft sowie das Leben in globaler Diversität stellen an den Geschichtsunterricht zudem die Aufgabe, Geschichte vom Ballst der noch immer kolonial geprägten Darstellungen zu befreien. D.h. die dem Schulunterricht zugrunde gelegten historischen Narrative müssen von den ihnen immanenten kolonialen Strukturen und Perspektiven befreit werden, um nicht nächsten Generationen die hierarchisierenden, eurozentrischen, rassistischen und potentiell imperialistischen Deutungen des globalen Geschehens weiter zu vermitteln. Patricia Puschert skizziert 2017 die mit diesem Paradigmenwechsel verbundenen Ansprüche: „Die Entstehung der Moderne kann aus einer postkolonialen Perspektive nicht weiter als europäische Errungenschaft wahrgenommen werden, sie muss vielmehr auf den Kontakt und Austausch zwischen europäischen und nicht-europäischen Kulturen sowie auf die gewaltförmigen Aneignungsprozesse zwischen diesen zurückgeführt werden. So ist die Entwicklung der modernen Medizin, wie Harald Fischer-Tiné darlegt, nicht denkbar ohne die Verwertung und Plünderung indigenen Wissens, die Nutzung kolonialer Räume als wissenschaftliche Laboratorien, aber auch die grundlegende Beteiligung nicht-westlicher Akteurinnen und Akteure [...]. Die Moderne muss aus einer solchen Perspektive von Anbeginn als ‚north-south collaboration‘ [...] beschrieben werden, die unter radikal ungleichen Bedingungen stattgefunden hat.“³ Eine solche Relativierung und Hinterfragung des Narratives der westlichen zivilisatorischen Leadership fordert Horizontenerweiterung und Multiperspektivität – wobei letztere einschließt, auch Autorinnen und Autoren anderer Kulturen mit ihren Erzählungen zu Wort kommen zu lassen. Sowohl unter globalgeschichtlichen als auch unter den Aspekten eines kulturell inkludierenden Geschichtsunterrichts ist die Abkehr vom Primat der nationalistisch geprägten Politikgeschichte zu Gunsten der Einübung dieses Dialogs geboten. Die Identifikation mit Staat und Gemeinschaft in einer diversen Gesellschaft, aber jede interkulturell-globale Diskursteilnahme setzen eine Kultur des Dialogs unserer Geschichten.

Der Geschichtsunterricht in Deutschland wird allerdings noch immer von der Idee der Vermittlung eines nationalgeschichtlichen und eurozentrischen Kanons bestimmt. Dies gilt eingeschränkt auch für die Waldorfschulen, da diese ihren Lehrplan zwar traditionell kultur- und menscheitgeschichtlich ausrichtet,⁴ ich aber in dieser Ausrichtung bislang auch auf die etablierten Geschichtsnarrative stützt. Eine spezifische Herausforderung stellt hier die in den Lehrplan der Waldorfschule eingeflossene anthroposophisch begründete Kulturgeschichte Rudolf Steiners dar, da sie mit ihren Datierungen, Strukturierungen und Reduktionen mehrfach zu derzeitigen Wissensständen im Widerspruch steht.⁵ Inwiefern dies auf Steiner selbst zurückzuführen ist oder an einer wenig reflektierten Rezeption liegt, kann hier nicht erörtert werden. Im nachfolgenden Beitrag soll ein kulturgeschichtliches Unterrichtskonzept erschlossen und diskutiert werden, welches die Themen Kolonialismus sowie Nationalismus und ihre rassistischen Exzesse bis hin zur Eskalation in Genoziden zum Thema hat. Zur Unterrichtsvorbereitung werden hier eine Zusammenfassung des historischen Geschehens der Völkermorde an den Nama und Herero sowie der Armenier, als auch didaktische und methodische Verweise zu einer Quellen gestützten Erarbeitung vorgestellt.

Genozide

Zweifelsohne ist der moderne Genozid⁶ ein globalgeschichtlich zu betrachtendes Phänomen, denn immer interagieren bei Völkermorden nicht nur eine Täternation und ihre Opfer, sondern auch die in die imperialen Konflikte verstrickten Großmächte.⁷ Vor allem aber haben sie als Verbrechen gegen die Menschlichkeit globale Bedeutung, d.h. sie gehen alle an und können niemals nur als nationale Phänomene behandelt werden. Mit dieser Feststellung ist selbstverständlich die konkrete Verantwortung, die einzelne Menschen, staatliche Organe und damit Staaten tragen, nicht in Frage gestellt. Sie weist jedoch darauf hin,

3. Puschert 2017, Absatz 13.

4. Richter 2016, S. 285; Zech 2018, S. 300-303.

5. Zech 2018, S. 303-311.

6. Naimark vertritt, dass Genozide seit je Teil der Menschheitsgeschichte seien (S. 7) und definiert als modernen Genozid, die von Nationalstaaten angeordnete, von Armeen mit moderner Technologie systematisch durchgeführte Vernichtung einer Ethnie. Naimark 2018, S. 92-93.

7. Conrad charakterisiert die Geschichte der modernen Imperien, der Nationen und – als Desiderat – des Rassismus als Felder der Globalgeschichte: Conrad 2013, S. 219-231 sowie S. 240-247.

dass jedes Wissen von systematischer Diskriminierung, Entrechtung und Vernichtung gegen Angehörige ethnischer oder kultureller Gruppen den einzelnen Menschen aufruft, für die Betroffenen einzutreten. Es ist die traurige Realität aller modernen Genozide, dass sie vor der Weltöffentlichkeit stattfanden, ohne dass die ethische Selbstverständlichkeit des Schutzes von Menschen durch Menschen gegen die divergierenden nationalstaatlichen Machtinteressen durchsetzbar war. Die globalgeschichtliche Dimension der modernen Genozide stand lange hinter der historischen Aufarbeitung der bislang größten systematischen Vernichtung von Menschen, dem Holocaust, zurück. D.h. wir müssen konstatieren, dass die notwendige Auseinandersetzung mit dem Holocaust andere Genozide in den Hintergrund treten ließ. Die sich bis in die Gegenwart fortsetzende politische Bagatellisierung der weiteren modernen Genozide beeinträchtigt internationale Beziehungen und entrechtet die Opfer dauerhaft. Die so hinterlassenen Probleme können nur aus einem globalgeschichtlichen Bewusstsein, das die Würde jedes Menschen zum Maßstab nimmt, gelöst werden, was ein nationalgeschichtliches Umdenken einschließt. Gegenwärtig erkennen wir, dass rassistische Diskriminierungen und Pogrome keinesfalls hinter uns liegen und als Vergangenheitsphänomene eingestuft werden können, so dass wir aufgerufen sind, in historischer Auseinandersetzung mit den Genoziden des 20. Jahrhunderts deren Voraussetzungen und die sie begünstigenden Unterlassungen zu erkennen.

An dieser Stelle muss zu dem hier aufgeworfenen Thema des Genozids wegen der politischen Beeinflussung des Geschichtsunterrichts eine Anmerkung gemacht werden. Genozid bzw. Völkermord ist seit 1948 eine völkerrechtliche Kategorie, aufgrund derer Täter festgestellt und auch nachträglich zur Rechenschaft bzw. deren Rechtsnachfolger zu Sühne- und Entschädigungsleistungen verpflichtet werden können.⁸ Die heftige Einflussnahme seitens der heutigen türkischen Regierung auf die Institutionen anderer Länder zielt aber nicht nur auf die Verhinderung der rechtlichen Anerkennung der Massaker an den Armeniern als Genozid, sondern unverhohlen auch auf die Gestaltung der Geschichtslehrpläne, um die eigene nationale Konstruktion nicht mit einem Verbrechen gegen die Menschheit in Verbindung bringen zu lassen. Und auch der Eiertanz, mit dem die Regierungen der Bundesrepublik seit Jahrzehnten vermeidet, die deutsche Kolonialpolitik beim Niederschlagen des sog. „Herero-Aufstandes“ als Genozid anzuerkennen, führt dazu, Rassismus in den Schulbüchern lieber theoretisch als an konkreten, die eigenen kulturellen Wurzeln betreffenden Ereignissen zu thematisieren.

Zwei moderne Völkermorde, in die das Deutsche Reich unmittelbar involviert war, gingen dem Holocaust voran. In beiden, sowohl dem zwischen 1904 und 1908 von der deutschen Kolonialmacht verübten Genozid an den Nama und Herero, der im Vorfeld des Ersten Weltkriegs stattfand, als auch in dem von den osmanischen Kriegverbündeten zwischen 1915 und 1917 durchgeführten und von der Obersten Heeresleitung des Deutschen Reichs billigend in Kauf genommenen Genozid an den Armeniern, führen Rassismus und imperial-nationalistisches Machtkalkül dazu, Menschen zu entrechteten, zu verfolgen, zu quälen und physisch zu vernichten. Sie wurden möglich, wie im Folgenden gezeigt werden soll, weil den Opfern ihr Menschsein und ihre Bürgerrechte bzw. ihre Zugehörigkeit zu einem Staat abgesprochen, weil individuelles Menschsein durch verbale Vermassung und kollektive, ethnisch-rassistische Pauschalbewertungen aufgehoben, weil staatliches Handeln bzw. die Vernichtung eines angeblichen Gegners durch die Ideologie eines ethnisch-nationalistischen Existenzkampfes gerechtfertigt wurden.

Der erste moderne Genozid an den Herero und Nama

Später als andere europäische Staaten trat das Deutsche Reich ab 1884 in den Wettlauf um die Kolonien ein. Die Kolonie Deutsch-Südwestafrika war dabei ein Prestigeobjekt.⁹ Vor allem seit den 1890er Jahren stieg die Anzahl der europäischen Siedler stetig an, wobei hierbei auf sieben Männer nur eine europäische Frau kam. Obwohl später deutsche Frauen systematisch als Kolonistinnen angeworben wurden, blieb ein doppelter Männerüberschuss bestehen, was die sexuellen Übergriffe der sich als Herrenmenschen verstehenden

8. https://de.wikipedia.org/wiki/Konvention_%C3%BCber_die_Verh%C3%BCtung_und_Bestrafung_des_V%C3%B6lkermordes, zuletzt abgerufen 16.06.2023.

9. Naimark 2018, S. 93-94.

Siedler gegenüber den einheimischen Frauen beförderte.¹⁰ Die Errichtung der Kolonie erfolgte aus einer Mischung von Landnahme durch Verträge mit den autochthonen Ethnien, durch Eroberungen, durch Reservatzuweisungen in für die Siedler landwirtschaftlich unrentablen Gebieten, durch Segregation der europäischen und afrikanischen Menschen oder, im Falle von Widerständen, durch Strafexpeditionen.¹¹ Für die ursprünglichen Bewohner bedeutete dies Einschränkung oder Verlust des Zugangs zu ihren bisherigen Ressourcen und damit zur Vernichtung ihrer nomadischen oder bäuerlichen Lebensweise. Vor allem ging es in den Auseinandersetzungen um die Wasserstellen. Zudem verschuldeten die in Not geratenen Herero sich bei den europäischen Händlern, was sie sowohl in eine sklavenähnliche Lohnabhängigkeit als auch zur Zustimmung von erpresserischen Landabtretungen und damit der endgültigen Preisgabe der Lebensgrundlagen trieb. Diese Entwicklung verschärfte den Widerstand der Herero, so dass sich die Überfälle auf die europäischen Siedler und Händler und Zerstörungen der Bahnanlagen häuften. Zusätzlich wurde der Konflikt durch die sexuell motivierten Übergriffe auf die Frauen der Herero und Nama sowie die entwürdigenden und brutalen körperlichen Züchtigungen, denen auch Kinder ausgesetzt waren, angeheizt. 1904 erhoben sich die Herero endgültig zu ihrem Freiheitskampf, der auf Anweisung des Herero-Anführers Mahareros gegen die europäischen Männer, nicht aber gegen Frauen, Kinder und Missionare geführt wurde.¹² Der Herero-Anführer Daniel Kariko rechtfertigt den Aufstand mit der Aussage (Q 1 c): „Unsere Leute wurden erschossen und ermordet, unsere Frauen missbraucht, und die es taten, wurden nicht bestraft. Unsere Chiefs berieten sich und entschieden, dass Krieg nicht schlimmer sein könnte als das, was wir durchlitten.“¹³

Ab Juli wurden die in die Defensive geratenen deutschen Kolonialtruppen deutlich verstärkt und das Kommando zur Niederschlagung der Aufständischen dem wegen seines harten Vorgehens in anderen Kolonien bekannten General Lothar von Trotha übertragen.¹⁴ Dieser verstand seinen Auftrag als Beitrag zur historischen Mission des Rassenkampfes (Q 1b).¹⁵ Am 11. August 1904 wurden die Herero, die sich mit ihren Herden und Familien in der Nähe des Waterbergs zurückgezogen hatten, geschlagen und die Fliehenden nach Osten in die wasserlose Omaheke-Steppe getrieben. Die deutschen Truppen bekamen den Befehl, die Herero systematisch an der Rückkehr zu den Wasserstellen zu hindern (Q 1d). Das Ausmaß des qualvollen Massensterbens lässt sich erahnen, wenn man die von der obersten Heeresleitung des Deutschen Reichs herausgegebenen Berichte über den Feldzug gegen die Hereros zur Kenntnis nimmt.¹⁶ Die propagandistische Aufwertung tatsächlicher oder angeblicher Gräueltaten der Aufständischen gipfelte zwei Monate nach der Schlacht in der Proklamation ihrer Entlassung aus der deutschen Staatsbürgerschaft und, damit verbunden, der Aufhebung ihres Bleiberechts in der Kolonie (Q 1a). Damit war deren Vertreibung bzw. Vernichtung besiegelt. Nach Bekanntwerden des am 2. Oktober 1904 von Trotha proklamierten Schießbefehls (Q 1a) und seiner schrecklichen Auswirkungen, sah die Reichsregierung sich veranlasst, ihr Vorgehen zu verändern und den Generalleutnant 1915 abzurufen. Außerdem protestierte die Kolonialverwaltung gegen die Vernichtungsmaßnahmen, da sie die Herero als Arbeitskräfte erhalten wollte. Die den Massakern entkommenen Herero wurden so in Konzentrationslagern interniert und zu Arbeitsleistungen gezwungen. Dort starben Tausende an Erschöpfung, Krankheiten und Unterernährung.¹⁷ Von den ca. 80.000 Herero überlebten nur wenig mehr als 15.000 den Völkermord während des Krieges und in den Konzentrationslagern.¹⁸ Die aus der Gefangenschaft Entlassenen wurden einem totalitären Regime unterworfen, das dem Einzelnen die persönliche Freiheit und dem Stamm der Herero seine traditionelle Lebensweise nahm.¹⁹ Nach der Niederschlagung des Aufstands der Herero entschieden sich die Nama im

10. Sontheim 2016, S. 101.

11. Kößler/ Melber 2004, S. 41-42.

12. Kößler/ Melber 2004, S. 43.

13. Zitiert nach: Michael Sontheim: Brutales Herrentum. In: Der Spiegel – Geschichte Nr. 1 2016, S. 101.

14. Brehl 2004, S. 79-80.

15. Kößler/ Melber 2004, S. 44.

16. Die Kämpfe der deutschen Truppen in Südwafrika. Herausgegeben vom großen Generalstabe. Band 1 Der Feldzug gegen die Hereros, S. 218. https://www.bundesarchiv.de/oeffentlichkeitsarbeit/bilder_dokumente/00663/index-19.html de

17. Ebd., S. 50-55.

18. Brehl 2004, S. 80.

19. zusammengestellt aus den Informationen auf der Website des Bundesarchivs Der Krieg gegen die Herero. <https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&q=Bundesarchiv+herero> , zuletzt abgerufen 16.06.2023.

Süden des Kolonialstaates unter Hendrik Witbooi ihren Widerstand gegen die Kolonialherren guerillaartig zu führen.²⁰ Die etwa 2.000 Kämpfer, denen 1915 zeitweilig 14.000 gut ausgerüstete deutsche Soldaten gegenüberstanden, konnten erst als Witibooi fiel, nach langer Auseinandersetzung niedergedrungen werden. Ihre Volksangehörigen erlitten anschließend dasselbe Schicksal wie die Herero: Ihr Land wurde trotz Protesten im Deutschen Reichstag aus den Reihen des Zentrums und der SPD endgültig enteignet und die Überlebenden zu Arbeitsdiensten versklavt.²¹

Der Aufstand der Herero im Jahre 1904 war nicht die erste Auseinandersetzung, die das Deutsche Reich mit den Bewohnern seiner kolonialen Schutzgebiete in Afrika und im westlichen Pazifik zu führen hatte. Von den anderen kolonialen Kriegen des Deutschen Reiches unterscheidet sich die Niederschlagung des Herero-Aufstands jedoch durch die unerbittliche Härte des zum Existenzkampf bzw. Rassenkampf deklarierten militärischen Vorgehens, das eine völlige Vernichtung des Stammes der Herero wissentlich in Kauf nahm. Weder die Herero noch die Nama bekamen ihr Land bzw. ihren Lebensraum jemals zurück.²²

Aspekte der Urteilsbildung über den Völkermord an den Nama und Herero

Schlaglichtartig sollen nun einige zu berücksichtigende Aspekte zum Völkermord an den Nama und Herero genannt werden, um die Urteilsbildung der Schüler:innen fachlich fundiert anzuregen. Darzustellen oder zu erschließen sind zunächst die Bedingungen in Deutsch-Südwestafrika, die zum Aufstand gegen die Kolonialisten führen. Dazu gehört die Verdrängung der indigenen, Großteils nomadisch lebenden Bevölkerung aus ihren Lebensräumen durch deutsche Großfarmen, Siedlungen und Eisenbahnprojekte. Dies geschah häufig durch dubiose, rechtlich für die indigene Bevölkerung und vor allem hinsichtlich ihrer Folgen (blockierter Wasserzugang) unvorhersehbare Landkäufe. Die so in prekäre Situationen Getriebenen verschuldeten sich infolgedessen häufig bei den europäischen Landbesitzern und Händlern, die nicht selten Kredite gegen Wucherzinsen vergaben, um die Betroffenen bei Nichterfüllung ihrer Verpflichtungen als Arbeitskräfte zu versklaven. Ein weiteres Problem stellten die sexuell motivierten Übergriffe auf indigene Frauen dar, denn über 90 % der deutschen Kolonialisten waren Männer ohne weibliche Begleitung, die den Wertekanon verletzten bzw. die Selbstbestimmungsrechte sowie die Würde der Betroffenen vielfach ignorierten. Exemplarisch für die europäisch-deutsche Hybris aufgrund rassistischer Urteile über die Werte und Lebensweise indigener Menschen steht die brieflich überlieferte Äußerung: „Die Neger hier sind überhaupt ein ziemlich verlottertes Gesindel, sie lügen und stehlen.“ Die Weißen sahen sich als Erzieher mit dem Recht zu entwürdigenden und inhumanen Strafen: „Wenn sie nicht parieren, bekommen sie 25 übergezählt.“²³ Das Vorgehen der deutschen Kolonisten und das ihm zugrunde liegende Wertverständnis, das in ähnlicher Weise auch in nichtdeutschen europäischen Kolonialgebieten nachzuweisen ist, können die Schüler*innen aus der Analyse der Textquellen Q 1a und Q 1b erschließen und anschließend politisch beurteilen. Dabei sind als Merkmale für die Legitimation des Genozids die verbale Abwertungen der Herero und Nama, vor allem deren sprachliche Vermassung und Verdinglichung, die Argumentation der Täter, die für sich Bedrohung, Verteidigung und alternativloses Vorgehen reklamieren, der sanktionierende Ausschluss der verfolgten Gruppe aus dem staatlichen Rechtsverband bzw. die Aberkennung ihres Status als deutsche Reichsbürger, die sozialdarwinistische Legitimation eines angeblichen Rassenkampfes sowie die kolonial-imperialen Ziele des Raumgewinns und der Aneignungen von Ressourcen zu erarbeiten.

Da Jugendliche häufig naiv auf die im Internet auf zahlreichen Sites ausgestaltete Heroisierung der Kolonialzeit stoßen, empfiehlt es sich, die Gedenkkultur multiperspektivisch, also auch aus namibischer Sicht zu thematisieren. Dies schließt den gegenwärtigen politischen Umgang mit der Frage der Anerkennung des Genozids an den Nama und Herero bzw. der Anerkennung einer Verantwortung für die Kolonialzeit seitens der Bundesrepublik Deutschland als Rechtsnachfolger des Deutschen Reichs sowie mit den Entschädigungsforderungen der Herero bzw. des namibischen Staates ein. Hier wäre zu beachten, dass sich

20. Hillebrecht 2016, S. 126.

21. Ebd., S. 131.

22. Eine Übersicht zur Literatur zum Genozid in Deutsch-Südwestafrika in: Gentner 2017, S.39-42.

23. Zitate aus dem Brief des deutschen Kolonialisten und Regierungsbaumeisters Josef Bendix. Entnommen: Michael Sontheim: Brutales Herrrentum. In: Der Spiegel – Geschichte Nr. 1 2016, S. 101.

die Komplikationen nicht nur aus Verweigerung und Verdrängung, sondern auch aus der Frage ergeben, wie in Namibia die tatsächlichen Nachfahren der Opfer entschädigt werden könnten, da diese heute innerhalb des Staates Minderheiten sind, die sich durch die offiziellen Organe nicht vertreten sehen.

Der Völkermord an den Armeniern

Der armenische Genozid hat im Osmanischen Reich seine Vorgeschichte. Schon 1878 werden für die christlichen Armenier in Artikel 61 des Berliner Vertrags auf Druck von Frankreich und Großbritannien besondere Schutzbedingungen durchgesetzt. Das Osmanische Reich wurde darin verpflichtet, die armenische Bevölkerung vor Übergriffen zu schützen. Allerdings wurden die Armenier trotz dieser Bestimmungen noch vor dem Ersten Weltkrieg mehrfach Opfer von Pogromen. So fielen zwischen 1894 und 1896 etwa 200.000 Armenier den Massakern der kurdisch-osmanischen Hanidiye-Milizen zum Opfer. Und auch 1909 massakrierten unzufriedene Wanderarbeiter und Muslime unter billiger Unterstützung lokaler Behörden in der Provinz Adna etwa 20.000 Armenier. Das Millet-System, das Armeniern, Juden und griechisch-orthodoxen Christen im Osmanischen Reich über mehrere Jahrhunderte Autonomie und Sicherheit gewährte, hatte angesichts des Auseinanderbrechens des Imperiums und der sich aus den Balkangebieten nach Anatolien absetzenden Muslime bzw. des aufkommenden türkischen Nationalismus seine Bedeutung verloren.²⁴ Aufgrund ihrer im Verhältnis zu den anatolischen Muslimen höheren Bildung, ihres den Handel begünstigenden ökonomisch erfolgreichen Netzwerks und ihrer internationalen Beziehungen wurden die osmanischen Armenier zunehmend des Nutznießertums auf Kosten der moslemischen Bevölkerung und der antitürkischen Agitation bezichtigt.

Als durch die Jungtürkische Revolution 1908 das alte Sultanat beseitigt wurde, unterstützten viele Armenier das Ziel, einen modernen, konstitutionell-säkularen Staat zu errichten. Ihnen stellte sich jedoch mit den Jungtürken ein zunehmend ethnisch-türkischer Nationalismus entgegen. Den Armeniern wurde nun vorgeworfen, dass sie sich unter den Schutz von Russland, Frankreich und Großbritannien gestellt hätten. Denn mit Ausbruch des Ersten Weltkrieges wurden diese Mächte zu den Kriegsgegnern des mit den Mittelmächten alliierten Osmanischen Reichs, das sich aus diesem Bündnis die Errichtung eines turanischen, bis an die Grenzen Chinas reichenden Imperiums erhoffte. In der turanischen Vision verbindet sich ein territorialer Anspruch dem Anspruch der Neugestaltung eines Volkskörpers. Die Armenier mit ihrer über tausendjährigen, christlichen Kultur, mit eigener Schrift und Sprache hatten in diesem ethnisch-rassistischen Nationalismus-Konzept keinen Platz. Sie sahen sich jetzt unter den Pauschalverdacht gestellt, mit den Kriegsgegnern, vor allem mit den orthodoxen Russen zu kollaborieren. Dies war der vorgebliche Grund, die armenischen Soldaten zu entwaffnen, aus der osmanischen Armee auszuschließen und in Arbeitsbataillonen zusammenzufassen oder gleich hinzurichten. Aus der armenischen Mitbevölkerung wurde ein Kriegsgegner, den es aus dem Reich zu vertreiben galt. Nachdem die Armenier in der Region um Van sich im April 1915 gegen die Entrechtung und Enteignung erhoben (Q 2a), wurden der Aufstand auf Rat des deutschen Generals und Militärberaters Otto-Liman von Sanders niedergeschlagen und die armenische Bevölkerung systematisch deportiert. Dabei gingen die türkischen Verbände und teilweise aus Kriminellen rekrutierten Hilfsmilizen mit unvorstellbarer Härte vor. Die armenischen Männer wurden meist früh von den Frauen und Kindern separiert und teilweise vor den Augen ihrer Angehörigen massakriert, die Frauen und Kinder ausgeraubt, und ohne ausreichende Ernährung in Gewaltmärschen in die wasserlosen syrischen Gebiete getrieben. Entwürdigungen, sexuelle Übergriffe, Durst und die Verzweiflung, die Kinder nicht schützen und ernähren zu können, ließen laut Augenzeugenberichten viele Opfer in Wahnsinn umherirren (Q 2a-c). Insgesamt fiel der angeordneten Vernichtung der Armenier über eine Million Menschen zum Opfer.²⁵

Anders als in Deutsch-Südwestafrika geschah der Genozid an den Armeniern nicht abseits der Weltöffentlichkeit, sondern wurde von internationalen Augenzeugen wahrgenommen und auch in die westlichen Metropolen kommuniziert (Q 3a). So analysierte der amerikanische Botschafter Morgenthau seine Wahrnehmungen und die ihn erreichenden Zeugenberichte sowie seine Gespräche mit den Mitgliedern

24. Naimark 2018, S. 99-100.

25. Schaller 2004, S. 106.

der osmanischen Regierung zutreffend als offiziell angeordnete, nationalistisch-rassistisch gerechtfertigte Vernichtung von Hunderttausenden Zivilisten.²⁶ In Deutschland war es vor allem Johannes Lepsius, der die Öffentlichkeit publizistisch auf die Staatsverbrechen des Kriegsverbündeten aufmerksam machte und dabei auch die Verstrickung deutscher Militärberater thematisierte. Im Sommer 1916 veröffentlichte er seinen dreihundertseitigen „Bericht über die Lage des Armenischen Volkes in der Türkei“²⁷ mit einer genauen Darstellung der Zeitabläufe und Ereignisse sowie einer ausführlichen, Historiker nach wie vor herausfordernden Analyse der Ursachen. Weil er in unmissverständlicher Weise die politische Schuldfrage thematisierte und so den osmanischen Bündnispartner öffentlich bloßstellte, sprachen sich selbst seine engsten Freunde von der Deutschen Orient-Mission gegen die Veröffentlichung des Berichts aus. Er selbst jedoch wies diese „Pflicht des Schweigens, die mir zugemutet wurde“ aus ethischen Gründen ab.²⁸ Durch diese Publikation und weitere Darstellungen in Schweizer Tageszeitungen wurde der armenische Genozid in die deutsche Öffentlichkeit getragen. Auch der deutsche Botschafter Wolff-Metternich suchte die deutsche Reichsregierung vergeblich zu diplomatischen Interventionen zu bewegen (Q 3a). Anlass gaben die einhellig das türkische Vorgehen kritisierenden Botschaftsberichte (Q 3b). Offensichtlich aber fürchteten Reichsregierung wie Heeresleitung die Dämpfung des Verbündeten (Q 3c). Außerdem teilten deutsche Offiziere vor Ort die gegenüber den Armeniern feindlichen Einschätzungen des osmanischen Verbündeten, insbesondere dessen Vermutung einer Gefährdung der militärischen Stabilität, und befürworteten, ja unterstützten die vernichtenden Deportationen beratend.²⁹ Stupperich kommt zu dem Schluss: „Das deutsche Kaiserreich hat den Völkermord an den Armeniern geschehen lassen, obwohl es angesichts der deutschen Präsenz im Lande vielleicht in der Lage gewesen wäre, ihn zu verhindern.“³⁰

Aspekte der Urteilsbildung über den Aghet

Vor der Behandlung des Aghet im Geschichtsunterricht gilt es zunächst mit einigen Fehlurteilen über das Geschehen aufzuräumen, damit diese nicht in den Schulunterricht einfließen: Der Genozid ist weder ein Ausdruck orientalischer Rückständigkeit, noch war er, wie Hesemann suggeriert, religiös motiviert,³¹ sondern er war einer der ersten Auswüchse eines totalitären, modernen Nationalismus. Der Genozid rechtfertigt sich, anders als dies die türkische Regierung bis heute behauptet, auch nicht aus dem Kriegsgeschehen bzw. der Kollaboration der im Osmanischen Reich siedelnden Armenier mit dem damaligen Kriegsgegner, dem „Russischen Reich“, sondern er resultiert aus dem jungtürkischen Nationalismus, der völkische und rassistische Ziele verfolgte und dabei den Islam als ein Identitätsmerkmal missbrauchte, um so den Hass muslimischer Völker gegen die „Ungläubigen“ zu schüren. So wurde er durchgeführt von Milizen, die sich aus Kurden, vom Balkan geflohenen Moslems und dafür freigelassenen Gefängnisinsassen rekrutierten. Dieses Geschehen begann auch nicht im Ersten Weltkrieg, sondern hatte seinen schrecklichen Auftakt schon in dem Terror der Jahre 1895/1896 und 1909, dem bereits weit über 100.000 Armenier im Osmanischen Reich zum Opfer gefallen waren. Die endgültige Umsetzung der Vernichtung der Armenier fand dann 1915/1916, wie schon erwähnt, nicht durch wilde Banden, sondern unter den Augen des türkischen und auch deutschen Militärs auf Weisung des türkisch-osmanischen Regierungskomitees und unter Billigung der Kriegsverbündeten in Wien und Berlin statt. Aus dem Quellenmaterial kann mit den Schüler:innen erschlossen werden, wie zahlreiche Deutsche, die damals ihre Sorge bzw. ihren Protest bei der deutschen Reichsregierung kundtaten, ignoriert wurden, so dass man aus heutiger Sicht von einer bewussten Tolerierung, teilweise auch von einer Bejahung des menschenverachtenden Vorgehens seitens deutscher Militärs und einiger deutscher Diplomaten ausgehen muss.

In einem möglichst Karten gestützten Lehrervortrag muss die multiethnische und multikulturelle Situation des zerfallenden Osmanischen Reichs vor dem Ersten Weltkrieg skizziert und in diesem Zusammenhang

26. Naimark 2018, S. 104-105.

27. Lepsius 2014.

28. Lepsius 1918, S. 115f.

29. Gottschlich 2015, S. 14-36.

30. Stupperich 2013, S. 48.

31. Hesemann 2015.

die Ziele der „Jungtürkischen Nationalbewegung“ verdeutlicht werden. Darzustellen ist auch das deutsche Interesse, über die Türkei Einfluss und Ressourcensicherung im Vorderen Orient zu etablieren sowie das türkische Interesse, seine Großraumpolitik durch den Rückhalt der Mittelmächte gegen Frankreich, England und Russland zu realisieren. Aus ihm erklärt sich das Bündnis im Ersten Weltkrieg mit den Mittelmächten, vor allem aber die starke deutsche Militärpräsenz in der Türkei.

An Karten sind dann die Siedlungsgebiete der Armenier im Osmanischen Reich, deren 1600-jährige christliche Kultur, deren Problem zuerst mit der islamischen Osmanisierung und dann mit der türkisch-ethnischen Nationalpolitik zu verdeutlichen.³² Hier gilt es zu beachten, dass sie nicht nur wegen ihrer christlichen Kultur, sondern auch wegen ihrer ökonomischen und intellektuellen Stellung in den Augen der häufig sozial schlechter gestellten islamischen Bevölkerung als Nutznießer der Gesellschaft galten und deshalb schon Ende des 19. Jahrhunderts Hassparolen und herabwürdigenden Unterstellungen ausgesetzt waren. Der Aghet selbst ist aus den Quellentexten zu erschließen (Q 2a-f). Prinzipiell erfolgen nach der ethnisch motivierten Unterdrückung der Armenier Aufstände und das Überlaufen vieler kampffähiger Männer zu den russischen Verbänden, wodurch die türkisch-osmanische Regierung die Entrechtung, Ausbürgerung und Vernichtung (auch unter Duldung der verbündeten Mittelmächte) gerechtfertigt sieht. Die entfesselte Unmenschlichkeit, die in den Augenzeugenberichten zum Ausdruck kommt, ist für Schüler:innen durchaus nicht einfach zu verarbeiten. Sie werfen bei ihnen die Frage auf, weshalb die Mittelmächte, aber auch die Entente, den Armeniern nicht zur Hilfe kamen.

Die Lehrer:innen, die sich im Unterricht mit der Thematik des Aghet befassen möchten, stehen nach Martin Stupperich vor mehreren Problemen: „Fast überall in Deutschland stellen die Kinder von Migranten und insbesondere türkischstämmige Schülerinnen und Schüler einen erheblichen Prozentsatz der Klassenpopulation dar. Sie und vor allem ihre Eltern folgen zu einem signifikanten Anteil (so die Einschätzung des Autors; Anm. d. Red.) der offiziellen türkischen Staatsdoktrin, der zufolge es niemals einen Völkermord an den Armeniern gegeben habe.“

Der Völkermord an den Armeniern ist in keinem bundesrepublikanischen Lehrplan explizit als verpflichtendes Thema enthalten – entweder, weil man in den Lehrplankommissionen bereits gemäß der oben skizzierten Problemlage die Schere im Kopf hatte, oder aber, weil über das Thema in Deutschland generell wenig Wissen existiert.

Das Thema Armeniergenozid kann somit nur auf der Basis eines persönlichen Engagements der Lehrkraft in den Unterricht eingebracht werden. Da aber türkische Eltern sich bisweilen nicht scheuen, Lehrern, die diesen Inhalt in den Unterricht tragen, offen zu drohen, ist die Bereitschaft, den Armeniergenozid zu thematisieren, gering. Die durch ein gegensätzliches Nationalempfinden geprägten Voraussetzungen eines Unterrichts zum Thema „Völkermord an den Armeniern“ sind eine starke Hemmschwelle für die Unterrichtenden.

Der Unterricht über den Holocaust trifft unter den Schüler:innen aus Migrantenfamilien oft auf den Vorbehalt, diese Thematik gehe sie nichts an, der Völkermord an den Juden betreffe nur die Deutschen. Ein Unterricht, der den türkischstämmigen Schülern ein Wissen darüber vermittelt, dass auch am Anfang ihrer Nationalgeschichte ein Völkermord steht, läuft Gefahr, zur inneren Abschottung dieser Schüler zu führen und somit erfolglos zu bleiben.³³

Insofern ist vor allem in der oberen Oberstufe die globalgeschichtliche Frage zu erörtern, weshalb die türkische Regierung einer Genozid-Feststellung bis heute so vehement entgegentritt, aber auch, weshalb diese Frage für Deutschland und andere europäische Länder nicht nur eine außenpolitische, sondern auch eine innenpolitische ist. Dabei kann die offizielle türkische Haltung zum Armenier-Genozid mit der offiziellen deutschen Haltung zum Genozid an den Nama und Herero sowie zum Holocaust vergleichend einbezogen werden.

32. Gutes Text- und Kartenmaterial in: Brandt 2015, Baustein 2.

33. Martin Stupperich: Der Völkermord an den Armeniern im Schulunterricht. Bundeszentrale für politische Bildung 2016. <http://www.bpb.de/geschichte/zeitgeschichte/genozid-an-den-armeniern/218116/der-voelkermord-im-unterricht>.

Es wurde schon angedeutet, dass mit der Thematik des Genozids tief verstörende Aspekte verbunden sind. Denn die übermittelten Augen- und Zeitzeugenberichte vermitteln Einblicke in eine bei der Durchführung der Vernichtungsmaßnahmen weit über den unmenschlichen Zweck hinausgehende Grausamkeit. Zweifelsohne erschreckt jeden, der diese Tatsachen zur Kenntnis nimmt, dass das Menschsein soweit verloren gehen kann, dass das Menschsein im anderen nicht mehr erlebt wird und Mitmenschen nur noch als zu zerstörende Hassobjekte behandelt werden. Diesem Blick in den Abgrund kann historisch nur entgegengestellt werden, dass Einzelne ihrem menschlichen Selbstanspruch treu bleibend, sich dem Gräuel anklagend, aufklärend und politisch initiativ entgegenstellten.³⁴ Vor allem aber kann an dieser Thematik die Sensibilisierung für Vermassung von Individuen, verbale Herabsetzung und Diskriminierung in unserer Gegenwartskultur geweckt werden.

Die Entmenschlichung des Menschen

Im Ersten Weltkrieg, dieser Ur-Tragödie des 20. Jahrhunderts, kommt zum Ausdruck, wie die völlige Missachtung unseres modernen Menschseins, also die Achtung der Würde eines jeden Individuums, durch die Vermassung und Verdinglichung des Menschen als Menschenmaterial, durch propagandistische Entmenschlichung des Gegners, aber auch im Umgang mit der zum Material degradierten eigenen Bevölkerung, bei allen Kriegsbeteiligten stattfand. Dies kann u.a. an der 1915/16 durchgeführten Vernichtung der armenischen Bevölkerung des Osmanischen Reichs gezeigt werden. Der Aghet, wie die Armenier diesen Genozid bezeichnen, wird in zahlreichen historischen Darstellungen als erster Völkermord im 20. Jahrhundert bezeichnet. Allerdings werden damit die Vernichtungsoperationen gegen afrikanische Ethnien im Zusammenhang mit der europäischen Kolonialpolitik im Vorfeld des Ersten Weltkrieges, u.a. der Genozid an den Herero und Nama, verdrängt und marginalisiert.³⁵ Nicht nur Hannah Arendt sah in dieser rassistischen Politik bzw. den politischen Erfahrungen, die hier gemacht wurden, eine Grundlage für eine Geopolitik, die auf Vernichtung und Auslöschung von Menschengruppen aufgrund ethnischer Zugehörigkeit zielte und im Holocaust ihren vorläufigen, hoffentlich aber endgültigen Tiefpunkt erreichte.³⁶

Die historische Analyse der ersten modernen Genozide soll dazu beitragen, die Schüler:innen mit verschiedenen kulturellen Hintergründen für die aktuellen sprachlichen Diskriminierungen und fremdenfeindlichen Argumentationen zu sensibilisieren. D.h., die in dieser Unterrichtsfolge zu erarbeitenden Kriterien des Genozids sollen ausdrücklich auch zur Analyse unserer deutschen, europäischen und globalen Gegenwartssituation herangezogen werden, in der im Zusammenhang mit der Renaissance des Nationalismus Ausgrenzung, Pauschalverdacht, Fremdbedrohung, Abwertungen, stereotype Kollektivierung von Ethnien und Religionsgruppen wieder verstärkt im gesellschaftlichen Diskurs auftauchen. Denn diese Phänomene bereiten die Atmosphäre, die zu Entrechtung, Ausschluss, Entsolidarisierung und Unmenschlichkeit führt. Mit der Erarbeitung der Begleitumstände und der Unmenschlichkeit der Genozide kann der Geschichtsunterricht dazu beitragen, dass sich die Heranwachsenden entscheiden, wie sie sich zu diesen gegenwärtigen Tendenzen in Beziehung setzen möchten.

Die Bereitschaft, Menschen aufgrund ethnisch-kultureller Zugehörigkeit zu Objekten herabzuwürdigen, hat sich schon in den ersten modernen Genoziden offenbart. Und auch die Argumentationslinie, militärische Vernichtungsoperationen mit dem Verteidigungsfall bzw. einem Rassenkampf zu rechtfertigen, ist im deutschen Militär vom Ende des 19. Jahrhunderts bis in die Nazizeit klar feststellbar. Insofern drückt die Hitler zugeschriebene Aussage auf dem Obersalzberg vor dem Polenfeldzug - „Wer redet heute noch von der Vernichtung der Armenier?“³⁷ - eine tatsächlich vorhandene, zu neuen Verbrechen gegen die Menschlichkeit ermutigende Erfahrung aus: Rassistisch-nationalistische Machtpolitik durchführen und ungeschoren davonkommen zu können³⁸ bzw. die schreckliche Sicherheit, dass öffentliche Proteste ein solches Vorgehen nicht aufhalten.

34. So z.B. die Haltung Johannes Lepsius, vgl. Brandt 2015; sowie: Lepsius 2014.

35. Gentner 2017, S. 31-32.

36. Arendt 2017, S. 405-443; Zimmerer 2016, S. 60-63.

37. Hitler am 22. August auf dem Obersalzberg vor den Generälen der deutschen Wehrmacht.

38. Kößler/ Melber 2004, S. 59.

Angesichts unserer gegenwärtigen globalen und innergesellschaftlichen Situation scheint es aber wichtig, dass nicht die unbestritten einmalige Ungeheuerlichkeit des Holocausts dazu führt, diesen als ein zurückliegendes, einmal stattgefundenes Geschehen misszuverstehen. Denn daraus generiert sich die Ansicht: Damit habe ich doch nichts mehr zu tun, das ist nicht meine Schuld, das waren die fehlgeleiteten Vorfahren. Vielmehr gilt es vor allem die in Bedrohungsängsten, Fremdenphobie, Diffamierung und Diskriminierung wurzelnden Entstehungsbedingungen für die modernen ethnisch-rassistisch motivierten und mit beispielloser Grausamkeit durchgeführten Vernichtungsaktionen von bestimmten kulturellen Gruppen zu analysieren. Da zu den Genoziden an den Herero bzw. den Armeniern eine weniger aufgeladene, wenngleich keinesfalls unproblematische Beziehung besteht, können hieran die Voraussetzung und Bedingungen im Schulunterricht leichter historisch analysiert werden. Aus dem Vergleich können essentielle Merkmale für ethnisch-rassistisch motivierte Völkermorde und damit im Gegenwartsbezug auch Kriterien für die aktuelle globale und innenpolitische Brisanz des Themas ermittelt werden.

Mit dieser Feststellung ist keinesfalls die Gleichsetzung der vorangegangenen Genozide mit dem Holocaust intendiert, nicht nur weil die Dimensionen und politischen Bedingungen dieser Tragödien unterschiedlich sind, sondern auch weil es sich vom Standpunkt der Menschlichkeit und einer aufgeklärten Kulturwissenschaft verbietet, die Singularität jedes Leidens, aber auch jedes geschichtlichen Vorgangs in Frage zu stellen. Aber Erkenntnisse, wie eine Gesellschaft von Duldern und Handlangern Genozide möglich macht, welche Korruptionen und Werteveränderungen stattfinden, bevor eine Staatsmacht Vernichtung von Ethnien und Kulturgruppen durchführen kann, erklären auch den Holocaust, ohne seine schreckliche Besonderheit in Frage zu stellen. Anders gesagt: Wenn Historiker:innen analysieren, dass andere Genozide im Diskurs und Schulunterricht weniger berücksichtigt werden, damit die Einmaligkeit des Holocausts nicht relativiert wird,³⁹ dann weist dies auf die Gefahr, sich an einer Hierarchisierung unmenschlicher Ereignisse zu beteiligen, die den Opfern z.B. in Südwafrika, im Vorderen Orient, aber auch auf allen anderen Erdteilen (Ruanda, Kongo, Amerika, Asien) Hohn spricht. Diese Exklusivitätsdebatte findet übrigens in unangenehmer Weise unter den Nachfahren der verschiedenen Opfergruppen statt und droht jederzeit über Schüler:innen aus Familien mit entsprechenden Migrationshintergründen in den Unterricht zu kommen.

Zur Problematik der retrospektiven Aufarbeitung

Obwohl die historische Aufarbeitung in Europa und den USA sowohl die massenhafte Ermordung der Nama und Herero als auch die Vernichtung eines Großteils der armenischen Zivilbevölkerung heute klar als Genozide definiert, ist die völkerrechtliche und politische Bewertung dieser Großverbrechen keinesfalls abgeschlossen. Erst am 2. Juni 2016 verabschiedete der Deutsche Bundestag nach jahrzehntelangen Vordebatten eine Resolution, in der der Völkermord an den Armeniern und anderen christlichen Minderheiten, dem auf Anordnung der jungtürkischen Regierung des Osmanischen Reiches wahrscheinlich über eine Millionen Menschen zum Opfer fielen, als historische Tatsache anerkannt und die Mitschuld des Deutschen Reichs festgestellt wurde. „Der Bundestag bedauert die unrühmliche Rolle des Deutschen Reiches, das als militärischer Hauptverbündeter des Osmanischen Reichs trotz eindeutiger Informationen auch von Seiten deutscher Diplomaten und Missionare über die organisierte Vertreibung und Vernichtung der Armenier nicht versucht hat, diese Verbrechen gegen die Menschlichkeit zu stoppen.“⁴⁰ Seitens der türkischen Staatsorgane hingegen, die sich in der Rechtsnachfolge des Osmanischen Reichs sehen, wird die Qualifizierung des Vorgehens gegen die armenische Bevölkerung als Genozid bis heute vehement abgelehnt.

Die Bundesrepublik sieht sich mit der Anerkennung des Holocausts als Völkermord und der deutschen Hauptschuld einer im Gedenken Anteil nehmenden und um Ausgleich bemühten Politik verpflichtet. Die begrüßenswert klare Haltung ist, bzw. war aber hinsichtlich der hier behandelten Genozide mit deutscher Beteiligung lange nicht zu erkennen. Es fehlt, trotz eindeutiger Aussagen einzelner Politiker:innen, eine offizielle Anerkennung der massenhaften Ermordung der Herero und Nama, weshalb Historiker wie Jürgen

39. Kößler/ Melber 2004, S. 38-40.

40. <https://www.bundestag.de/dokumente/textarchiv/2016/kw22-de-armenier/423826>; zuletzt abgerufen 16.06.2023; sowie: Deutscher Bundestag, 18. Wahlperiode, Drucksache 18/ 8613.

Zimmerer dem Bundestag vorwerfen, mit zweierlei Maß zu messen.⁴¹ Natürlich geht es hier nicht um einen wissenschaftlich-historischen Diskurs, sondern um politische Interessen, denn von den moralisch-rechtlichen Beurteilungen werden rechtliche Konsequenzen bzw. Forderungen nach Wiedergutmachungen abgeleitet. So haben Vertreter der Herero und Nama in New York eine Sammelklage auf Entschädigung für den Völkermord eingereicht, die bis April 2018 noch nicht entschieden wurde. Die deutsche Regierung lehnt den Prozess bislang grundsätzlich mit dem Hinweis ab, dass die Verbrechen in einer Zeit begangen wurden, als die Kategorie des Genozids im Völkerrecht noch nicht veranlagt war, da diese Rechtskategorie erst mit der Unterzeichnung der von den Vereinten Nationen beschlossenen Konvention über die Verhütung und Bestrafung des Völkermords am 9. Dezember 1948 geschaffen worden sei.⁴² Diese Argumentation ist insofern unsinnig, als demnach weder der Holocaust noch der Armenozid als Völkermord bezeichnet werden könnten.⁴³

Auch die politische Haltung zum Genozid an den Armeniern blieb über 100 Jahre diffus. Die Resolution des deutschen Bundestages vom 1. Juni 2016, in der der armenische Genozid als solcher anerkannt wird, nennt die in der Geschichtswissenschaft längst differenziert recherchierten Verstrickungen des Deutschen Reichs und unterstützt so endlich, dass diese hier skizzierten Zusammenhänge auch für den Schulunterricht aufbereitet werden. So lassen sich die möglichen schrecklichen Konsequenzen gegenwärtiger fremdenfeindlicher und diskriminierender Tendenzen an den historischen Ereignissen zeigen, was zur Sensibilisierung, zumindest zur Nachdenklichkeit ein Anstoß sein kann.⁴⁴

Methodisch-didaktischer Kommentar

Die didaktische Begründung der im Folgenden skizzierten Unterrichtssequenz schließt also mehrere Aspekte ein: Es geht um

- die Anbahnung historischer Urteilsbildung bei Jugendlichen, indem mehrere historische Zusammenhänge aufeinander bezogen und multiperspektivisch beleuchtet werden, um dadurch individuelle narrative Sinnstiftungsleistungen in Auseinandersetzung mit kontroversen Deutungen zu ermöglichen,
- eine Erweiterung der nationalgeschichtlichen und europäischen Perspektive in globale Dimensionen, um Alteritätsbewusstsein und Kultursensibilität zu entwickeln,
- die Erkenntnis, dass die Probleme und damit verbunden politisch ungelösten Fragen der Vergangenheitsbewältigung bis in die Gegenwart reichen,
- die Generierung individueller Urteile, Werte und Normen in der Auseinandersetzung mit Geschichte, um auf dieser Grundlage gegenwärtige Gefährdungen von Menschlichkeit, Rechtsstaatlichkeit und kultureller Selbstbestimmung zu identifizieren.

Die Umsetzung eines globalgeschichtlichen Unterrichtsansatzes in Curriculumsvorgaben, denen an den staatlichen Regelschulen ein nach wie vor überwiegend nationalgeschichtlich orientiertes Narrativ zugrunde liegt, kann nur in der Perspektivierung bestimmter Themenfelder erfolgen.⁴⁵ Der aus einem nationalistischen Imperialismus resultierende und vielfach als Urkatastrophe des 20. Jahrhunderts apostrophierte Erste Weltkrieg ist ein historischer Ereigniskomplex, welcher die globalgeschichtliche Dimension per Definition in sich trägt. Er ist sowohl Konsequenz der Hybris des europäischen bzw. US-amerikanischen rassistisch geprägten Anspruchs, die Welt aufgrund der materialistischen Überlegenheit zu beherrschen, als auch eines

41. Zimmerer 2017, S. 143-144.

42. Ebd., S. 141.

43. An dieser Haltung änderten weder die Stellungnahme des Auswärtige Amts noch diesbezügliche Einschätzungen einzelner Politiker wie der ehemaligen Ministerin für Wirtschaftliche Zusammenarbeit Heidemarie Wiecek-Zeul oder des ehemaligen Präsidenten des Deutschen Bundestags Norbert Lammert, in denen die Ereignisse von 1904-1906 in Deutsch-Südwestafrika als Völkermord bezeichnet wurden, bislang nichts. Ein neuer Antrag der Linken wurde am 13.03.2018 eingebracht, fand aber keine Mehrheit. <http://dip21.bundestag.de/dip21/btd/19/012/1901256.pdf>; zuletzt abgerufen 16.06.2023.

44. Literatur- und Quellenhinweise zum Armenozid: Gemein/ Walter 2013, S.10-21; Ein Literatur- und Forschungsbericht zum Armenozid: Albrecht 2007, S. 167-179.

45. Popp 2005a, S. 491-507; Popp 2005b, S. 27-49; Popp/ Forster 2008.

sozialdarwinistisch legitimierten, zum Existenzkampf stilisierten nationalistischen Verdrängungswettbewerbs um Lebensräume, materielle und humane Ressourcen, Märkte, strategische Positionen und ethnisch-nationalistische Hegemonie. Im Phänomen der modernen Genozide eskalieren diese Bestrebungen. Ausgehend von der deutschen Perspektive kann die globalgeschichtliche Bedeutung solcher Völkermorde an dem sich im Vorfeld des Ersten Weltkriegs ereigneten ersten modernen Genozids an den Herero und Nama in Südwestafrika und an den Armeniern während des Ersten Weltkriegs auf zwei globalgeschichtlichen Ebenen erarbeitet werden: Erstens im Rahmen des Phänomens des Imperialismus und zweitens als Verbrechen gegen die Menschlichkeit.

Ein erstes Ziel der Unterrichtssequenz liegt darin, die Rahmenbedingungen und das gestufte Vorgehen bei der Realisierung der Genozide an den Nama und Herero sowie an den Armeniern zu analysieren.⁴⁶ D.h. die sprachliche und politische Abwertung, die Schuldzuweisungen, die Vorwürfe der einseitigen Vorteilnahme und Separierung, die zum Dreischritt „Entrechtung – Vertreibung – Vernichtung“ führen, sind Strukturelemente, die in allen modernen Genoziden nachzuweisen sind. Auf dieser Grundlage kann später auch der Holocaust als bislang größter Genozid in seiner Besonderheit charakterisiert werden. Ob die Durchführung und Billigung dieser Völkermorde den Holocaust erst ermöglichten, also wie Hannah Arendt nahelegt,⁴⁷ zu dessen verursachender Vorgeschichte gehören, wird kontrovers diskutiert.⁴⁸ Zu vermeiden ist meines Erachtens der Kurzschluss, dass vom Genozid an den Nama und Herero zum Genozid an den Armeniern eine stringent-zwangsläufige Entwicklung führt. Gleichwohl kann man Conrad, der für den globalgeschichtlichen Diskurs das Phänomen „Rasse und Rassismus“ als Desiderat feststellt⁴⁹, darin zustimmen, „dass die historische Analyse nur davon profitieren kann, wenn auch vorgeblich einzigartige Phänomene wie der nationalsozialistische Rassenstaat in einen breiten Kontext einer Geschichte der Imperien und des Rassendenkens eingeordnet werden.“⁵⁰

Dem Vorschlag liegt die Auffassung zugrunde, dass sich der Grad historischer Kompetenz⁵¹ bzw. eines reflexiven Geschichtsbewusstseins⁵² in der Fähigkeit ausdrückt, geschichtliche Zusammenhänge selbst denken und ausdrücken zu können.⁵³ Sie folgt der Annahme, dass den Lernenden Gelegenheit gegeben werden muss, historische Ereignisse aufeinander zu beziehen und dies sowohl unter Einbeziehung globaler Perspektiven als auch der Einbeziehung aktueller gesellschaftlicher Herausforderungen zu leisten.⁵⁴ Dieser narrative Prozess ist hinsichtlich der Materialgrundlage immer der historischen Triftigkeit verpflichtet.⁵⁵ Dabei sind auch die den jeweils eigenen Urteilen zugrunde liegenden Annahmen ins Bewusstsein zu heben.

Das Phänomen des Rassismus wird meist in Zusammenhang mit dem Imperialismus, seine Auswirkungen im Zusammenhang mit dem Holocaust thematisiert. Es könnte aber auch in Zusammenhang mit dem Abtreten der Kolonien durch die Bestimmungen des Versailler Vertrags behandelt werden. Allerdings müsste dann die Perspektive der Siegermächte, die dem Deutschen Reich die moralische Mündigkeit absprach, Kolonien führen zu können doppelt befragt werden: Einerseits hinsichtlich der zugrunde liegenden Annahme, dass Kolonien sich überhaupt mit dem modernen Völkerrecht vereinbaren lassen, andererseits hinsichtlich des Gleichheitsgrundsatzes bzw. der Behauptung, dass die Siegermächte ihre Kolonien tatsächlich ethisch angemessener geführt hätten. Die Gefahr in diesem Verfahren liegt in der Graduierung und dadurch einer Relativierung von Unrecht. Insofern ist es sinnvoller, auf einige Ereigniskomplexe konkreter einzugehen, um aus einer differenzierten Auseinandersetzung Kriterien zu gewinnen, die in der Beurteilung ähnlicher Phänomene angewendet werden können.

46. Zur Definition der Genozide ist die entsprechende Völkerrechtskonvention heranzuziehen.

47. Arendt 2017, S. 420-471.

48. Gentner 2017, S. 34-35.

49. Conrad 2013, S. 240.

50. Ebd., S. 246.

51. Pandel 2007.

52. Jeismann 1990, S. 47-78; Rösen 2008, S. 61-69.

53. Barricelli 2005.

54. Zech 2014, S. 90-99.

55. Pandel 2010.

Erläuterung der Materialien

Die hier angeführten Materialien Q 1a, Q 1b und Q 1d zum Genozid an den Nama und Herero belegen den gezielten Vernichtungswillen in einem angeblichen Rassenkampf. Zu berücksichtigen sind bei ihrer Analyse der Sprachgebrauch, die Schuldzuweisungen an die Opfer bzw. das Reklamieren des Verteidigungsfalles sowie die pathetische Überhöhung der Vernichtung (Q1d). Aus heutiger Perspektive und unter dem globalgeschichtlichen Aspekt, an den vorgestellten historischen Tragödien grundsätzliche Merkmale moderner Genozide zu erarbeiten, sind also weniger die militärisch-strategischen Aspekte als vielmehr die rechtfertigende Argumentation und die in der Rhetorik zutage tretenden Wertehaltungen von Interesse. In der Gegenüberstellung der Perspektiven von Trotts und Karikos (Q 1b und Q 1c) wird einerseits der für das damalige Europa charakteristische imperial-rassistische Herrschaftsansprüche, andererseits das Unabhängigkeits- und Selbstbehauptungsbestreben der afrikanischen Ethnien deutlich. Das Material kann sinnvoll durch Quellen zum Problem der politischen Anerkennung des Genozids durch die Bundesrepublik Deutschland ergänzt werden, da so deutlich wird, dass die Ereignisse vor über 100 Jahren bis in die Gegenwart wirken.

In den Quellen zum Armenozid werden das unmenschlich-grausame Vorgehen durch die Augenzeugenberichte überlebender Opfer, aber auch amerikanischer Zeugen der gezielten Vernichtung sowie die Verstrickungen des Deutschen Reichs in den armenischen Genozid dokumentiert. Neben der Erschließung des Vorgehens sind damit die internationale Mitwisserschaft sowie die Billigung der Vernichtung durch die Oberste Heeresleitung und Regierung des Deutschen Reichs thematisiert. Über das damalige Geschehen hinaus kann hier der für viele Genozide seit dem Ersten Weltkrieg typische fließende Übergang zwischen ethnischer Säuberung und Vernichtung erfasst werden. Auch hier könnte das Material mit Quellen zur internationalen Debatte über die politische Anerkennung der Gräueltaten gegen die Armenier ergänzt werden.

Für die gegenwärtigen wissenschaftlichen und politischen Diskurse um die retrospektive Anerkennung vergangenen Unrechts und seines möglichen Ausgleichs, wie sie oben im Abschnitt „Zur Problematik der retrospektiven Aufarbeitung“ skizziert wurden, werden hier keine Quellen vorgelegt. Mit einer Internet gestützte Recherche können hier die nötigen Dokumente gefunden werden.

Vorschläge zur Unterrichtsgestaltung

Es gibt unterschiedliche Möglichkeiten, die drei Völkermorde im Geschichtsunterricht in einen curricularen Zusammenhang zu setzen:

- Die Genozide werden in die nachfolgenden Themenfelder eines chronologisch aufgebauten Unterrichts einbezogen
 - Imperialismus/ Kolonialismus: „Herero – Aufstand“
 - Erster Weltkrieg: Exkurs Aghet (Armenischer Genozid)
 - Nationalsozialismus: Holocaust (und die Vernichtung anderer ethnischer und religiöser Gruppen)

d.h. ihre Thematisierung folgt nicht direkt aufeinander, die Ereignisse und ihre Bedingungen werden schrittweise retrospektiv aufeinander bezogen, dazwischen wird anderes thematisiert.

- Im Zusammenhang mit dem Holocaust werden die Genozide vor und während des Ersten Weltkriegs im Sinne einer Themenvertiefung daraufhin untersucht, inwiefern sich dort schon ähnliche Haltungen und Strukturen zeigen bzw. inwiefern diese anders zu beurteilen sind.
- Das Themenfeld „Genozid“ als geschichtliches Phänomen wird Gegenstand einer mehrstündigen Sequenz (3 Doppelstunden). In der Kursphase kann in diesem Zusammenhang auch die völkerrechtliche und politische Dimension ausgelotet werden.

- Da die begangenen Genozide bis in die Gegenwart nachwirken und die politische Haltungen dazu noch immer umstritten sind, darf es nicht bei einer Analyse des Vergangenen bleiben, sondern es muss dabei die politische Gegenwart miteinbezogen werden.

Als Unterrichtelemente bieten sich an

- der faktenbasierte Lehrervortrag,
- die Erarbeitung des historischen Phänomens auf der Grundlage von Text- und Bildquellen
- die Arbeit mit historischem Kartenmaterial
- die internetbasierte Recherche
- das erkenntnisorientierte Unterrichtsgespräch.

Für die Erschließung des Genozids an den Herero und Nama bzw. an den Armeniern ist jeweils eine Doppelstunde bzw. in Waldorfschulen eine Hauptunterrichtseinheit⁵⁶ anzusetzen. Wenigstens eine weitere Doppelstunde sollte dann der Erarbeitung der Strukturmerkmale des modernen Genozids sowie in der Kursphase dem Problem der politischen Anerkennung gewidmet werden.

Wird das Thema als Projekt organisiert, ergänzen bzw. ersetzen Internetrecherchen der Schüler:innen ausgehend von der Website der Bundeszentrale für politische Bildung die Lehrer:innen-Darstellung bzw. den Materialinput.

Grundsätzlich ist der Unterricht so aufzubauen, dass bei den Schüler:innen zunächst konkrete Vorstellungen über die Ereignisse und ihren Kontext entstehen, dann unterschiedliche Sichtweisen und Haltungen der Beteiligten ausdifferenziert und urteilend eingeordnet und bewertet werden (multiperspektivisch angelegte Quellenarbeit), um dann die damit zusammenhängenden Begriffe, vor allem aber Erkenntnisse über die Bedingungen, in denen die Ereignisse stattfanden, zu analysieren. Immer sollte es dabei um die Erarbeitung von Merkmalen gehen, an denen auch die gesellschaftliche Gegenwart diskutiert werden kann.

Zur Funktion der im Basisbeitrag angeführten Quellen wurden bereits dort wesentliche Hinweise gegeben, die hier nur ergänzt werden sollen. Zur Quelle Q 1a sei neben der Erfassung der aus ihr klar hervorgehenden Vernichtungsabsicht sowie des sprachlichen Duktus noch auf einen globalgeschichtlich interessanten Aspekt verwiesen: Ausgehend von dem kuriosen, aber für die Betroffenen folgenreichen Satz, „Die Hereros sind nicht mehr deutsche Untertanen“, ist nicht nur darauf einzugehen, dass sie dies vermutlich nie sein wollten bzw. dass das Absprechen der Staatsbürgerschaft, ähnlich wie bei den Rohingya in Myanmar, zur völligen Entrechtung führt, sondern auch auf das Staatsbürgerverständnis anderer Kolonialmächte, das ja z.B. in Großbritannien und Frankreich im 20. Jahrhundert schon früh zu multiethnischen Gesellschaften führte. In der Gegenüberstellung Q 1a und Q1c kann das für die Dekolonisierung wesentliche Strukturelement *Kampf um Freiheit und staatlich-kulturelle Selbstbestimmung* versus *Niederschlagung von Rebellion und Terrorismus* identifiziert werden. Auf eine Operationalisierung der Quellenarbeit wurde hier bewusst verzichtet, da diese auf das jeweilige Unterrichtsdesign bezogen aus der Kompetenz der Lehrkräfte erfolgen muss. Für die Waldorfschulen sei bemerkt, dass entsprechend ihrer Lehrfreiheit innerhalb des Orientierungslehrplans die Auseinandersetzung mit der kolonialen und imperialen Vergangenheit möglich ist.

56. In Waldorfschulen wird der Geschichtsunterricht in der Regel im Format des Epochenunterrichts erteilt, d.h. für drei oder vier Wochen stehen täglich eine Zeit von 90-105 Minuten als „Hauptunterricht“ für ein Unterrichtsfach zur Verfügung.

Quellen

1 Quellen und Materialien zur Kolonialgeschichte – Deutsch Südwestafrika

Q 1a Aufruf an das Volk der Herero

Abschrift zu O.K. 17290 Osombo-Windembe, den 2.10.1904

Kommando der Schutztruppe. J.Nr. 3737

Ich der große General der deutschen Soldaten sende diesen Brief an das Volk der Herero. Die Hereros sind nicht mehr deutsche Untertanen. Sie haben gemordet und gestohlen, haben verwundeten Soldaten Ohren und Nasen und andere Körperteile abgeschnitten, und wollen jetzt aus Feigheit nicht mehr kämpfen. Ich sage dem Volk: Jeder der einen der Kapitäne an eine meiner Stationen als Gefangenen abliefern, erhält 1000 Mark, wer Samuel Maharero bringt, erhält 5000 Mark. Das Volk der Herero muß jedoch das Land verlassen.

Wenn das Volk dies nicht tut, so werde ich es mit dem Groot Rohr dazu zwingen. Innerhalb der Deutschen Grenze wird jeder Herero mit und ohne Gewehr, mit oder ohne Vieh erschossen, ich nehme keine Weiber und Kinder mehr auf, treibe sie zu ihrem Volke zurück oder lasse auf sie schießen. Dies sind meine Worte an das Volk der Hereros. Der große General des mächtigen deutschen Kaisers.

Dieser Erlaß ist bei den Appells der Truppen mitzuteilen mit dem Hinzufügen, daß auch der Truppe, die einen der Kapitänen fängt, die entsprechende Belohnung zuteil wird und das Schießen auf Weiber und Kinder so zu verstehen ist, daß über sie hinweggeschossen wird, um sie zum Laufen zu zwingen. Ich nehme mit Bestimmtheit an, daß dieser Erlaß dazu führen wird, keine männlichen Gefangenen mehr zu machen, aber nicht zu Grausamkeiten gegen Weiber und Kinder ausartet. Diese werden schon fortlaufen, wenn zweimal über sie hinweggeschossen wird. Die Truppe wird sich des guten Rufes des Deutschen Soldaten bewußt bleiben.

der Kommandeur

gez. v. Trotha, Generalleutnant.

Zitiert und transkribiert nach: https://www.bundesarchiv.de/oeffentlichkeitsarbeit/bilder_dokumente/00663/index-16.html.de
Zuletzt aufgerufen 22.04.2018

Q 1b General von Trotha an den Chef des Generalstabes Alfred Graf von Schlieffen

„Es fragt sich nun für mich nur, wie ist der Krieg mit den Herero zu beendigen. Die Ansichten darüber bei dem Gouverneur und einigen ‚alten Afrikanern‘ einerseits und mir andererseits gehen gänzlich auseinander. Erstere wollten schon lange verhandeln und bezeichnen die Nation der Herero als notwendiges Arbeitsmaterial für die zukünftige Verwendung des Landes. Ich glaube, dass die Nation vollständig vernichtet werden muß. [...] Dieser Aufstand ist und bleibt der Anfang eines Rassenkampfes.“

Michael Behnen: Quellen zur deutschen Außenpolitik im Zeitalter des Imperialismus 1890-1911. Darmstadt 1977, S. 292.

Q 1c Samuel Kariko, der Sohn des Herero-Unteranführers Daniel Kariko rechtfertigt den Aufstand mit der Aussage:

„Unsere Leute wurden erschossen und ermordet, unsere Frauen missbraucht, und die es taten, wurden nicht bestraft. Unsere Chiefs berieten sich und entschieden, dass Krieg nicht schlimmer sein könnte als das, was wir zu erdulden hatten. ... Wir wussten, welches Risiko wir eingingen ... dennoch entschieden wir uns für Krieg, da die Anführer sagte, wir wären damit besser dran sein als wenn wir alle sterben würden. .“

Original: „Our People were shot and murdered; our Women were ill-treated; and those who did this were not punished. Our chiefs consulted and we decided that war could not be worse than what we were undergoing. ... We knew what risk we ran ... yet we decided on war, as the chiefs said we would be better off even we were all dead.“

Report on the Natives of South-West Africa and their Treatment by Germany. Prepared in the Administrator's Office, Windhuk, South-West Africa, January 1918. Published by his Majesty's Stationery Office http://www.lac.org.na/projects/lead/Pdf/nativesSWA_germans.pdf, S. 54

Q 1d Die Kämpfe der deutschen Truppen in Südwestafrika

Oberleutnant von Schweinitz: „Von Ondowu ab bezeichnete ein im Rumamba gelegener Fußpfad, neben welchem Menschenschädel und Gerippe und Tausende gefallenen Viehes, besonders Großvieh lagen, den Weg, den anscheinend die nach Nordosten entwichenen Hereros genommen haben.

Besonders in den dichten Gebüsch am Wege, wo die verdurstenden Tiere wohl Schutz vor den versengenden Strahlen der Sonne gesucht hatten, lagen die Kadaver zu hunderten neben- und übereinander. An vielen Stellen war in 15 bis 20 m tiefen, aufgewühlten Löchern vergeblich nach Wasser gegraben. ... Alles läßt darauf schließen, daß der Rückzug ein Zug des Todes war ...“

„Die mit eiserner Strenge monatelang durchgeführte Absperrung des Sandfeldes“, heißt es in einem Bericht eines anderen Mitkämpfers, „vollendete das Werk der Vernichtung. Die Kriegsberichte des Generals v. Trotha aus jener Zeit enthielten keine Aufsehen erregende Meldungen. Das Drama spielte sich auf der dunklen Bühne des Sandfeldes ab. Aber als die Regenzeit kam, als sich die Bühne allmählich erhellte und unsere Patrouillen bis zur Grenze des Betschuanalandes vorstießen, da enthüllte sich ihrem Auge das grauenhafte Bild verdursteter Heerzüge.

Das Röcheln der Sterbenden und das Wutgeschrei des Wahnsinns sie verhalten in der erhabenen Stille der Unendlichkeit!“ - - - - - Das Strafgericht hatte sein Ende gefunden. Die Hereros hatten aufgehört ein selbständiger Volksstamm zu sein.

Die Kämpfe der deutschen Truppen in Südwestafrika. Herausgegeben vom großen Generalstabe. Band 1 Der Feldzug gegen die Hereros, S. 218, zitiert und transkribiert nach: https://www.bundesarchiv.de/oeffentlichkeitsarbeit/bilder_dokumente/00663/index-19.html.de

2 Quellen zum Völkermord an den Armeniern sowie der Rolle der Regierung des Deutschen Reichs

Q 2 Augenzeugenberichte – Völkermord an den Armeniern

Q 2a Thora von Wedel-Jarlsberg an den Botschaftsrat in Konstantinopel (Neurath)

„Anfang Juni ds. Js. [1915] teilte uns Stabsarzt Dr. Colley mit, dass die Armenier in Wan Aufruhr gemacht hätten und infolgedessen die armenischen Bewohner der Erzingjan-Gegend in Konzentrationslager nach Mosul gebracht werden sollten. Es würden keine Pogrome stattfinden, sondern alles sollte in durchaus gesetzlicher Weise vor sich gehen. Den Angehörigen der Rote-Kreuz-Mission wurde untersagt, mit den durchziehenden Ausgewiesenen zu sprechen. [...]. Am Dienstag, Mittwoch und Donnerstag gingen weitere Züge ab, im ganzen von Erzingjan allein 20 - 25000 Personen. Gleich nach der Ausweisung hieß es, dass die Kurden die Ausziehenden überfallen hätten und sie völlig ausgeraubt. Unsere türkische Köchin erzählte uns dies unter Tränen. Daraufhin wurde von der Regierung Truppen nachgeschickt, um die Kurden zu bestrafen. Während nun die Kurden die Höhen besetzt hielten, griffen die Truppen von hinten die wehrlose Schar an, die fast ausschliesslich aus Frauen, Kindern und Greisen bestand und machten ihnen den Garaus. Sämtliche Militärpflichtige mussten ja Dienst tun, auch nachdem ihre Familien in den Tod geschickt waren. Nach Aussage von Soldaten an die Unterzeichneten war es die 86. Kavalleriebrigade, die diese ruhmvolle Tat vollbrachte. Freitag, 13. Juni von 11 - 3 Uhr. Sie erzählten, wie die Frauen sich auf die Knie geworfen hätten oder ihre Kinder in den Euftrat geschleudert; [...] Sie erzählten auch, wie Ochsenwagen bereit gewesen wären, um die Leichen zum Fluss hinunterzufahren und die Spuren des Geschehenen auszuwischen. Am Abend konnte man die Soldaten mit Beute beladen nach Hause kommen sehen. Zwei jungen armenischen Lehrerinnen gelang es zu entkommen, indem sie sich während des Mordens tot stellten und später nach Erzingjan zurückschlichen, wo sie in moslemischen Häusern aufgenommen wurden. Sie sagten, dass das Massakre schon Donnerstag Abend durch die halbregulären Truppen eines gewissen Talaat Bey verübt worden sei. [...] Jetzt kamen fortwährend Züge von Ausgewiesenen an aus der Gegend von Erzerum und Baiburt; alle wurden sie nach dem Kunagh Boghasy gebracht und dort von einem hohen Felsen mit gebundenen Händen in den Euftrat gestürzt, um auf diese Weise nach Arabistan gebracht zu werden. Diese Art zu töten hat man wohl später als die billigste und für den Mörder leichteste erkannt. Die Männer, die nicht Soldaten waren, wurden vorher abgeschlachtet. [...] ein Gendarm und beschrieb uns, wie die Frauen, die manchmal 8 Tage unterwegs sein mussten, ehe sie den Ort der Hinrichtung erreichten, bei jedem Dorf geschändet und geplündert wurden, während den kleinen Kindern der Schädel eingeschlagen wurde, wenn sie das Vorwärtkommen hinderten. [...] Und wie verhielten sich nun die Deutschen in Erzingjan zu diesen Geschehnissen? - Die Unterzeichneten glauben eine schwere Anklage gegen H. Stabsarzt Colley erheben zu müssen, da durch sein Verhalten Türken und Armenier den Eindruck gewinnen

mussten und auch gewannen, dass Deutschland diese Greuel billige. [...] Zu dessen Entschuldigung muss gesagt werden, dass er weder die Sprache noch das Volk kannte und den Türken glaubte wie seinen Landsleuten, ja noch mehr. Darum glaubte er auch zuerst an die Lügen der Behörden, die ihm weis machten, dass für die Ausgewiesenen aufs beste gesorgt sei und sie unter militärischer Obhut ganz sicher seien. [...] Am Abend gingen wir vor dem Hospital spazieren mit Herrn Gehlsun, dem Apotheker, der ebenso entrüstet war wie wir, während die anderen deutschen Pfleger und Schwestern sich fast völlig gleichgültig verhielten. Die deutschen Ärzte waren zu einem Gartenfest bei einem türkischen Offizier eingeladen. Unterwegs begegnete uns ein Gendarm, der uns erzählte, dass 10 Minuten vom Hospital ein Zug von Ausgewiesenen Rast halte für die Nacht. Am folgenden Morgen früh hörten wir, wie sie vorübergetrieben wurden. Wir liefen schnell hinaus und gingen mit bis Erzingian, etwa 1 Stunde Weg. Grösseres Elend kann nicht gedacht werden. Manche waren augenscheinlich wahnsinnig geworden. Sie schrien: Rettet uns! Wir wollen Moslems werden! (ihnen ja das allerschwerste). Wir wollen Deutsche werden! Was Ihr wollt, nur rettet uns!! [...] Andere flehten nur für ihre Kinder. Je näher wir nach der Stadt kamen, desto mehr wurden auch der türkischen Reiter, die sich Kinder und junge Mädchen holten, mit oder ohne Willen der Mütter. Wir nahmen auch 6 Jungens im Alter von 8 - 14 Jahren und ein kleines Mädchen. [...] Die Jungens krallten sich an uns fest und schrien: „Nun sind wir gerettet“. Die übrige Schar wurde mit Peitschenhieben und unter Wehegeheul auf dem Wege nach ihrem grausigen Bestimmungsort hineingetrieben. [...] Dann gingen wir zum Mutessarif, um die entgeltige Erlaubnis zu holen, die Jungens nach Mezereh oder Deutschland zu bringen. Aber Worte reichen nicht aus, um zu beschreiben, wie uns dieser Wüterich behandelt hat. Er schrie uns an, als ob wir die gemeinsten Verbrecher wären, sagte, dass Frauen sich nicht in Politik (!) zu mischen hätten, dass wir Ehrfurcht haben sollten vor der Regierung, [...]. Dabei klingelte er wie toll und gab Befehl, sofort die Jungen zu holen aus unserm Zimmer heraus. [...] Nach unserem Besuch beim Mutessarif waren wir geächtete Leute; der Hotelbesitzer wollte uns nicht mehr behalten und die Polizei brachte uns ins armenische Viertel, wo man uns ein leeres Haus gab, aber Niemand, der uns Wasser und Nahrung besorgen könnte. [...] Am folgenden Tage erschien ein Reisewagen, den der Beamte auf Dr. Colleys Vorstellungen hin beschafft hatte und wir bekamen Befehl, sofort abzureisen, da wir sonst verhaftet würden. Der Mutessarif erklärte uns nicht länger da lassen zu können, da wir seine Leute zur Rebellion verleiteten (!) und er nicht dafür einstehen könnte, dass wir nicht von ihnen erschossen würden. [...]"

Home: www.armenocide.net; Link: [http://www.armenocide.net/armgende.nsf/\\$\\$AllDocs/1915-07-28-DE-001;Quelle:DE/PA-AA/BoKon/170;Botschaftsjournal:A53a/1915/4421](http://www.armenocide.net/armgende.nsf/$$AllDocs/1915-07-28-DE-001;Quelle:DE/PA-AA/BoKon/170;Botschaftsjournal:A53a/1915/4421); Erste Internetveröffentlichung: 2003 April; Edition: Genozid 1915/16. Copyright © 1995-2018 Wolfgang & Sigrud Gust (Ed.): www.armenocide.net A Documentation of the Armenian Genocide in World War I. All rights reserved

Q 2b *Aram Güreghian, geboren 1904, in seinem autobiographischen Erinnerungsbericht*

„Wie wir diese Hölle als Kinder, als Jugendliche durchleben konnten, das weiß ich nicht. Ich kann sagen, dass ich bis heute nicht eine Nacht verbracht habe, in der ich nicht an die Massaker gedacht hatte. Noch immer habe ich Nächte ganz ohne Schlaf. Häufig träume ich. Ich träume von den Mädchen, die sich in Urfa in den Brunnen geworfen und Selbstmord begangen haben. Wir können nicht vergessen. Vielleicht haben die Überlebenden einen besonderen Willen gehabt, zu überleben. Aber das Erinnern, das können wir nicht beeinflussen. Es wird immer viel geredet in der Politik und unter den Armeniern. Über Anerkennung. Über Armenien. Aber das, was uns ausmacht, ist doch unsere persönliche Geschichte. Es sind unsere persönlichen Erfahrungen. Unsere Vergangenheit. Eine Vergangenheit, die es nicht mehr gibt. Das ist es, von dem ich hoffe, dass meine Enkelkinder es verstehen und bewahren werden.“

Entnommen: Mihran Dabag / Kristin Platt: Verlust und Vermächtnis. Überlebende des Genozids an den Armeniern erinnern sich, Paderborn: Schöningh 2015, S. 87f.

Q 2c *Pailadzo Captanian, Überlebende des Aghet*

„Wir durchquerten Tonuz, ein [...] Dorf, das ich bis zur Stunde meines Todes nicht vergessen werde. [...] Die zur Karawane gehörigen mehr als dreihundert Männer wurden abseits versammelt und von uns getrennt. Dann stellten die Gendarmen sie in Zweierreihen auf und auf ein Zeichen brachten sie sie in einen Stall gegenüber des Lagerplatzes und schlossen sie ein. Anschließend befahlen die Gendarmen den Kutschern, die Pferde mit Peitschenhieben anzutreiben und sich schnell zu entfernen. – Wütend sprangen die Frauen von den Wagen und schrien: Nein, wir fahren nur von hier ab, wenn ihr uns unsere Männer zurückgebt. Tötet uns, wenn ihr wollt,

aber wir gehen nicht weg.“ [...] Die Soldaten peitschten auf die Frauen ein, die sich weigerten, wieder auf die Karren zu steigen. Ich höre noch ihre Klagen und ihr Schluchzen, die herzzerreißenden Abschiedsgrüße, die denen galten, die sie hier zurücklassen sollten. [...] Die Pferde setzten sich in Bewegung. Mein letztes Lebewohl galt dem Stall, in dem ich alle Träume meines Lebens zurückließ. [...]

Aus: Pailadzo Captanian: „Eure Reise wird dort zu Ende sein, wo ihr krepirt.“ In: Corry Guttstadt (Hrsg.): Wege ohne Heimkehr. Die Armenier, der Erste Weltkrieg und die Folgen. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung 2014, S. 114-115.

Q 3 Quellen zur Rolle der Regierung des Deutschen Reichs im Völkermord an den Armeniern

Q 3a *Der Botschafter in außerordentlicher Mission in Konstantinopel Wolff-Metternich an den Reichskanzler (Bethmann Hollweg)*

Bericht Nr. 711 - Pera, den 7. Dezember 1915

Antwort auf Erlass No. 857, Erlass No. 855 und Telegramm No. 2401.

Ich habe die Armeniergreuel im Laufe der letzten Woche mit Enver Pascha, mit Halil Bey und heute mit Djemal Pascha ernstlich besprochen und darauf hingewiesen, dass Unruhe und Empörung auch im befreundeten Ausland und in Deutschland weite Kreise ergriffen habe und der türkischen Regierung schliesslich alle Sympathien entziehen würde, wenn nicht Einhalt geschehe. Enver Pascha und Halil Bey behaupten, dass keine ferneren Deportationen – insbesondere nicht aus Konstantinopel – beabsichtigt seien. Sie verschanzen sich hinter Kriegsnotwendigkeiten, dass Aufrührer bestraft werden müssten, und gehen der Anklage aus dem Wege, dass Hunderttausende von Frauen, Kindern und Greisen ins Elend gestossen werden und umkommen. [...] Ich schlage daher folgende Veröffentlichung in der „Norddeutschen Allgemeinen Zeitung“ vor, mit der Weisung an mich, dass sie im Auftrage der Kaiserlichen Regierung erfolgt sei: „Infolge der zahlreichen Nachrichten, die über das traurige Loos der aus ihren bisherigen Wohnstätten nach anderen Gegenden umgesiedelten armenischen Bevölkerung der Türkei zum Teil aus der ausländischen Presse nach Deutschland gelangt sind, hat in weiten Kreisen des deutschen Volkes eine zunehmende Beunruhigung Platz gegriffen. Wenn schon es jedem Staate, zumal in Kriegszeiten, frei stehen muss, gegen aufrührerische Elemente seiner Bevölkerung mit aller Strenge des Kriegechts vorzugehen, so muss es bei Ausführung der zur Sicherheit des Staates erforderlichen Massnahmen doch vermieden werden, dass unter dem Verschulden Einzelner ein ganzer Volksstamm einschliesslich Greisen, Frauen und Kindern zu leiden hat. Mit Rücksicht auf die engen freundschaftlichen Beziehungen, die durch das Bündnisverhältnis zwischen der Türkei und Deutschland bestehen, hat die Kaiserliche Regierung es für ihre Pflicht gehalten, sobald die ersten Nachrichten über die bei Umsiedelung der armenischen Bevölkerung vorgekommenen tief bedauerlichen Vorgänge, die hauptsächlich durch die Missgriffe von Unterbehörden entstanden zu sein scheinen, zu ihrer Kenntnis gelangt sind, die türkische Regierung in nachdrücklicher Weise durch die Kaiserliche Botschaft in Konstantinopel auf die Ausschreitungen und Härten aufmerksam zu machen, und wiederholt, schriftlich und mündlich, ihre Abstellung zu verlangen. Die Kaiserliche Regierung hofft ernstlich sowohl im Interesse der Türkei selbst als in dem des armenischen Volksstammes, dass diesen Vorstellungen Folge gegeben wird.“ [...] Um in der Armenierfrage Erfolg zu haben, müssen wir der türkischen Regierung Furcht vor den Folgen einflössen. Wagen wir aus militärischen Gründen kein festeres Auftreten, so bleibt nichts übrig, als mit ferneren erfolglosen Verwahrungen, die mehr verärgern als nützen, zuzusehen, wie unser Bundesgenosse weiter massakriert. [...]“ ___Metternich

<http://www.armenocide.de/armenocide/armgende.nsf/c203453a30188dfac1256ad7003e16fa/62dc22fca21a4127c1256ad70034fa97?OpenDocument>. armenocide.de. Copyright © 1995-2018 Wolfgang & Sigrid Gust (Ed.): www.armenocide.net A Documentation of the Armenian Genocide in World War I. All rights reserved.

Q 3b *Max Erwin von Scheubner-Richter, der damalige deutsche Vizekonsul in Erzurum, berichtete dazu Ende Juli 1915 in einem Schreiben an den Botschafter Wangenheim:*

„Von den Anhängern letzterer [i. e. der ‚schrofferen Richtung‘] wird übrigens unumwunden zugegeben, dass das Endziel ihres Vorgehens gegen die Armenier die gänzliche Ausrottung derselben in der Türkei ist. Nach dem Kriege werden wir ‚keine Armenier mehr in der Türkei haben‘ ist der wörtliche Ausspruch einer maßgebenden Persönlichkeit. Soweit sich dieses Ziel nicht durch die verschiedenen Massakers erreichen lässt, hofft man, dass Entbehrungen der langen Wanderung bis Mesopotamien und das ungewohnte Klima dort ein Übriges tun werden. Diese Lösung der Armenierfrage scheint den Anhängern der schroffen Richtung, zu der fast alle

Militär- und Regierungsbeamte gehören, eine ideale zu sein. Das türkische Volk selbst ist mit dieser Lösung der Armenierfrage keineswegs einverstanden und empfindet schon jetzt schwer die infolge der Vertreibung der Armenier über das Land hier hereinbrechenden wirtschaftlichen Not.“

Wolfgang Gust (Hrsg.): Der Völkermord an den Armeniern 1915/16. Dokumente aus dem Politischen Archiv des deutschen Auswärtigen Amtes. Zu Klampen Verlag, Springe 2005, S. 219. Online: armenocide.de. Copyright © 1995-2018 Wolfgang & Sigrid Gust (Ed.): www.armenocide.net A Documentation of the Armenian Genocide in World War I. All rights reserved.

Q 3c *Notiz Bethmann Hollweg 17.*

„Die vorgeschlagene öffentliche Koramierung eines Bundesgenossen während laufenden Krieges wäre eine Maßregel, wie sie in der Geschichte noch nicht dagewesen ist. Unser einziges Ziel ist, die Türkei bis zum Ende des Krieges an unserer Seite zu halten, gleichgültig ob darüber Armenier zu Grunde gehen oder nicht. Bei länger andauerndem Kriege werden wir die Türken noch sehr brauchen. Ich begreife nicht, wie Metternich diesen Vorschlag machen kann, obwohl er es nicht für ausgeschlossen hält, daß Djemal Enver verdrängt.“

Zitiert nach Hosfeld <http://www.bpb.de/internationales/europa/tuerkei/184983/genozid-an-den-armeniern>

Literatur:

- Albrecht, Richard (2007): Genozid; Armenozid. Literatur- und Forschungsbericht. In: *Zeitschrift für Weltgeschichte. Interdisziplinäre Perspektiven*. Hrsg. von Hans-Heinrich Nolte. Jahrgang 8/ heft 1, S. 167-179.
- Arendt, Hannah (2017): *Elemente und Ursprünge totaler Herrschaft. Antisemitismus, Imperialismus, totale Herrschaft*. (20. Aufl.). München/ Berlin/ Zürich: Piper.
- Barricelli, Michelle (2005): *Schüler erzählen Geschichte. Narrative Kompetenz im Geschichtsunterricht*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Berger, Stefan (2008): *Narrating the Nation. Die Macht der Vergangenheit*. In: *ApuZ* 1-2/2008, S. 7-13.
- Brandt, Christopher G. (2015): *Der Völkermord an den Armeniern. Bausteine für eine Unterrichtsreihe*. Potsdam: Lepsiushaus.
- Brehl, Medardus (2004): Völkermord und Gedenken. Der Genozid an den Nama und Herero 1904 und seine zeitgenössische Legitimation. In: Fritz Bauer Institut (Hrsg.): *Völkermord und Kriegsverbrechen in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Jahrbuch 2004 zur Geschichte und Wirkung des Holocaust*. Frankfurt/ M.: Campus Verlag, S. 77-97.
- Conrad, Sebastian (2013): *Globalgeschichte. Eine Einführung*. München: Beck.
- Cornelißen, Joachim (2013): Der Armenier-Genozid im Geschichtsunterricht Frankreichs. In: *Geschichte für heute. Zeitschrift für historisch-politische Bildung* 3/2013, S. 58-61.
- Dabag, Mihran (2013): Nationale Vision und Gewaltpolitik an den Armeniern im Osmanischen Reich 1915/16. In: *Geschichte für heute. Zeitschrift für historisch-politische Bildung* 3/2013, S. 22-42.
- Förster, Lisa (2016): *Die Völkermorde an den Armeniern in der Türkei und den Herero in Namibia. Parallelen und Unterschiede innerhalb der Geschichte und im Umgang mit Erinnerungsritualen*. Norderstedt: GRIN Verlag.
- Fritz Bauer Institut (Hrsg.) (2004): *Völkermord und Kriegsverbrechen in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Jahrbuch 2004 zur Geschichte und Wirkung des Holocaust*. Frankfurt/ M.: Campus Verlag.
- Gmein, Gisbert/ Walter, Uwe (2013): Was geht uns ein Völkermord im Osmanischen Reich im Jahre 1915 an? In: *Geschichte für heute. Zeitschrift für historisch-politische Bildung* 3/2013, S. 5-21.
- Gentner, Elisabeth (2017): „Der Genozid an den Herero“. Eine Herausforderung für den kultursensiblen Unterricht. In: *Geschichte für heute. Zeitschrift für politische Bildung*. 10. Jahrgang 2017 Heft 3, S. 26-42.
- Gottlich, Jürgen (2015): *Beihilfe zum Völkermord. Deutschlands Rolle bei der Vernichtung der Armenier*. Berlin: Christoph Links Verlag. Erschienen auch als Lizenzausgabe der Bundeszentrale für politische Bildung in Bonn 2015.
- Guttstadt, Corry (Hrsg.) (2014): *Wege ohne Heimkehr. Die Armenier, der Erste Weltkrieg und die Folgen. Eine literarische Anthologie*. Bonn Bundeszentrale für politische Bildung.
- Hesemann, Michael (2015): *Völkermord an den Armeniern. Mit unveröffentlichten Dokumenten aus dem Geheimarchiv des Vatikans über das größte Verbrechen des Ersten Weltkriegs*. München: Herbig Verlagsbuchhandlung.
- Heuer, Andreas (2011): *Geschichtsbewusstsein. Entstehung und Auflösung zentraler Annahmen westlichen Geschichtsdenkens*. Schwalbach/ Ts.: Wochenschau Verlag.
- Hillebrecht, Werner (2016): Die Nama und der Krieg im Süden. In: Zimmerer, Jürgen/ Zeller, Joachim (Hrsg.) (2016): *Völkermord in Deutsch-Südwestafrika. Der Kolonialkrieg 1904-1908 und seine Folgen*. (3. Aufl.). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 121-133.
- Hosfeld, Rolf (2015): *Tod in der Wüste. Der Völkermord an den Armeniern*. München: Beck.
- Jeismann, Karl-Ernst (1990): „Geschichtsbewusstsein“ als zentrale Kategorie des Geschichtsunterrichts. In: Niemetz, Gerold (Hrsg.) (1990): *Moderne Probleme der Geschichtsdidaktik*. Stuttgart: Metzler, S. 44-78.
- Kamann, Matthias (2017): *Was Höcke mit der „Denkmal der Schande“-Rede bezweckte*. <https://www.welt.de/politik/deutschland/article161286915/Was-Hoecke-mit-der-Denkmal-der-Schande-Rede-bezweckt.html> (18.1.2017).

- Kößler, Reinhart/ Melber, Henning (2004): Völkermord und Gedenken. Der Genozid an den Herero und Nama in Deutsch-Südwestafrika 1904-1908. In: Fritz Bauer Institut (Hrsg.): *Völkermord und Kriegsverbrechen in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Jahrbuch 2004 zur Geschichte und Wirkung des Holocaust*. Frankfurt/ M.: Campus Verlag, S. 37-75.
- Norbert Lammert (2015): *Deutsche ohne Gnade. Wer in der Bundesrepublik vom Armenier-Genozid spricht, darf vom deutschen Völkermord an den Herero und Nama nicht schweigen*. Gastbeitrag in: <http://www.zeit.de/2015/28/voelkermord-armenier-herero-nama-norbert-lammert>; zuletzt abgerufen 20.04.2018
- Lepsius, Johannes (1918): Was hat man den Armeniern getan? Die Zeit zu reden ist gekommen. In: *Mitteilungen aus der Arbeit von Dr. Johannes Lepsius*, Nr.11/12, September/Dezember 1918, S. 115f.
- Lepsius, Johannes (2014): *Bericht über die Lage des Armenischen Volkes in der Türkei*. Unveränderte Neuauflage von 1916. Bad Schussenried: Gerhard Hess Verlag.
- Ludwig, Bastian (2015): *Kolonialismus und Imperialismus: Die Deutschen und die Herero*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Naimark, Norman M. (2018): *Genozid. Völkermord in der Geschichte*. Dramstadt: Theiss Verlag.
- Pandel, Hans-Jürgen (2007): *Geschichtsunterricht nach PISA. Kompetenzen, Bildungsstandards und Kerncurricula*. (2. Aufl.) Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Pandel, Hans-Jürgen (2007): *Geschichtsunterricht nach PISA. Kompetenzen, Bildungsstandards und Kerncurricula*. (2. Aufl.) Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Pandel, Hans-Jürgen (2010): *Historisches Erzählen. Narrativität im Geschichtsunterricht*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Popp, Susanne (2005a): *Antworten auf neue Herausforderungen. Welt- und globalgeschichtliche Perspektivierung des historischen Lernens*. In: GWU 56, Heft 9, 2005, S. 491-507.
- Popp, Susanne (2005b): Orientierungshorizonte erweitern – welt- und globalgeschichtliche Perspektiven im Geschichtsunterricht. Überlegungen im Kontext der Entwicklung von Bildungsstandards für das Fach Geschichte. In: *Informationen für den Geschichts- und Gemeinschaftskundelehrer*, Heft 69, 2005. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 27-49.
- Popp, Susanne /Forster, Johanna (Hrsg.) (2008): *Curriculum Weltgeschichte. Globale Zugänge für den Geschichtsunterricht*. (2. Aufl.). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Puschert, Patricia (2017): <https://www.bpb.de/themen/kolonialismus-imperialismus/postkolonialismus-und-globalgeschichte/240817/postkolonialismus-und-intellektuelle-dekolonisation/> (abgerufen 16.06.2023)
- Richter, Tobias (Hg.) (2016): *Pädagogischer Auftrag und Unterrichtsziele – vom Lehrplan der Waldorfschule*. 4. erweiterte und aktualisierte Auflage. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.
- Rüsen, Jörn (2008): *Historisches Lernen. Grundlagen und Paradigmen*. Neuauflage. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Schaller, Dominik J. (2004): „La question arménienne n'existe plus“. Der Völkermord an den Armeniern während des Ersten Weltkriegs und seine Darstellung in der Historiographie. In: Fritz Bauer Institut (Hrsg.): *Völkermord und Kriegsverbrechen in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Jahrbuch 2004 zur Geschichte und Wirkung des Holocaust*. Frankfurt/ M.: Campus Verlag, S. 99-128.
- Schaeffgen, Annette (2004): Vergessen, verschwiegen, verleugnet. Die Rezeption des Völkermordes an den Armeniern in Deutschland, den USA, Israel und der Türkei. In: Fritz Bauer Institut (Hrsg.): *Völkermord und Kriegsverbrechen in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Jahrbuch 2004 zur Geschichte und Wirkung des Holocaust*. Frankfurt/ M.: Campus Verlag, S. 129-151.
- Sonnenberg, Else (2004): *Wie es am Waterberg zugeht. Ein Originalbericht von 1904 zur Geschichte des Herero-Aufstandes in Deutsch-Südwestafrika*. Wendeburg: Verlag Uwe Krebs.
- Stiftung Deutsches Historisches Museum (Hrsg.) (2017): *Deutscher Kolonialismus. Fragmente seiner Geschichte und Gegenwart*. (2. Aufl.). Darmstadt: Theiss Verlag.
- Stupperich, Martin (2013): Deutschlands Mitverantwortung am Völkermord an den Armeniern. Das Ende des Schweigens in Öffentlichkeit und Schule. In: *Geschichte für heute. Zeitschrift für historisch-politische Bildung* 3/2013, S. 44-57.

- Stupperich, Martin (2016): Der Völkermord an den Armeniern im Schulunterricht. Bundeszentrale für politische Bildung 2016. <http://www.bpb.de/geschichte/zeitgeschichte/genozid-an-den-armeniern/218116/der-voelkermord-im-unterricht>
- Zech, M. Michael (2014): Geschichte als Sinnstiftung und das Wirklichkeitsproblem. In: *RoSE* Vol 5 / Special issue, pp. 90-99, August 2014. Hosted at <http://www.rosejournal.com/index.php/rose/article/view/210/219>.
- Zech, M. Michael (2018): Zech, M.M. (2018): Geschichte. In: Sigler, Stephan/Sommer, Wilfried/ Zech, M.Michael: *Handbuch Oberstufenunterricht an Waldorfschulen*. Weinheim Basel: Beltz Juventa., S. 318-324.
- Zimmerer, Jürgen (2011): *Von Windbuk nach Auschwitz? Beiträge zum Verhältnis von Kolonialismus und Holocaust*. Berlin: Lit Verlag.
- Zimmerer, Jürgen/ Zeller, Joachim (Hrsg.) (2016): *Völkermord in Deutsch-Südwestafrika. Der Kolonialkrieg 1904-1908 und seine Folgen*. (3. Aufl.). Berlin Christoph Links Verlag. Erschienen auch bei: Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn 2016.
- Jürgen Zimmerer (2017): Der erste Völkermord des 20. Jahrhunderts. Über den schwierigen Umgang mit Deutschlands kolonialem Erbe. In: Stiftung Deutsches Historisches Museum (Hrsg.) (2017): *Deutscher Kolonialismus. Fragmente seiner Geschichte und Gegenwart*. (2. Aufl.). Darmstadt: Theiss Verlag, S. 138-145.
- Antrag der Linken im Bundestag vom 13.03.2018: <http://dip21.bundestag.de/dip21/btd/19/012/1901256.pdf>; zuletzt abgerufen 16.06.2023.
- Bundesarchiv Website: *Der Krieg gegen die Herero*. <https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&q=Bundesarchiv+herero> , zuletzt abgerufen 16.06.2023.
- Bundestagsbeschluss zur Anerkennung des Völkermords an den Armenien vom 02.06.2016: <https://www.bundestag.de/dokumente/textarchiv/2016/kw22-de-armenier/423826> , zuletzt abgerufen am 16.06.2023.
- Die Kämpfe der deutschen Truppen in Südwestafrika. Herausgegeben vom großen Generalstabe. Band 1 Der Feldzug gegen die Hereros, S. 218, https://www.bundesarchiv.de/oeffentlichkeitsarbeit/bilder_dokumente/00663/index-19.html
- Konvention über die Verhütung und Bestrafung des Völkermordes. https://de.wikipedia.org/wiki/Konvention_%C3%BCber_die_Verh%C3%BCtung_und_Bestrafung_des_V%C3%B6lkerermordes , zuletzt abgerufen 16.06.2023.
- Resolution des Deutschen Bundestags vom 2. Juni 2016 zum Völkermord an den Armeniern. <https://www.bundestag.de/dokumente/textarchiv/2016/kw22-de-armenier/423826>

Auswahl von Presseartikeln zu Völkermord an den Hereros

- Jürgen Bätz: Deutsche Kolonialgeschichte. Gräueltat an den Hereros als Völkermord klassifiziert. *Die Zeit*, 13. Juli 2016. <http://www.zeit.de/politik/deutschland/2016-07/bundesregierung-herrero-massaker-voelkermord>, zuletzt aufgerufen am 22.04.2018.
- Bartholomäus Grill: Kolonialforschung. Gab es wirklich einen Völkermord an den Herero? *Der Spiegel*, Ausgabe 24, 30.06.2016. <http://www.spiegel.de/spiegel/voelkermord-an-den-hereros-in-deutsch-suedwestafrika-a-1098649.html>, zuletzt aufgerufen am 22.04.2018.
- Joachim Käppner: Herero und Nama: Deutschlands erster Völkermord. *Süddeutsche Zeitung*, 5. Juli 2016. <http://www.sueddeutsche.de/politik/herero-und-nama-deutschlands-erster-voelkermord-1.3062894>, zuletzt aufgerufen am 22.04.2018.
- Deutschland entschuldigt sich für Kolonialverbrechen. <http://www.spiegel.de/politik/ausland/wieczorek-zeul-in-namibia-deutschland-entschuldigt-sich-fuer-kolonialverbrechen-a-313373.html>; zuletzt abgerufen 20.04.2018.
- Hoppe, Ralf: Hundert Jahre Schweigen. *Der Spiegel* 17/ 2015, S. 94-97. Paul Munzinger: Der andere Völkermord. Herero in Deutsch-Südwestafrika <http://www.sueddeutsche.de/politik/hereros-in-deutsch-suedwestafrika-der-andere-voelkermord-1.2454826>, zuletzt abgerufen 20.04.2018.

Alina Schadwinkel/ Jürgen Zimmerer: Völkermord an den Herero. „Wer sich an den Kolonialismus erinnerte, hat ihn verklärt.“ *Die Zeit*, 14. Juli 2016. <http://www.zeit.de/wissen/geschichte/2016-07/voelkermord-herero-deutschland-kolonialismus-namibia>, zuletzt aufgerufen am 22.04.2018.

Sontheimer, Michael (2016): Brutales Herrentum. In: *Der Spiegel Geschichte*. Die Kolonialzeit. Als Europa die Welt beherrschte. Ausgabe 1/ 2016, S. 100-104.

Christoph Titz: Von der Schuld der Deutschen in Namibia. Völkermord-Prozess gegen Bundesrepublik. <http://www.spiegel.de/politik/ausland/herero-klage-gegen-deutschland-voelkermord-aber-nur-moralisch-a-1189609.html>, zuletzt aufgerufen am 22.04.2018.

Eurocentrism in Steiner/Waldorf education – a literature review and postcolonial critique

Ruhi Tyson

Waldorf University College and Stockholm University, Department of Education, Sweden

ABSTRACT. Steiner/Waldorf education has seen an increasing discussion regarding Eurocentrism, especially with regards to the so-called theory of cultural epochs that can be found in anthroposophy. This paper is an attempt to present a complete review of current research and the various perspectives represented in it. The framework is, roughly, postcolonial theory and its critique of Eurocentrism masking itself as universalizations as well as essentialisms. The review is structured into four categories: research on postcolonial frameworks and globalization; research on subject-didactics from a decolonial perspective, especially history and language; research on integrating Steiner education with indigenous education and intercultural education; and critical studies regarding the concept of the human being in Steiner education. It concludes with a discussion of the commonalities and differences between the various perspectives represented as well as some thoughts on themes left large unexplored.

Keywords: Steiner/Waldorf education, postcolonialism, Eurocentrism, literature review, indigenous education, intercultural education

Introduction

The issue of Eurocentrism in Steiner/Waldorf education¹ has been increasingly discussed over the past 10 years, not only in academic research on Steiner education (eg. Steinwachs 2022; Boland & Munoz 2021; Rawson 2022a; Tang 2011), but also in more popular forms such as youtube lectures (eg. <https://www.youtube.com/watch?v=IT9olwe1JhE&t=3272s>), in periodicals (eg. *Erziehungskunst*, March 2023) or at teacher education institutions (eg. Rudolf Steiner University College in Oslo that recently, 8-11th May 2023, hosted a week of Sami studies with a majority of lecturers and practitioners invited from the Sami University College). An early voice, it should be noted, was Linda Williams, who, already in 1994 published a brief article in the periodical *Renewal* calling for an American curriculum. Its direct influence is difficult to gauge but it was reprinted in 2001 as well as 2021.

In the scholarly debate Eurocentrism has been at the forefront of discussions regarding the history-curriculum as well as language and literature, two areas where cultural differences are clearly visible (eg. Barkved 2018; Steinwachs 2022). But there are also extended discussions regarding Steiner education and indigenous education (eg. Muñoz 2016; Mor 2017) and critical examinations of Eurocentric views regarding the child (eg. Knight 2022a; Wilson 2011).

1. Henceforth called Steiner education and Steiner pedagogy.

The volume of literature has grown large enough that a review is warranted, especially given that there are now also several critical studies in the field (Knight 2022a, b; Mayuzumi 2011; Tang 2011; Wilson 2022, 2014, 2011) and, as Steinwachs (2022, p. 33) notes, the internal discussion in Steiner educational circles is conflicted.

If Steiner education is to fulfil its claim to being an international, intercultural educational impulse it is of fundamental importance that it is critically examined to ensure that it can be fully adapted to a historical situation that, since 1919 (the founding year of the first Steiner school), has seen full scale decolonization, the beginning and end of the cold war, civil rights movements, the end of apartheid, etc. This issue is particularly relevant since it can be argued that it is precisely in the social arena that Steiner education has not lived up to its original intent (a school for the workers of the Waldorf-Astoria cigarette factory) but instead, as Knight (2022a) and Wilson (2011) argue, become part of white, middle- and upper-class, elite education. I will return to this in the concluding reflections.

In the following, a comprehensive review of the research literature (as well as some relevant non- and semi-academic publications) will be undertaken. This review is extensive enough that a discussion of the wider debate on Eurocentrism in education goes beyond the article format (cf. eg. Adam & Schmelzer 2019; Muñoz 2016; Rawson 2022a for this). However, two central issues in postcolonial thought need to be at least mentioned.

First, it is important to note that colonialism has created several very different “Others”. There is the matter of indigenous peoples who have often experienced a diversity of colonizing or marginalizing histories. In the Americas, colonization together with slavery created societies that were largely rootless and where cultures developed that were amalgamations of elements from all over the world. In contrast, most parts of Africa and Asia retained large parts of the traditional culture but the colonizers, especially the British and the French exported elements of their cultures, not least their school-systems. Postcolonial writing reflects this diversity (eg. Bhabra 2014, Quijano 2008). Added to this is the matter of traditional and modern kinds of patriarchy, broad cultural influences across societies, that intersect with each other and with colonial history. Many of the issues raised in the studies to be discussed also reflect this diversity and what is relevant for one context is often irrelevant to another.

Second, postcolonial thought with its roots in feminist and critical studies tends to be wary of claims towards universalism and essentialism (cf. eg. Andreotti 2011; Harding 2006). Universalism on the grounds that these generalizations often amount to the generalization of a male, European, perspective. This doesn't mean that universalism is always and completely rejected (cf. eg. Nazir 2018) but rather that any universal claim is viewed with some suspicion. One problem here is that in the time when Rudolf Steiner lived it was relatively common in Europe to express one's views in general terms and Steiner has a tendency in his lectures to speak this way. This has given anthroposophy and Steiner education a seemingly strong universalist foundation and the debate outlined below reflects this. It is beyond the scope of this article to discuss the degree to which Steiner was a philosophical universalist and if this has Eurocentric elements. Suffice it to say that this is a stumbling block in the interpretation of his work and one that at least warrants some care when making strong statements either for or against. Essentialism represents the view that for example cultures or genders have essential, often immutable, characteristics that are also often thought to be deterministic in their influence on a participant of a culture or gender. The discussion is, of course, much more nuanced than this but the point I wish to make here is that Steiner's anthroposophy contains much that is easy to interpret as essentialist. This is something discussed in part in the studies below and I am highlighting it here mainly because, again, one's views of essentialism and habits of interpreting statements as confirming or denying an essentialist position also influence one's understanding of Steiner education. I will return to these issues in the concluding discussion.

Before moving on to review the literature a few reflections on the method for selecting what to discuss are needed.

Method

It is not entirely straightforward what *kinds* of research to include in this review. Those articles, books and dissertations that explicitly mention “colonial”, “postcolonial”, “Eurocentric”, “indigenous”, etc. are easy to include. But there are other studies that are not as obvious, where the theme is for example festivals in non-European Steiner schools (Hoffman 2016). In this example culture is clearly at the center, but it is unclear from just the title and the abstract if it discusses or even mentions the issue of Eurocentrism (it does). It can be assumed that some such research has been overlooked. Another set of studies concern themselves with intercultural education without necessarily going into a critical discussion or mentioning Eurocentrism or (post)colonialism. I have included those that I have found here but dealt with them more briefly.

Several of the authors who are represented with larger works also have brief chapters in various handbooks that I have not systematically listed here (eg. Schmelzer 2016).

Furthermore, the question of *what* to count as research is not as clear-cut as one might think. Doctoral dissertations for sure, but both books and articles sometimes exist in a grey-zone where the authors are scholars, the editors as well, but they might not have passed through a strict peer-review process (I have noted this when relevant). Anyone who has some experience with the peer-review system knows that it is far from a guarantee of quality in research, so I have been relatively generous with my decisions what to count here. Having read through most of these works it is clear that their quality varies and that this variation depends also on one’s point of view and values. I have not tried to evaluate each work, all of them strive to engage in a serious dialogue and this, in my view, is the most relevant criterion.

Although the research literature on Steiner education has grown considerably it is still possible to gain an overview by using the terms “Steiner”, and “Waldorf” in search engines such as *Academic search premier* or *Eric*. Most difficult to find were the dissertations, a few of which turned up as references as I was reading. This work has yielded 6 books (at least two of which are based on dissertations: Büchele 2014 and Zech 2012), 5 dissertations (not including the ones published as books) and ca. 28 articles and book-chapters (depending a little on how one counts certain periodicals). The reference-list is longer, these are just the main works. They can be ordered in the following categories (although perhaps other ways of structuring suggest themselves to the reader):

- Globalization, intercultural and postcolonial theory
- Subject-studies (mostly history and language)
- Integrative studies (such as combining indigenous and Steiner education)
- Critical studies on how the human being is conceptualized or understood

In what follows I will present each category and discuss the works it covers.

Postcolonial perspectives on Steiner education

Globalization, intercultural and postcolonial theory

These studies are the most heterogeneous (Boland & Muñoz 2021; Boland 2017, 2015; Boland & Demirbag 2017; Büchele 2014; Rawson 2022a, 2020, 2017; Schmelzer 2015; cf. also Oberman 2008).

Neil Boland and Joaquin Muñoz (2021) and Martyn Rawson (2022a) have engaged in the most explicit theoretical discussion of Steiner education from a postcolonial perspective. Boland and Muñoz begin by introducing concepts such as culturally responsive pedagogy, critical theory, critical pedagogy and decolonization before going on to discuss what these perspectives might mean for Steiner education. This includes a critical questioning of its central tenet, an education towards freedom, where from these perspectives it is a matter of considering how deeply systemic inequities have been explored, questioned and disrupted if one is serious about freedom not just for an elite.

Rawson (2022a, see also 2022b) has written a chapter in a book about Steiner pedagogy and the education of adolescents where he discusses how postcolonialism can be brought into the Steiner curriculum. This includes brief discussions about how the history curriculum in Steiner schools needs to change, for example teaching medieval history today requires an expanded focus that includes more of: “China, Central Asia, South-and West Asia, the Sahel-zone of Africa (eg. Mali) and West Africa (eg. Ghana) and especially concentrating on trade routes (Silk-roads) and cultural connections between these regions” (Rawson, 2022a, p. 211, my translation).

In an article from 2017, Boland engages in a review of his own critical development as a Steiner teacher and teacher educator. It is an important piece of autobiographical research because it surfaces how the issue of postcolonialism is entwined in the life-story of those participating in Steiner education. Rawson (2022b) has produced a similar but briefer account as has Linda Williams in Williams and Boland (2018). In Boland and Demirbag (2017) this is taken a step further through a narrative of how a Hawai’ian Steiner school explored issues of culture, place and history.

There are several studies discussing Steiner education’s potential as an intercultural education. Albert Schmelzer (2015) has written an article on the topic of intercultural education and Steiner education. In it Schmelzer pursues the question of if, and how, Steiner education can contribute to inter- or transcultural education. He considers several core elements of Steiner education to be of relevance: its support of developing individual autonomy; valuing of cultural diversity; inclusion of universal aspects regarding physical development; phenomenologically oriented method; as well as the strong presence of arts and crafts as specific subjects and as elements of all subject-teaching.

The article summarizes the state of research on intercultural education and Steiner education referencing the dissertation by Büchele (2014) and the studies by Brater, et al. from 2009. However, there is no mention of Eurocentrism or postcolonialism and for example Schmelzer’s argument (2015, p. 179, reiterated in Schmelzer 2019, p. 32-35) that Steiner education proceeds from universal or culturally transcendent developmental processes regarding the body and that this provides it with a globally relevant basis would probably be contested from a postcolonial perspective. The example of universal development he gives from research, Puhani and Weber’s (2005) study on the educational effects of age of school entry, is a German study meaning it is not self-evident that the results can be generalized across the globe. Studies on the psychobiological development of human beings are often made with largely European or North American populations and generalizing from these needs to be done with care if at all. Some things might well be universal but this needs to be considered on a case-by-case basis.

Mandala Büchele’s (2014) study on intercultural education and Steiner pedagogy is a comprehensively and systematically researched work on the extent to which Steiner education is compatible with contemporary ideas of inter- or transcultural education. Like Schmelzer, Büchele does not explicitly deal with postcolonial theory and the issue of Eurocentrism is raised sparingly. What Büchele does is to engage in an extended discussion of Steiner’s anthroposophy (a discussion that, if it had been considered by the critical studies in the section with that heading, might have provided their accounts of Steiner education and anthroposophy with more nuance and also some corrections). This includes an in-depth discussion of racist tropes and views, questions that are central to this article. Büchele (2014, p. 149-163), after outlining the arguments of the “accusers” and “defenders”, concludes that there is evidence of both racist and anti-racist views in Steiner’s work (ibid, p. 160). Furthermore, she argues that it is difficult to deny that Steiner’s theory of evolution initially included a theory of hierarchical race-development and Büchele goes on to ask why, given that Steiner himself gradually distanced himself from these ideas after 1910, some contemporary anthroposophists have difficulty doing the same. Büchele notes that even a critic of Steiner like Helmut Zander argues that Steiner cannot be considered a racist, not least because he actively did not want to be one and that he prefers to speak of Steiner’s race-theory rather than racism (ibid, p. 161).

Büchele then goes on to differentiate between Steiner’s descriptive presentation of human evolution and his moral or normative discussion of where we need to go. The descriptive narrative with its cultural epochs and root-races, presented in a comparatively deterministic and essentialist way (I would add universalizing in

the Eurocentric sense) is at the least ethnocentric and likely racist. But this narrative is not foundational to Steiner's understanding of culture and therefore not, in principle, a hindrance to Steiner education being an intercultural education (it clearly has been, and still is, a hindrance in practice for some). Steiner's normative understanding of culture is, in contrast to the descriptive one, in accordance with theories of transculturalism, where cultural and national determining factors are to be overcome in order to allow the free development of the individual (Büchle 2014, p. 162).

Büchle concludes that the anthroposophical world view should be considered anti-racist, in particular since Steiner viewed the human individuality as a spiritual being that cannot be understood from the point of view of a species (or race, or ethnic group, or gender, etc.). Culture, Büchle writes, is from an anthroposophical perspective not a biologically determined category but rather a shared or common spirituality ("geistige Gemeinschaft" is difficult to translate, it could also be translated as shared view or context or frame of mind, etc. Büchle 2014, p. 163). Furthermore, the anthroposophical understanding of culture is anti-nationalist (ibid, p. 164).

In the final parts of the study Büchle (2014, p. 253-315) has an extended discussion on the recurrent postcolonial topic of universalism. Büchle argues that the anthroposophical understanding of culture and humanity allows for a non-Eurocentric kind of universalism. Cultures (religions, nations) are viewed neither as biological nor as social determinants (ibid, p. 262). In this context, education as such is viewed as transcultural in the sense that it is not the task of education to uphold a specific set of values, norms or traditions that are declared to be "the best". Rather education is about valuing culture for its potential to further growth and development (*Bildung*) and this, in turn, is furthered by a pluralist experience of cultures, values, norms, traditions, perspectives, etc. Büchle writes (ibid, p. 263, my translation, emphasis in original):

"The individual is thus not beholden to a culture but to herself regarding her morality. She has the obligation to use her own intellect in order to evaluate judgements and decisions. As orientation for this she has the universal principle of *humanity* that is based on a morality that transcends culture and that emerges from the question: What serves humanity as a whole?"

This implies a different view of socialization than one in which a person becomes part of a given social order (Büchle 2014, p. 265). From the perspective of critical pedagogy and traditional cultural knowledge (as outlined below by eg. Muñoz and Mor respectively) this can be viewed as especially relevant for minority- and indigenous groups given that they more often than not have experiences of the violence that such socialization can entail. However, it remains to be more fully explored how these claims to universality can be understood and critiqued from a contemporary postcolonial perspective.

In 2019, Christiane Adam and Albert Schmelzer edited a volume on intercultural education and Steiner education where several chapters provide further practical and theoretical considerations of this topic. The volume covers these subjects from several very different angles, and these will be considered throughout this review. One chapter by Berndt Ruf (2019) deserves mention here because he outlines his work on trauma pedagogy where Steiner pedagogy has been adapted to support people living with traumatic experiences. This work, which was begun at the Parzival-Zentrum founded in Karlsruhe 1999, has spread across the world and represents one of the more important initiatives to come out of Steiner education over the past decades. Even if it doesn't engage in any extended discussions about colonialism and Eurocentrism it represents an attempt to use Steiner education for purposes of healing and these activities have also included wounds caused by colonial and neo-colonial practices.

Rawson (2017) has written a paper where he, through some personal reflections, explicitly deals with the issue of the globalization of Steiner education and how to develop a locally adapted curriculum. In it he discusses story-telling and cultural development (here the text is identical to his 2019 article) as well as crafts and art and their local adaptation. Eurocentric pitfalls and risks are considered throughout in a practice-oriented way. Boland (2015) engages in an overarching discussion of the globalization of Steiner education and the issues faced, highlighting the ways in which it tends to remain Eurocentric. In the article he then goes on to recount what some former teacher-students of his that identify as Maori have to say on the topic. They

were drawn to Steiner education because of its spiritual view of the human being resonated with perceived Maori cultural values. This is also similar to what the works of Muñoz and Mor highlight in more extensive discussions (see further below). Critical views ranged from needing to see “brown faces among the teachers, parents and students” (Boland 2015, p. 195), to the need to experience cultural safety where cultural values were respected and promoted throughout. The interviewed Maori also noted that they had experiences with Steiner education as being mono-cultural and Eurocentric and people they encountered were sometimes experienced as, among other things: privileged middle class, over-reliant on tradition, disinterested in others and in learning from others and unconsciously arrogant. Boland further mentions that when asking Steiner teachers around the world if they would like to see more diversity in their schools some answer that they would prefer to have children who “belong” in Steiner schools and that diversity can cause problems. As he notes “belong” is really another word for white and middle class (Boland 2015, p. 197). That such an answer was not just a bizarre exception in 2015 is, from my point of view, highly problematic.

Both Rawson and Boland also provide separate and interesting suggestions on how to, in effect, decolonize Steiner pedagogy and its curriculum.

Subject-studies

The subject-studies cover history (Barkved 2020, 2018; Zech 2020, 2019, 2015, 2014, 2012), language and literature (Goddard & Boland 2023; Pavlov-West 2023; Rawson 2023; Steinwachs 2022) and festivals (Hoffman 2016).

Regarding history, Frode Barkved has written a couple of articles outlining views of history and history teaching in Steiner education (2018) and on Rudolf Steiner’s concept of history (2020). The latter is mainly relevant here because Barkved discusses tensions inherent in Steiner’s concept of history touching on matters important from a postcolonial perspective regarding essentialism and universalist teleology (and the degree to which these issues might resurface in Steiner education). One of the problems with Steiner’s concept of history is that he discusses history both as the expression of human intentionality and as expression of a divine plan or purpose (in other words: teleology). In several of the critical studies mentioned below these tensions are not fully appreciated and Steiner’s views tend to be simplified as straightforward essentialism, with a universalist teleology connected to recapitulation theory: the idea that the child repeats the cultural development of mankind in its own development (an idea Steiner explicitly rejected, cf. Barkved 2018). This is then helpfully corroborated when it turns out that Steiner schools often have a curriculum that clearly mirrors his so-called “cultural epochs” (cf. eg. Kovacs 2008).² Barkved (2018) goes into this question more specifically, explicitly touching on the issue of Eurocentrism and views on development connected to this in the history subject in Steiner education. Barkved, in a reading of the various versions of the Norwegian Steiner school curriculum, shows that the earlier versions have clear formulations about how the child’s development mirrors mankind’s historical development. By the early 2000s such connections have more or less disappeared. Barkved then argues that Steiner himself never suggested that the anthroposophical sequence of cultural epochs should be the basis for the Steiner school curriculum and, quoting Mazzone’s dissertation on the topic, that Steiner in fact expressed the opposite view (2018, p. 110). However, this claim is directly countered in Zech’s dissertation (2012, p. 137, 153) where he shows that one of the early teachers at the first Steiner school, E. A. Karl Stockmeyer, received from Steiner the suggestion to proceed from the cultural epochs and where he quotes Steiner from the conferences with the teachers (17th June, 1921) giving that exact outline for 10th grade.

Barkved summarizes that even though Steiner very explicitly rejected national history in favor of global or general history as an aim of history teaching, in practice there are significant elements of Eurocentrism within both his thought and Steiner educational practice that need to be dealt with. Zech (2020, 2012) has argued that history teaching in Steiner education aims at comparative cultural studies, the goal of which is

2. Cultural epochs and childhood as a recapitulation of them are, it should be noted, not original to Steiner but part of the general thought-milieu of his time (Barkved 2018, p. 108). However, Steiner’s version of the cultural epochs is not identical with that of eg. Herbart (cf. Fallace 2012 for a discussion of the racist roots of recapitulation theory).

to lay the foundation for the understanding and appreciation of one's own and other's cultures. However, as Barkved (2018, p. 114) notes, when Zech considers history as a global step-by-step process towards individuation and emancipation, this is close to a Eurocentric idea of freedom (liberalism). And so it remains an issue both of theory and practice to clarify how such a universal progression towards individuality and freedom is compatible with the particularity of diverse cultures (discussed also by Steinwachs 2022, p. 29).

Michael Zech has worked with the history didactics and history curriculum of Steiner education in a series of books and articles (2020, 2019, 2015, 2014, 2012). None of them deal in a comprehensive way with postcolonial perspectives but they all touch on the issue of Eurocentrism in the history curriculum and discuss ways in which to deal with it (most explicitly and extensively in 2019 where the chapter is focused on the topic). Perhaps the most important part of this is in discussing the cultural epochs given that every critic of Steiner education considered below emphasizes their central role and problematizes their Eurocentrism. It belongs to the important contributions that Zech has made to the history curriculum in Steiner education to argue that Steiner's cultural epochs cannot be understood literally as he outlined them if only because present day research has made some of his statements obsolete (Zech 2023, 2012, and in *Erziehungskunst* April 2022). Instead, he offers a more inclusive and general approach where he, for example, considers cultural history as embodying four qualities (Zech 2019, p. 145): the magical-ritualized memory tied to place-time (events in time are reenacted through ritual in a place meaning there is no real past or future); the oral and written traditions of mythical-imaginal narratives; history-writing as a matter of perspective and argument as it emerges with Herodotus; and, finally, a pluralistic, multi-perspectival open discourse of transcultural dialogues. By considering these as qualities it is also easier to notice how they are all present in contemporary society (eg. the magical-ritualized memory in parades) and are not to be understood as a "progression" in the sense earlier cultural-epoch theories viewed things.

An effort has also been made here over the past decade to consider some of the anthroposophical historical views in the light of contemporary research eg. in Hesse et. al. (2011), Osterrieder and Boss (2009), Osterrieder and Guttenhöfer (2010), Rawson and Schumacher (2013), Schad, et. al. (2009).

When it comes to literature, Martyn Rawson (2022a) and Frank Steinwachs (2022) have recently written about postcolonial perspectives on teaching language and literature in Steiner schools. Both agree that a postcolonial pedagogy needs to aim at developing contents that allow for a process of individuation in a global society (Rawson 2022a quoted in Steinwachs 2022, p. 25). For Steinwachs this amounts to a series of concrete didactical perspectives (2022, p. 27):

- Letting go of the narrative that translated texts are not original and thus not suitable for teaching literature in one's own language.
- Deconstruction of one's literature-canon and a shift of paradigm in choosing what to read.
- Aim for inter- and transcultural as well as inter- and transreligious connections or experiences.
- Emphasize universal themes with a selection of reading that is cross-lingual and cross-cultural (at least this point might well be contested by some postcolonial thinkers who question the existence of universals).
- Support critical reflection of the habitual through texts written by people who lead unusual lives, for example literature written by people with migration-backgrounds in order to awaken questions regarding experiences and norms taken for granted in a pluralistic society.
- Reflections and research into the concept of "World literature".
- Identity formation through literature in a polycultural literary world.
- New perspectives on the concepts of individuality and identity (both across cultures and across time).
- Closer connection between language and literature teaching as well as between geography and history.
- Questioning of the inherited canon of teaching-methods for treating language, literature, and cultural codes.

Furthermore, Steinwachs argues, (as does Boland 2015, p. 196) there is a need to engage more reflectively with the hidden curriculum (something that the empirical studies discussed below of Knight 2022a and Wilson 2011, 2014, 2022 also indicate). He goes on to discuss the institutional conditions for a decolonization of the teaching of literature arguing that the present educational policy (in Germany) is not well suited to supporting this.

Pawlov-West (2023) and Rawson (2023) go into further detail by considering English-teaching (both as a foreign language and as main language), describing how they work with teacher-students in order to decolonize the language-curriculum and with postcolonial short-story reading in school respectively. Finally, Goddard and Boland (2023) engage in a conversation about teaching indigenous language.

In the last study Vera Hoffmann (2016) has done an ethnographic exploration of how two non-European Steiner schools (in Peru and Kenya respectively) have worked to change the Eurocentric and Christian content of the festivals traditionally celebrated. The schools studied changed the festivals through approaches that connected to local culture, nature, and indigenous spiritual traditions, thus localizing the Steiner curriculum in different ways. In the Peruvian school, Kusi Kawsay, the indigenous perspective required a thorough rethinking of the Steiner curriculum, not least the festivals. Hoffmann writes (2016, p. 94) about how colonization had destroyed much of traditional agriculture together with its diversity and cosmology. The founders of the school went higher up in the mountains where people, less influenced by the church and contemporary society lived and from them they learned about traditional agricultural festivals as well as rituals connected to the seasons. These they adapted to fit in a school-setting (the festivals were also celebrated with the adults although it is unclear here if Hoffmann means parents or teachers or both). Hoffmann goes on to describe these festivals finishing the account of the Kusi Kawsay school (2016, p. 96) with a recount of how the teachers strive for the students to develop free thinking and how they connect this to the celebrations. They view the Andean traditional festivals as in a sense universal, comparing them to Celtic or Aboriginal ceremonies, saying that they, fundamentally, are about the same thing. At this point a postcolonial perspective might challenge the need to make the festivals part of a universal and neutral spirituality saying that this is a vestige of Eurocentric thought experiencing the need to justify things by claiming they are somehow “the same” or “the norm”.

In discussing the Nairobi Waldorf School, Hoffmann highlights the very different issues that arises in a fully multicultural setting in which four religions are represented: Hinduism, Islam, Judaism and Christianity. To create a meaningful festival in this situation has, for them, meant finding a common theme in the four religions’ most important festivals: Divali, Eid al-Fitr, Hannukkah and Christmas. This they have called the Festival of Light. Hoffmann writes (2016, p. 97f.):

“The teachers looked anew, every year, for a multicultural or transreligious story line representing a path from darkness to light. The story should enable the teachers to artistically include elements of all main religions and cultural traditions in a theatrical presentation of all classes.”

She then recounts how the festival was celebrated in 2014 and after that how the kindergarten set up a series of festivals based on the local cycles of nature.

Taken together then, there is an extensive discussion regarding Eurocentrism and curriculum reform in Steiner education today and enough groundwork has been laid for further studies where explicitly postcolonial perspectives on history and language didactics are related to contemporary Steiner education. Some of these are presently in a state of planning (Zech 2023).

Integrative studies

The integrative studies cover Mesoamerica (Aceves 2008, 2004; Muñoz 2016), Nepal (Mor 2017), Taiwan (Tang 2011) and the Intercultural school in Mannheim, Germany (Brater et al. 2009). The descriptions of Sekem in Egypt (Abouleish & Kirchgessner 2005), Inkanyesi in Johannesburg South Africa (Geraets

1993) and Favela Monte Azul in Sao Paulo Brazil (Craemer 1987, 1980) should be mentioned here as well although they are not academic texts.

In a couple of articles Carlos Aceves (2008, 2004) describes his work in developing a Mesoamerican pedagogy that includes “undoing whiteness in the classroom”. In his work he mentions, briefly, incorporating some of Rudolf Steiner’s ideas. It is, however, not until Joaquin Muñoz (2016) dissertation *The circle of mind and heart: Integrating Waldorf education, indigenous epistemologies, and critical pedagogy* that the theme receives a more in-depth treatment. In the dissertation Muñoz (2016, p. 11): “examines the potential congruencies and complementarities of Waldorf education, Culturally Relevant Pedagogy (CRP), Culturally Responsive Schooling (CRS), Critical Pedagogy and Native American and Indigenous education.” This is done through a variety of empirical studies resulting in the overall conclusion that Steiner education has the potential to support diverse students and Native American/Indigenous students in particular.

Muñoz began this exploration of Steiner education from the perspective of being a Native American educator. He encountered Steiner education in the process of doing his doctoral studies so there was no prior bias. This is particularly interesting since, on the one hand, Muñoz was well positioned to critique Steiner education’s Eurocentric elements while on the other hand, through ethnographic research (ie. not simply through reading), he ended up concluding that it is especially well suited for Native American/Indigenous students. This is in sharp contrast to the studies below by Tang (2011), Knight (2022a) and Wilson (2022, 2014, 2008) who all reached the conclusion that Steiner education has little to offer here and seems rather to be hopelessly Eurocentric.

Muñoz regards Steiner education as particularly relevant to Native American/Indigenous education because it places a strong emphasis on healing and on spirituality. Again, given the repeated arguments (that Hoffmann also alludes to) that anthroposophy is largely Christian in orientation and as such ill-suited to other spiritual streams, this is noteworthy. Muñoz (2016, p. 40) chooses to define spirituality, following Boone (2008) as that which connects us to each other and to all living things and to the universe. It is about appreciating life’s mystery and calls attention to experiences of wonder, love, happiness, goodness, peace, and compassion. This is close to the understanding Owen Barfield (1988) developed of a participating consciousness which, in turn, draws on Steiner’s anthroposophy but brings it further, at least conceptually, in some ways.

In the first part of the dissertation Muñoz explores Steiner education as a critical pedagogy (CP) noting that this might not seem straightforward to those familiar with CP but that the interviews he did with former students at a Steiner school support this. In effect Muñoz with the support of the student interviews positions Steiner education as a critical pedagogy because it introduces a spiritual element, in the above-mentioned sense of Boone (2008), that constitutes a highly critical perspective on mainstream education today. The absence of this spiritual element is at the same time a partial source for how many communities experience exclusion in mainstream education.

In the second part Muñoz outlines a course he taught at a community college using Steiner educational methods and the experiences that this brought to students and teacher colleagues. The transformation of the course is described as one from a traditional lecture style to one involving art, drama and other elements learnt at the Rudolf Steiner College. These changes and their generally positive evaluations by students are discussed in relation to several critical perspectives relating to mainstream education.

In the third part Muñoz reflects more extensively on the potential for Steiner education to enrich the education of Native American communities. Both the oft criticized developmental stages of the child and the Eurocentric contents of the curriculum are relativized and an extended discussion of how Steiner education is a framework that has the potential to adapt to other cultural contexts is provided. Muñoz explores how this works when incorporating Steiner educational elements into one of the literacy courses at a Summer Bridge Program where many participants are Native Americans. Muñoz also discusses the Lakota Waldorf school initiative as an example of how Steiner education has already been made the foundation of Native American education.

Muñoz concludes with a critical questioning of how Steiner education and anthroposophy align with traditional tribal spirituality and culture. In this he considers issues of racism, classism and the tension between evolution and orthodoxy in Steiner education. Although couched in significantly less contentious language, Muñoz raises much the same issues as the more critical writers do and the main difference is, at least in my view, that his way of expressing these questions leaves the reader more hopeful that the issues can be resolved, and the tensions dealt with constructively.

Meyrav Mor's (2017) dissertation is concerned with how traditional cultural knowledge (TCK) can contribute to sustainable education. Sustainable education, in turn, is understood as holistic education and Steiner education is explored as one such holistic approach where TCK can be adequately understood and taught. The thesis is an ethnographic study among the *Bahing* people in Nepal and as such not empirically concerned with Steiner education. Before doing the research Mor spent 20 years in Nepal, learnt the language and worked setting up a Steiner school in Kathmandu where the curriculum integrates Buddhist and Hindu traditions. Since Mor's investigation is largely concerned with developing an understanding of TCK and how sustainable education can become enriched by it, the discussion centered on Steiner education is mostly about its spiritual views of childhood. The basis for this is that sustainable education requires an education that promotes the evolution of our consciousness since the present one is incapable of creating a sustainable existence. Echoing Muñoz, Mor also emphasizes that one of the important overlaps between Steiner education and sustainable education is its focus on healing (2017, p. 88f.). Another one is the value placed on education as deeply transformative (ibid, p. 89). Apart from a brief remark that some elements of Steiner education are outdated (ibid, p. 88), Mor is not concerned with issues of Eurocentrism and colonialism choosing to engage in her discussion with those parts of Steiner education that are free from these matters. Her focus is on Steiner education as a method that can provide the theoretical framework of sustainable education with a concrete practice. This places her comparatively far away from Steiner educational orthodoxy in contrast to what seems to be the case with the next study by Tang (2011). What Mor has done (2017, p. 317f.) is to create a framework for how to design a sustainable education program that can be used both as a conceptual tool for analyzing existing Steiner schools and their curricula as well as for systematically working with their development. In the concluding reflections (ibid, p. 321), Mor ends up touching on the issue of Eurocentrism in stating that Steiner education is embedded in Western European cultures and traditions and thus in need of "unpacking" from its original cultural context. She mentions that until the time of writing this has seldom been done to the necessary degree in non-European Steiner educational contexts resulting in: "an unadjusted curriculum that has more of a 'tourist cultural performance' of these school communities' own culture", including Germanic cultural imports. This takes me to the next study which appears to confirm Mor's conclusion.

In Kungpei Tang's (2011) study of how Steiner education was brought to Taiwan, the conflict between indigenous Taiwanese culture and Han-Chinese (with, among other things, a strong Confucian strand) stands in the foreground. This serves to highlight a central element of postcolonial thought, that context is paramount. Confucian tradition might in one context function as part of a vibrant cultural tradition and in another as a colonizing cultural force. Tang's focus is how Steiner education is able to adapt to, and enrich, indigenous education (although some aspects of this are irrelevant to the present study such as how Steiner's ideas of state independent schools run as "teacher-republics" have been enacted in the Taiwanese schools). One significant point that Tang makes is to examine if the claim made by *Freunde der Erziehungskunst Steiners* (Tang 2011, p. 1) that Steiner education is fundamentally transcultural has a basis in practice or if it proves to be almost irreducibly Eurocentric. The research was done by comparing documents and through interviews as well as visits to the Steiner schools in Taiwan.

Tang first examines potential Eurocentric elements in the teacher education initiatives that he visits, noting that the teacher students are extensively engaged in learning about anthroposophy eg. in the lecture entitled: "The history of human civilization and the development of the child". It is unclear if this lecture included any connections between the two as discussed above. Tang emphasizes that the teachers are expected to immerse themselves in Steiner's cultural epoch model something that is reflected in images on the walls of the 5th grade in one school of Greek antiquity and in 6th grade in another of Roman soldiers. Tang then

argues in a comparison of anthroposophically inspired architecture and interior design based on feng-shui that there is little overlap and no interest from the part of the Taiwanese Steiner schools to incorporate feng-shui perspectives.

In contrast with Hoffmann's (2016) study, Tang notes that a lecturer speaks about the winter festival as it is celebrated in Europe as culturally relevant also in Taiwan. This is repeated when it comes to the narrative contents in the lower grades which seem to have been identical with what is taught in European Steiner schools (Tang 2011, p. 52ff.). When Tang (ibid, p. 70ff.) returns to the issue of festivals the text becomes somewhat contentious. On the one hand it is clear that the schools celebrate traditional Taiwanese festivals and engage in telling stories related to them as well as cooking foods traditionally made for them. On the other hand, the schools had also instituted celebrations of the four seasons. Tang claims that the seasonal festivities lack a connection to Taiwanese culture and that they are based on a fixation with an anthroposophical worldview. This seems a bit much, especially since Tang makes no real effort to qualify his statements (Taiwan does have four distinct seasons a brief google search confirms, albeit with short springs and autumns) and it is easy to argue that seasonal celebrations are a way of connecting to nature and that not everything needs to be sourced in local culture.³ Tang also notes the presence of songs and recitations about the four elements something that contrasts with the five-elements tradition from China. This is mentioned in passing and it remains unclear if the schools also deal with the traditional East Asian teaching, it is simply assumed they don't. Tang also notes that theatre is an important part of the Steiner school practice in Taiwan and mentions three plays he saw, one based on Norse mythology, one based on the Trojan war and the final one based on the Oberuferer Christmas-plays. Unless Tang actively omits other plays, it is difficult to understand this as anything else but a Eurocentric practice. In discussing the contents of the curriculum further Tang generally notes a tendency where the traditional Eurocentric curriculum is largely preserved but with attempts to integrate or rather tack on Taiwanese and Chinese cultural goods.

At one point he refers to a dialogue with a teacher who chose to recount the story of Exodus because she could not find a story with a corresponding content from East Asia (Tang 2011, p. 92). This illustrates the issues that can arise when the traditional Eurocentric Steiner curriculum is understood in a strongly determinant way, ie. in a way where the parallelism between the contents of the curriculum and the development of the child is deemed both universal across time and space and intensely causal in the sense that unless they receive certain contents at a certain age, deficits in their development are likely to appear.

As can be surmised, Tang's central thesis (2011, p. 139) is that Steiner education, owing to the dominant role of anthroposophy and especially the cultural epoch theory, is not transferrable to a non-European culture. Interestingly, there is evidence that Tang's view, even if it is taken as correct regarding the state of things in 2011, is now in need of revision. Martyn Rawson, in a recorded presentation (<https://www.youtube.com/watch?v=q8x9wr1j5Bo>), gives an example from an upper secondary history teacher at one of the schools that Tang studied who gave a history block on ancient culture. In the traditional Steiner curriculum this would have included Egypt, Babylon, etc. In the Taiwanese example this was done entirely through Chinese archeology and history with no recourse to the cultural epoch theory. Rawson (2019) takes up the challenge that Tang poses and explicitly states that there are only local curricula (ibid, p. 11) and that the search for equivalents in other cultures to what was proposed in early European curricula is problematic at best. As Rawson goes on to note (ibid, p. 14f.), several students have worked to explore East Asian mythology and storytelling and how it relates to the developmental tasks in the Steiner curriculum. His point is echoed by Röh (2019) and Cherry (2019). Both describe a development within Steiner education in China where the Eurocentrism of the original curriculum is rapidly being dealt with. Röh, for example, mentions the Asian-Waldorf-Teachers-Conference in 2013 in Seoul where the curriculum for third grade was discussed. Next to the traditional Old Testament mythological content were presentations of Korean, Indian, Japanese and

3. Tang is alone among the critical researchers to use language that is close to pejorative, several times referring, for example, to "the initiates of Waldorf education" (den Eingeweihten der Waldorfpädagogik, 2011, p. 54, 73) as if Steiner education engaged in some kind of mystical initiatory practice. There is no effort to explain these phrasings. Instead, Tang goes further, drawing conclusions about cultish practices based not so much on strong evidence as on the choice to interpret anything having to do with reading verses as a-priori cultish activity. This detracts from the scholarly value of the thesis, at least in my opinion.

Chinese-Taiwanese creation myths (2019, p. 210). Hopefully, with time a fuller picture will emerge of how these developments have proceeded.

The final case study here is the Interkulturelle Waldorfschule in Mannheim-Neckarstadt founded in 2003 (Brater et al. 2009; Schmelzer 2012), where more than 50% of the student-population have a migrant-background. Similar cases are the integration of interculturally oriented Steiner education at a state school in Hamburg discussed by Leiste (2019) and The Community school for creative education in Oakland, California discussed by Oberman (2019).

The Intercultural school in Mannheim was evaluated in 2004-2006 (Brater et al. 2009) demonstrating significant success and leading to the foundation of several similar Steiner educational initiatives across Germany (Schmelzer 2015, p. 176).

Albert Schmelzer (2012, p. 129f.) describes the concept of the Intercultural school as:

1. About 50% children with German background and 50% with a migrant background, this is optimal for maintaining German as a common language.
2. An international college of teachers with about 40% having a migrant background.
3. A learning environment free of stress and anxiety where the students are not segregated according to accomplishments, grades, behavior or (dis)abilities.
4. Having the same class-teacher through the first eight years. The often chaotic family situations and experiences of leaving one's home makes this particularly valuable as a "place of rest" and it gives the teacher time to develop a strong trusting relationship with the students and their parents.
5. School open the whole day (Ganztagsschule). This is connected by Schmelzer to chronobiological considerations on how to rhythmically structure the day.

German language teaching has been developed to include a significant amount of recitation, singing and other artistic elements where the students can both practice the language, pronunciation, and diction, as well as come to enjoy it. A pedagogical innovation within Steiner education is the subject "Begegnungssprache" meaning encounter- or meeting- language. In practice it means that for the first three years in school the students with a migrant background are given lessons in their own language which the German children attend as well. These lessons include learning songs, verses, stories, etc. in the mother-tongues of the children with migrant-background as well as playing typical instruments from their culture, or engaging with the culture's festivals, cooking, and dancing. This is described (Schmelzer 2012, p. 131) as a way of inviting the children with migrant backgrounds to experience and appreciate their cultural roots and to give the children with a German background an experience of other cultures as enriching and interesting rather than foreign and threatening. The role-reversal is also important since these lessons allow the children with migrant backgrounds to feel at home and it is the children with a German background who must find their way in a foreign context.

Although at the time of writing his article (Schmelzer 2012, p. 132) the school was deemed so young that it was hard to draw many conclusions about its strengths and weaknesses, the evaluation done in 2004-2006 indicated that 90% of the children who initially had deficits in their knowledge of German after two years had become fluent enough that there were no longer any statistically significant differences. During the longitudinal evaluation a significant improvement in the area of social integration was observed. Finally, the majority of parents (86%) were content with the development of their children in school and felt welcomed in the school as community being motivated to support the school in its further development. Adam (2019) has also presented an in-depth biographical study of some former students from the Intercultural school providing valuable contextualization for otherwise abstract numbers.

Critical studies on how the human being is conceptualized

These studies are concerned with how the human being is understood in Steiner education (Knight 2022a, b; Mayuzumi 2011; Wilson 2011, 2014, 2022).

Both Hunter Knight and Marguerite Ann Fillion Wilson are concerned with how the image of the child in Steiner education is entangled in colonial thought structures and have explored this through empirical studies (cf. also Whedon 2007 who discusses the topic of childhood in relation to esotericism in her dissertation). They ask: What are the taken for granted truths that Steiner educators give voice to when queried about the child? In particular, they interrogate the preconceptions involved in the idea of “protecting childhood” that is common in Steiner-educational circles. They proceed from a common critique of Western universalizing narratives about childhood: As a blank slate following Locke; or as an age of innocence following Rousseau; or as a developmental arc towards rationality following psychology. Common to these narratives is their universal claim across time and cultures. The degree to which Steiner education expresses similarly universalizing narratives and how educators navigate this colonial discourse in their understanding of the child is basic to their investigations.

Knight’s (2022a, b) study rests on a total of eight participants from two early childhood and elementary schools as well as one teacher education institution, all in North America. It focuses on Steiner education because this pedagogy has an unusually strong view of the need to allow children to be children and thus reflects colonial entanglements in interesting ways. As such it is not really a case study of Steiner education for Steiner education’s own sake but rather an interrogation of more general “Western” universalizations about the child. Throughout the thesis, concepts such as “nature”, “family”, “home”, “childhood innocence”, “stories of redemption”, “natural growth” and “development” are discussed and it is clear that the educators being interviewed present an uneasy narrative where, eg. disabilities are sometimes discussed as “deviations” from the “norm” implying, among other things, that there are students fit for Steiner schools and other students for whom the curriculum is not well suited.

Wilson’s (2022, 2014, 2011) studies are ethnographic explorations of a Steiner kindergarten in North America. They are especially concerned with the gender aspect of colonial entanglements. At the kindergarten where Wilson did her field studies she was able to observe clear processes of reproducing traditional gender roles exemplified in ideas such as that girls are more relational or social and boys more individualistic and competitive, more energetic (2011, p. 12) or that girls in particular need protection from the culture at large (an example is given from the movie *Madagascar* and the song with the refrain “I like to move it, move it” that is characterized as real “jivey” meaning highly inappropriate for little girls to dance to, *ibid*, p. 15).

This dichotomous view is also shown to be part of some literature on Steiner education where Blunt (1995, p. 83) is quoted as writing that boys have a natural tendency to withdraw at age 6-7 and girls to be more extroverted, something the teacher must pay attention to. Even if a thorough review of the literature presenting Steiner education should show that such statements are rather rare their occurrence makes a critical discussion both warranted and necessary. Wilson also discusses extensively (2008, 2011) the apparent conception of the female pre-school teacher and ways in which the activities and roles of the teacher are gendered in Steiner educational practices in kindergartens. It reflects, as she terms it, a: “mother knows best discourse” (2011, p. 17). Many of the practices Wilson observed also reinforce traditional gender roles and privilege heterosexual middle-class nuclear family discourses (something that is also noted by Knight 2022a, b). In Wilson (2014, 2022) the analysis extends more in-depth to the way authority is constructed in the observed kindergarten, presenting an environment that is strictly controlled (the teachers there would probably say strongly rhythmic) and where there was little room left for child creativity or initiative. Even minor transgressions such as getting up before their names were called elicited disciplinary responses. The conceptualization of Steiner education as child-centered is also discussed critically as a universalist statement that in practice means: “reifying a Western, White, middle-class protected childhood as the most legitimate and healthy” (2022, p. 119).

At this point it should be noted that Sara Frödén (2019, 2012), who has also done ethnographic research in a Steiner preschool (in Sweden), argues for close to the opposite of Wilson. She notes, (2019, p. 122) that

the environment in question rather seems to support a “situated decoding of gender”, ie. a process in which gender is progressively de-emphasized. She bases this on observations of the children all playing together in different constellations and all engaging in the same role-taking without any marked gender-stereotypes appearing or being reinforced. She writes (ibid, p. 123): “Regardless of age, the possibilities of gaining access to different ways of being a boy or a girl were numerous, in that transgressive performances of gender were either not noticed or commented on by peers or adults”. The intensely negative attitude towards mainstream culture reported by Knight and Wilson also seems to be less articulated when the teachers talk about how the children can use the toys to play star wars or superman and where the whole group was engaged in star wars play during the field studies. Incidentally one in which: “They retained the names of the spaceships, places and leading roles, but created new stories that differed substantially from the original story. Many of the male characters were played by girls or turned into females and their personalities modified.”

Perhaps more than anything the dissonance between Wilson’s and Frödén’s experiences lays out how different Steiner (pre)schools can be in practice. They present strong evidence that there isn’t a singular truth to be found here. They also raise some important issues regarding the role of anthroposophy and orthodoxy in Steiner education. Both Knight and Wilson emphasize the central role that Steiner’s original thoughts play for the teachers being interviewed. Frödén is not directly concerned with this and so a comparison cannot be made. The same holds for matters such as the educational background of the teachers, their ages, the different contexts of running a private kindergarten from one’s own home (Wilson) and a publicly funded preschool (Frödén).

One need not agree with Knight’s and Wilson’s specific analysis of Steiner education (Schmelzer 2021, for example, offers quite a different description of what makes Steiner education inclusive), to see the value in exploring how the concepts used become universalizing, totalitarian, and problematic. Their critical discussions regarding the image of the child open the door to a more reflective and dynamic approach. Or as Knight (2022a, p. 59) puts it:

“The ... choices that I make here are part of an attempt to work against this [colonial] violence while necessarily working within it, hoping that my search for hauntings that are concealed or denied can open new possibilities for imagining what the child could be.”

Finally, a common thread in their research is Steiner schools as elite institutions catering mainly to the white middle and upper classes of North America. Although Steiner education is rapidly spreading outside of Europe and North America this remains an issue that isn’t only a matter of practice but that also tends to allow for conceptualizations to remain in Steiner educational discourse that are, to put it mildly, problematic. Perhaps similar critical ethnographical studies of Steiner kindergartens in other cultures would relativize their claims, at present this remains a matter to explore (although cf. Perazzo 2019 for a description of an intercultural preschool). In any case their work argues for the caveat: “In European contexts one hundred years ago” to be amended to any statement regarding the child and its development as it was articulated by Rudolf Steiner unless evidence exists that it is still valid, and then, furthermore, if it is to be understood as universally valid or more or less culturally conditioned. This last issue becomes especially poignant in Kimine Mayuzumi’s study (2011).

Mayuzumi, in a paper entitled *Re/Membering In-Between “Japan” and “the West”. A decolonizing journey through the indigenous knowledge framework*, writes about her experiences as a female graduate student born and raised in rural Japan. As such it is not immediately linked to Steiner education. However, in the process of discussing indigenous knowledge and decolonization Mayuzumi recounts reading a chapter by Yoshida (2005) about how Steiner education can be applied to Japanese education. Yoshida brings up the overlapping spiritual values that exist and which Mayuzumi can relate to (2011, p. 360) but also bases his chapter on statements from Steiner such as (quoted in Mayuzumi 2011, p. 360):

“The Eastern view is exactly the opposite. The Oriental remains, in a sense, at the level of childhood, not allowing his astral body and ego to plunge down into the physical and etheric bodies although at the present epoch it is fore-ordained that humanity should do so.”

After some critical remarks Mayuzumi notes that to her the most disturbing issue in this is that Yoshida doesn't really question the colonial text he quotes but rather agrees with it by stating that the ego is, at least in Japan, relatively weakly developed providing further examples of this. Although the text barely touches on Steiner education it underscores not just how Eurocentric Steiner's statements can be⁴ but also how difficult it can be even for those of other cultures to critique them when they have been more generally convinced of the anthroposophical world view.

Steiner, who did not travel further east than Eastern Europe and whose direct experiences of people from other parts of the world was never in their contexts, cannot be considered an authority in these matters. Rather, judging from the abstractness of his statements regarding non-European cultures and the often very negative views expressed regarding them in the few statements actually made, it is likely that they are mostly irrelevant or mistaken. This does not detract from the value of other things said and done, but it does call for a critical examination of both anthroposophy and Steiner education with the purpose of identifying overt and implicit Eurocentric forms and contents. Georg Feuser (2021) has argued for exactly this in his critical but appreciative review of Steiner education and its claims to be inclusive. His article reiterates most of the critique already discussed (especially the developmental model of Steiner education to the extent that it is based in anthroposophy) and if anything, given that Feuser's account is comparatively balanced, is worth taking seriously.

Concluding remarks

Commonalities and discrepancies

This review has been an attempt to give a first summary of where we stand regarding scholarly writing on the topic of postcolonial perspectives on Steiner education. In these concluding remarks I will highlight some commonalities and questions resulting from the review as well as some reflections on matters that remain undertheorized.

It seems clear to me that the various authors considered, both the more critical ones and those more positive to the intercultural potentials of Steiner education, are in general agreement regarding the fundamental issues as well as the problems that sometimes emerge in practice. The fundamental issues are: The cultural epoch theory that is outdated and in need of either extensive revisions or complete rejection and the implied or claimed universalism of anthroposophy that needs to either be nuanced or rejected (likewise for its essentialism). Some of the authors such as Büchele (2014), have also proposed at least partial solutions to these issues meaning that this is a matter already being tackled. The problems of practice are well illustrated in Knight (2022a, b) which, being a very recent study, indicates that they are far from dealt with.

I think the fundamental disagreement between critics and advocates concerns the evaluation of anthroposophy on the one hand and on the other its relationship to practice. This gives rise to several different conclusions or stances:

1. If anthroposophy is considered hopelessly Eurocentric (and occult, etc.) this means that, at best, Steiner education can be a meaningful impulse internationally if it disavows its origins. At worst, Steiner education is so beholden to its roots that there can be no redemption.
2. If the connection of ideas (anthroposophy) and practice is considered in a determinist way and anthroposophy is viewed critically, then socialization into an anthroposophical environment will, for the most part, be socialization into Eurocentrism and possible racism. Critics such as Tang (2011) seem to hold this view.
3. If anthroposophy and Steiner education are considered to have Eurocentric elements but these are not foundational and thus possible to expunge and, furthermore, the positive anti-nationalist stance that is

4. A more extensive study of Steiner's orientalism can be found in Myers (2006).

also part of the tradition is rather emphasized (as in Büchele 2014) this means that Steiner education can be a valuable impulse internationally.

4. If the connection of ideas and practice is considered in a determinist way and anthroposophy is viewed positively then socialization into an anthroposophical environment will, for the most part, be socialization into an inclusive and humanist world view where Eurocentrism and racism are unfortunate exceptions (this tends to lead to apologetic arguments).
5. If the connection between ideas and practice is viewed as less deterministic then the socialization into an anthroposophical environment cannot immediately be connected to negative *or* positive practices. Instead, practice as it unfolds in various instances, is a much more complex confluence of different factors, not least the moral and practical imagination of those enacting it. I will return to this matter shortly.

These different stances are not always critically examined but are likely to be the preconception which is then to be proven. They often rest on strongly held value-judgments concerning spirituality, what constitutes science, as well as habits of interpretation based on the hermeneutics of suspicion or deconstruction and the hermeneutics of faith or trust (cf. Josselson 2004).

It is worth noting that the most extensive empirical studies to date reach highly divergent conclusions. Four (Brater et al. Frödén, Hoffmann, Muñoz) end up with strongly positive ones and three (Knight, Tang, Wilson) end up with strongly negative (I am not including Mor's study here because it is not directly concerned with empirically exploring Steiner education). This cannot be simply a matter of insider-outsider perspectives, Frödén had no extensive experiences inside of Steiner education prior to her study nor did Muñoz. It is also not easily attributed to choice of institutions to study such as only European/North American schools, since Tang just like Hoffmann deals with non-European Steiner schools and they reach different conclusions.

One thing that does stand out is that all three critical researchers share views where a) anthroposophy is strongly connected to daily practice as outlined above as the 2nd stance and b) it appears to them in a dogmatic form confirming their suspicion. This might be more an issue of "finding what you are already looking for" than it is a reflection of actual practice but after having read the studies it is difficult to dismiss the matter quickly even though I found the presentations of Steiner educational theory that were made sometimes incorrect. One of the problems is that the informants can be understood as confirming these negative or incorrect versions of Steiner educational theory making it hard to argue the matter. It is perhaps significant that Frödén presents very little about Steiner preschool educational theory in her dissertation staying almost entirely with the observable practice. Hoffmann does discuss a lecture cycle by Steiner on the cycles of the year but it turns out to have little bearing on the empirical parts of her study.

The desire to draw a strong causal connection between Steiner's educational theory and anthroposophy on the one hand, and perceived practice on the other is perhaps one of the main issues.⁵ As I have argued elsewhere (Tyson 2017), based on Jonsen and Toulmin (1988), in relation to different matters, the relation between idea and practice is mediated by our imagination and our socialization. Rarely is it causal in any clear sense. Jonsen and Toulmin make the case for this (1988, p. 16ff.) in discussing the National Commission for the Protection of Human Subjects of Biomedical and Behavioral Research set up in 1974 which included

5. This seems to be a recurring theme among critics. Ullrich's 2015 critical introduction to Steiner education spends almost 60 out of 175 pages outlining anthroposophy and discussing its critical scientific reception. I think it is worth considering that Ullrich has done a remarkable job covering most of the main elements of anthroposophy in such a limited space but that this also serves to illustrate how difficult it is to gain a nuanced understanding of anthroposophy. And with Ullrich this is only limited to Steiner's outlines, the extensive literature that has been produced afterwards is left completely by the side, something that means overlooking both original scholarly work such as that of Owen Barfield (1988, 2010/1928), Henri Bortoft (2012) or Andrew Welburn (2004) and claims to original spiritual research such as that of ben Aharon (1995), Keyserlingk (1983) or Weber (2016). I think this is a significant issue to explore historically. Earlier Steiner school teachers had an extensive knowledge of anthroposophy which also means that it was at least potentially relatively nuanced. To gain this kind of depth today is not easy and the way that both Steiner educational practice and the demands on teacher education have changed things has led to a situation where a more traditional study only of Steiner's books and lectures as a foundation for teaching seems more and more anachronistic.

people with drastically different world-views (or traditions), Catholics, Protestants, Jews and atheists. They write (1988, p. 17f.):

In all, five commissioners had scientific interests and six did not; and before they started work, few onlookers expected them to have much basis for agreement, either about general moral principles or about the application of these principles to particular problems. ... All the same, things never worked out that way in practice. At no time in its activities did the commission's opinion divide cleanly along a line between scientists and laypeople; nor did the other differences of background have anything resembling their expected effect on the practical discussions. Quite the contrary; so long as the commissioners stayed on the taxonomic or casuistical [ie. case-based] level, they usually agreed in their practical conclusions.

Even when the commissioners disagreed, furthermore, the nature and extent of their disagreement were always quite clear. Faced, for example, with marginal or difficult issues, some members were inclined to take a somewhat more conservative view, whereas others were more liberal. ... Serious differences of opinion began to appear only when individual commissioners went beyond the stage of formulating practical proposals and explained their individual *reasons* for participating in the collective recommendations. At this point, at last, differences of background that lay dormant during the case-by-case discussions sprang back to life. The Catholic members of the commission gave different reasons for agreeing from the Protestants, the Jewish members from the atheists, and so on.

I have quoted this at some length because what Jonsen & Toulmin point to here is central and reflects the 5th stance (which I would consider myself an adherent of). First, it accentuates that theory, or world-view, doesn't determine a practice in any straightforward way. Second, it demonstrates that a practice can be interpreted coherently from sometimes opposing conceptual viewpoints. Steiner education is no exception, meaning that what is enacted in practice can be understood from drastically differing viewpoints. Insisting that one particular interpretation of anthroposophy is then the clear source of Steiner educational practice is strange. Third, it is the most concise formulation I have come across for why cases are far more pertinent to our knowledge of ethical matters (and by extension of Steiner education's intercultural potential) than any general principles can be. But, as Flyvbjerg has noted (2006), cases are not a straightforward matter. There are paradigmatic cases, extreme cases, black swan cases, etc. Unfortunately, none of the case studies position themselves in terms of what *kind* of case they understand themselves to be, severely weakening their argument. Wilson, for example, has chosen to do her research in a Steiner kindergarten run by a teacher and her colleague out of the teacher's home. This context as it relates to other Steiner kindergartens in North America and globally is not discussed meaning that it is incomprehensible what it is a case of. Is it an extreme case? (Extreme perhaps in the sense that it represents an unusual kind of Steiner kindergartens.) Presumably this reflects Wilson's predisposition to posit a strong causal link between anthroposophy and practice. If this is true then it doesn't matter which kindergarten one explores, they will all be representative of the same basic socialization.⁶ Of course, the same holds for positive cases of practice. These cannot in any simple way be taken as proof that the Steiner educational conceptual framework is mono-causally connected to practice.

Another interesting comparative issue that emerged from this review is the degree to which the various authors seem to be either unaware of each other's research or only mention it in passing even at times when a more extensive reference would have been warranted. For example, neither Wilson nor Frödén refer to each other even though both have done research on gender in Steiner kindergartens and have written about this for more than a decade and partly rely on the same theorists (eg. Judith Butler). Knight (2022a) is aware of Muñoz dissertation, mentioning it as one of several works of research by insider "Waldorf-practitioners" something that Muñoz claims he was not at the time he began writing the thesis. In any case this does not disqualify the research Muñoz has done and it is notable, especially since Knight positions herself as a white woman making claims about Steiner education's Eurocentrism while having access to a study made by someone who positions himself as a Native American and thus the direct target of these limitations. Knight makes no mention of their diverging conclusions regarding what is, essentially, the same subject, not even in order to explain why no discussion is needed. It seems that this is not just a matter of critics being unwilling to take divergent research into account. In the later publications of eg. Adam and Schmelzer (2019) or

6. It might even be argued that this constitutes a special case of universalism.

Rawson (2022a, b), the dissertations by Muñoz and Mor are not mentioned. My, provisional, conclusion is that much of this writing remains unknown to other scholars in the field, underlining the need for a review such as this.

On a general note, this review has confirmed that scholars rarely make a systematic effort to explore black swan cases, ie. cases which would falsify their theses or at least force them to engage in difficult arguments. This remains a field for productive future work in Steiner education where the claims of anthroposophy could be tested by actively searching for cases that question them. This holds especially for those areas where universal statements are made, eg. about education towards freedom, the evolution of consciousness towards individuation, the universality of psychobiological development in childhood, etc.

Further questions

One issue that the current studies do not tackle systematically is the continuing prevalence of Eurocentric and otherwise problematic narratives in current non-academic Steiner educational literature. For example, Charles Kovacs is a popular author of several books outlining the contents of various subjects as he taught them. This includes a book called *Ancient mythologies* (3rd edition 2008) that has also been translated into German (5th ed. 2018). In the English original he begins his story with the myth of Manu but places it in Atlantis including descriptions of Atlantean life that seem to be derived directly from Rudolf Steiner or some other source, but which are, to the extent that I have been able to determine, in no way part of the Indian saga about Manu. Among other things, Kovacs describes the Atlanteans as having power over life forces and that their kings had many slaves who's growth they could either curtail making them very small or increase in order to make some of them huge warrior-giants (2008, p. 12). This is problematic already on the grounds that Steiner education claims not to teach anthroposophy and the way Kovacs writes about Atlantis is difficult to construe as unrelated to anthroposophy (it is certainly not an expression of ancient mythology in any direct sense). The German translation of the book (at least in its latest edition) tacitly omits the first pages in which this story is told and begins with the next chapter. There is no explanation or commentary. The example has been chosen because these books are not obscure but, as the several editions testify to, quite the opposite. There is clearly an ongoing need to consider the non-academic literature on Steiner education from a critical perspective and at least to provide new editions with some contextualizing foreword.

Another, critical, reflection concerns Steiner education and its social "mission". An argument could be made (and has been, cf. eg. Boland 2015, p. 196, Adam & Schmelzer 2019, p. 7) that the first Steiner school gradually became a school for the children of anthroposophists and that its aims became to prepare the students for the "Abitur" ie. German state exams in preparation for university studies. Vocational tracks have, with some notable exceptions, not played a role in Steiner schools at the upper secondary level (for a review, see Tyson 2019), more on this shortly. The critical perspectives of Knight and Wilson consider Steiner education as part of elite education for those with enough resources to afford sending their children to essentially private schools. Even in countries such as Sweden where these schools receive full state funding it is clear that the resources in question also include significant cultural capital. Rawson (2022b, p. 8) notes that his impression is that the Steiner school movement struggles with remaining a radical alternative pedagogy. It is continuously threatened with becoming a comfortable and safe alternative for the anxious middle classes.

It is also worth noting that thus far, in Sweden, Norway, Denmark and Finland, there seems to have been little to nothing done in terms of systematic inquiry or practical curriculum development in order to work with indigenous matters even though Sweden, Norway and Finland have a Sami population and Denmark, through Greenland an Inuit (and this leaves out other minorities such as the Romani). Perhaps there are initiatives that have remained undocumented, and, as stated in the introduction, there are dialogues being initiated. It is hard not to suspect that this is a reflection of the strong normative influence that the original German curriculum has exercised in the Nordic countries.

Furthermore, in internal arguments about decolonizing the Steiner curriculum it is not uncommon for reference to be made to decolonization and anti-racism as an ideological position and, in contrast, to anthroposophy as fundamentally freedom-oriented and thus anti-ideological (eg. Kafi 2023). This can be viewed as an example of how a thought-collective (Fleck 1979; cf. also Röscher's pioneering study from 1997 on anthroposophy as enlightenment) protects its tenets, in this case that anthroposophy is, a-priori, free from such issues given its foundational ideas. The question arises to what extent, and how, Steiner schools from a sociological perspective are schools where parents and teachers with an anthroposophical world-view (and similar spiritual values) have striven to create havens or islands in a hostile world rather than centers of culture where everyone can feel invited. If the former is largely the case, feelings of being threatened and the need to protect an orthodox teaching would emerge strongly. If the latter is largely the case, interest in transformation and openness to other views and perspectives would emerge in practice as well as in research. The review gives a rather inconclusive answer to this.

Two areas of future study

Having reviewed the studies to date, some themes appear less developed and will be very briefly addressed.

The first one is a more in-depth discussion of the intersection between feminist scholarship and postcolonialism (cf. eg. Harding 2006). Perhaps I have been looking in the wrong places, but I haven't been able to find a similar critique of Steiner education from a feminist perspective as from the postcolonial. The thesis of Jeske (2004) is partly concerned with this but, apart from the critical voices of Knight and Wilson there is little regarding the matter in the internal debate it seems. I think this is especially relevant given that within feminist scholarship there are some highly interesting critiques of narrative (eg. Le Guin 2019) or our relationship to nature (Merchant 1980) to mention just a couple of relevant essays and studies.

The issue becomes clearer if one disregards outright gender-issues such as the socialization of boys and girls in Steiner kindergartens (Frödén, Wilson) and focus is placed on wider questions of patriarchal structures in society and thought. Eurocentrism in Steiner education has received attention, what about patriarchy? Perhaps this is not considered a relevant question. However, given the way stories are valued in Steiner education the structures of narrative are interesting to examine from such a viewpoint. For example, the confluence of heroes and epic narratives is a subtle way in which traditionally patriarchal values are part of the very structures of many narratives (cf. Tyson 2023).

The second theme concerns vocational education. Postcolonialism can be critiqued for lacking a class-related analysis and for being highly academic. As a result, postcolonial perspectives seldom include vocational perspectives. Especially in Steiner educational contexts it needs to be recognized that this limits some of the potentials for rethinking the Steiner curriculum in a more inclusive manner. When academic success is the measure of inclusion and integration, vocational education is marginalized as the invisible "Other". As Tyson (2023) theorizes, there is a largely untapped potential in creating vocational programs where the students engage in their vocational education at least partly through enacting social and cultural developmental projects. Thereby reversing the flow of resources into school back out again. This holds the potential for making Steiner education less of an elite education in ways hitherto not explored (as far as I know).

Having said this, I think it is important at the end to acknowledge the work that has been done, especially in the last decade or so. Scholars such as Boland, Rawson, Schmelzer and Zech have engaged in repeated efforts to raise these questions and they have now been joined by others such as Barkved, Büchele, Hoffman, Mor, Muñoz and Steinwachs in the reform and development of Steiner education from within.

It seems fitting then to finish on a couple of quotes, the first from Rawson (2019, p. 16): "Just as Waldorf schools and curriculum studies struggle to incorporate feminist perspectives, so too we are still waiting for a Waldorf version of post-colonial studies", and to note that the forthcoming volume edited by Steinwachs and Rawson (2023): *Waldorfschule, Globalisierung und Postkolonialismus – Versuch einer Annäherung* [Waldorfschool, globalization and postcolonialism – a first approach] is a step in this direction.

The second is from Boland (2017, p. 65): “Australian Aboriginal artist and educator, Lilla Watson, [...] said, ‘If you have come to help me, I don’t need your help. But if you have come because your liberation is tied to mine, come, let us work together’ (cited in Leonen, 2004).” The more or less formal motto of Steiner education: “education towards freedom”, is powerfully critiqued and contextualized through this. I think that Steiner’s views on freedom are in agreement with Watson’s, but that this review suggests that in practice we too often understand ourselves as helpers; of children; of “the other”. Watson’s eloquent words could perhaps serve as a support for self-reflection here.

References

- Abouleish, I. & Kirchgessner, M. (2005). *Sekem: A sustainable community in the Egyptian desert*. Forest Row: Rudolf Steiner Press.
- Aceves, C. (2008). Chapter fourteen: One is the sun: Mesoamerican pedagogy as an adjunct to undoing whiteness in the classroom. *Counterpoints*, Vol. 321, 237-253.
- Aceves, C. (2004). The Xinachtli project: Transforming whiteness through mythic pedagogy. *Counterpoints*, Vol. 273, 257-277.
- Adam, C. (2019). Identitätsbildung im pädagogischen Kontext: Welche Erfahrungen machen Schüler*innen mit Migrationshintergrund an Waldorfschulen? Rekonstruktion narrativer Identität anhand lebensgeschichtlicher Interviews. In: Adam, C. & Schmelzer, A. (Eds.). *Interkulturalität und Waldorfpädagogik*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Adam, C. & Schmelzer, A. (Eds.). (2019). *Interkulturalität und Waldorfpädagogik*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Andreotti, V. (2011). *Actionable postcolonial theory in education*. Palgrave MacMillan.
- Barfield, O. (2010/1928). *Poetic diction. A study in meaning*. Barfield Press.
- Barfield, O. (1988). *Saving the appearances. A study in idolatry*. Middletown: Wesleyan University Press.
- Barkved, F. (2020). Rudolf Steiner's concept of history in light of his early philosophy and later esotericism. *Research on Steiner Education*, 11(1).
- Barkved, F. (2018). Views of history and history teaching in Waldorf education. *Research on Steiner Education*, 8(2).
- Ben-Aharon, J. (1995). *The new experience of the supersensible*. Temple Lodge.
- Bhambra, G. K. (2014). Postcolonial and decolonial dialogues. *Postcolonial Studies* 17(2).
- Blunt, R. (1995). *Waldorf education, theory and practice: A background to the educational thought of Rudolf Steiner*. Cape Town, South Africa: Novalis Press.
- Boland, N. & Muñoz, J. (2021). *Education for freedom for all? The relevance of contemporary theory to Steiner education*. *Research on Steiner Education*, 12(special issue).
- Boland, N. (2017). Travels in education: Towards Waldorf 2.0. *Education Journal of Living Theories* 10(2).
- Boland, N. (2015). The globalisation of Steiner education: Some considerations. *Research on Steiner Education* 6 (Special Issue).
- Boland, N. & Demirbag, J. R. (2017). (Re)inhabiting Waldorf education: Honolulu teachers explore the notion of place. *Educational Journal of Living Theories* 10(2).
- Bone, J. (2008). Exploring trauma, loss and healing: Spirituality, Te Whāriki and early childhood education. *International Journal of children's Spirituality* 13(3).
- Bortoft, H. (2012). *Taking appearance seriously. The dynamic way of seeing Goethe and European thought*. Floris books.
- Brater, M., Hemmer-Schanze, C. & Schmelzer, A. (2009). *Interkulturelle Waldorfschule, Evaluation zur schulischen Integration von Migrantenkindern*. Wiesbaden: Springer VS.
- Büchle, M. (2014). *Kultur und Erziehung in der Waldorfpädagogik. Analyse und Kritik eines antroposophischen Konzepts interkultureller Bildung*. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.
- Cherry, B. (2019). Waldorfpädagogik in China. In: Adam, C. & Schmelzer, A. (Eds.). *Interkulturalität und Waldorfpädagogik*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Craemer, U. (1987). *Favela Monte Azul*. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.
- Craemer, U. (1980). *Favela-Kinder*. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.
- Fallace, T. (2012). Recapitulation theory and the New education: Race, culture, imperialism, and pedagogy, 1894-1916. *Curriculum Inquiry* 42(4).
- Feuser, G. (2021). Inklusion und Waldorfpädagogik: Eine allgemeindidaktische Perspektive. *Bildung und Erziehung* 74(4).
- Fleck, L. (1979/1935). *Genesis and development of a scientific fact*. Chicago: University of Chicago Press.

- Flyvbjerg, B. (2006). Five misunderstandings about case-study research. *Qualitative Inquiry*, 12(2).
- Frödén, S. (2019). Situated decoding of gender in a Swedish preschool practice. *Ethnography and Education* 14(2).
- Frödén, S. (2012). *I föränderliga och slutna rosa rum. En etnografisk studie av kön, ålder och andlighet i en svensk waldorfförskola*. Doctoral dissertation, Örebro Universitet.
- Geraets, T. (1993). *Inkanyezi. Entwicklungsarbeit und Waldorfpädagogik in Südafrika*. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.
- Goddard, C. & Boland, N. (2023). The politics of language learning in New Zealand. *Humanising Language Teaching*, Issue 2, Year 25.
- Harding, S. (2006). *Science and social inequality. Feminist and postcolonial issues*. University of Illinois Press.
- Hesse, S., Voss, T. & Zech, M. (2011). *Göbekli Tepe und der Prozess der Sesshaftwerdung. Von der Archäologie zur historischen Erkenntnis*. Kassel: Pädagogische Forschungsstelle.
- Hoffmann, V. (2016). Creating place-based Waldorf festivals: An ethnographic study of festivals in two non-European Waldorf schools. *Research on Steiner Education* 7(2).
- Jeske, A. (2004). *Raising awareness of sex-gender stereotyping: The implications of some feminist ideologies for curriculum and pedagogy in secondary education*. Doctoral dissertation, University of Birmingham.
- Jonsen, A. & Toulmin, S. (1988). *The abuse of casuistry. A history of moral reasoning*. Los Angeles: University of California Press.
- Josselson, R. (2004). The hermeneutics of faith and the hermeneutics of suspicion, in *Narrative Inquiry* 14(1).
- Kafi, Bijan (2023). Diesseits des Politischen. Warum der ideologische Antirassismus mit Waldorfpädagogik unvereinbar ist. In: *Die Drei* 2/2023, pp. 69-79.
- Keyserlingk, A. G. v. (1983). *Und sie erstarrten in Stein. Frühe Mysterien in Korsika als Keime unserer Zeit*. Verlag Die Pforte.
- Knight, H. (2022a). *Making humans: Waldorf educators and colonial entanglements of childhood*. Doctoral dissertation, University of Toronto.
- Knight, H. (2022b). Where children naturally belong: colonialism, space, and pedagogy in Waldorf kindergartens. *Pedagogy, Culture & Society*. DOI: 10.1080/14681366.2022.2140697.
- Kovacs, C. (2018). *Alte Mythen erzählt von Charles Kovacs*. Stuttgart: Pädagogische Forschungsstelle.
- Kovacs, C. (2008). *Ancient mythologies. India, Persia, Babylon, Egypt*. Stourbridge: Wynstones Press.
- Le Guin, U. K. (2019). *The carrier bag theory of fiction*. Ignota books.
- Leiste, C. (2019). Interkulturelle Waldorfpädagogik in einer staatlichen Schule. In: Adam, C. & Schmelzer, A. (Eds.). *Interkulturalität und Waldorfpädagogik*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Leonen, M. (2004). Etiquette for activists. *Yes! Magazine*, May 20th.
- Mayuzumi, K. (2011). Chapter twenty-two: Re/Membering in-between “Japan” and “the West”: A decolonizing journey through the indigenous knowledge framework. *Counterpoints*, Vol. 379, 350-366.
- Merchant, C. (1980). *The death of nature. Women, ecology, and the scientific revolution*. Harper & Row.
- Mor, M. (2017). *How Might Traditional Cultural Knowledge Contribute to Sustainable Education? A Nepalese Case Study*. Doctoral dissertation, University of Bath.
- Muñoz, J. (2016). *The circle of mind and heart: Integrating Waldorf education, indigenous epistemologies, and critical pedagogy*. Doctoral dissertation, University of Arizona. Ann Arbor, MI.
- Myers, P. (2006). Colonial consciousness: Rudolf Steiner’s Orientalism and German cultural identity. *Journal of European Studies*, 36(4).
- Nazir, F. (2018). Humanism with a difference: Universality and cultural difference in postcolonial theory. *Journal of Contemporary Poetics* 2(1).
- Oberman, I. (2008). *The Waldorf movement in education from European cradle to American crucible, 1919-2008*. Edwin Mellen Press Ltd.

- Osterrieder, M. & Boss, G. (2009). *Die Kelten und die Entwicklung der Gemütsseele. Wandlungen einer frühen europäischen Kultur*. Kassel: Pädagogische Forschungsstelle.
- Osterrieder, M. & Guttenhöfer, P. (2010). *Die Durchlichtung der Welt. Alt-Iranische Geschichte*. Kassel: Pädagogische Forschungsstelle.
- Perazzo, N. (2019). Interkulturelle Pädagogik im Waldorfkindergarten. Erfahrungen einer Erzieherin. In: Adam, C. & Schmelzer, A. (Eds.). *Interkulturalität und Waldorfpädagogik*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Puhani, P. A., & Weber, A. M. (2005). *Does the early bird catch the worm? Instrumental Variable Estimates of Educational Effects of Age of School Entry in Germany*. IZA DP No.1827, ftp://ftp.iza.org/dps/dp_1827.pdf
- Pavlov-West, T. (2023). Decolonizing the EAL-Curriculum: The importance of teaching post-colonial literatures and cultures from various perspectives. *Humanising Language Teaching, Issue 2*, Year 25.
- Quijano, A. (2008). Coloniality of power, eurocentrism, and Latin America. In: Morana, M., Dussel, E. & Jáuregui, C. (Eds.). *Coloniality at large: Latin America and the postcolonial debate*. Durham: Duke University Press.
- Rawson, M. (2023). Working with postcolonial literature as a learning opportunity for the development of the young person. *Humanising Language Teaching, Issue 2*, Year 25.
- Rawson, M. (2022a). Postkolonialismus. Ein für die Selbstwertung relevantes Thema. In: Wiehl, A. & Steinwachs, F. (Eds.): *Studienbuch Waldorfpädagogik*. utb-Klinkhardt: Bad Heilbrunn.
- Rawson, M. (2022b). Dekolonialisierung des Lehrplans als Lernweg. In: *Journal für Waldorfpädagogik* 4/2022.
- Rawson, M. (2019). International Waldorf 100 Curriculum Project: Some guidelines for choosing story material. *Pacifica Journal*, 56(2).
- Rawson, M. (2017). *Some guidelines for developing a global Waldorf curriculum locally: A generative approach*. Retrieved November 27 from <http://www.learningcommunitypartners.eu/wp-content/uploads/2017/10/Some-guidelines-for-developing-the-Waldorf-curriculum-locally-copy.pdf>
- Rawson, M. & Schumacher, R. (2013). *Bewusstseinswandel des Menschen vom Paläolithikum zum Neolithikum*. Kassel: Pädagogische Forschungsstelle.
- Ruf, B. (2019). Traumapädagogik im Kontext von Flüchtlingsarbeit. Konzepte und Erfahrungen im Umgang mit traumatisierten jugendlichen Flüchtlingen. In: Adam, C. & Schmelzer, A. (Eds.). *Interkulturalität und Waldorfpädagogik*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Röh, C.-P. (2019). Waldorfpädagogik im außereuropäischen Kontext. In: Adam, C. & Schmelzer, A. (Eds.). *Interkulturalität und Waldorfpädagogik*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Röschert, G. (1997). *Anthroposophie als Aufklärung*. Trithemius Verlag.
- Schad, A., Schmelzer, A. & Guttenhöfer, P. (2009). *Der Kulturmensch der Urzeit. Vom Archaikum bis an die Schwelle zur Sesshaftwerdung*. Kassel: Pädagogische Forschungsstelle.
- Schmelzer, A. (2021). Grundlagen inklusiver Waldorf-Schulpädagogik. *Bildung und Erziehung* 74(4).
- Schmelzer, A. (2019). Waldorfpädagogik in der Migrationsgesellschaft. Wie kann die Bildungsbenachteiligung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund überwunden werden? In: Adam, C. & Schmelzer, A. (Eds.). *Interkulturalität und Waldorfpädagogik*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Schmelzer, A. (2016). Interkulturelle Pädagogik und Waldorfpädagogik – eine anregende Begegnung. In: Schieren, J. (Ed.). *Handbuch Waldorfpädagogik und Erziehungswissenschaft. Standortbestimmung und Entwicklungsperspektiven*. Beltz Juventa. (Also available in English translation in Schieren, J. (2023). *Handbook of research on Waldorf education*. Taylor & Francis.)
- Schmelzer, A. (2015). Interkulturalität und Waldorfpädagogik. Wie kann der Umgang mit kultureller Differenz pädagogisch gestaltet werden? *Research on Steiner Education*, 6(Special Issue).
- Schmelzer, A. (2012). Globalisierung im Klassenzimmer. *Research on Steiner Education* 3(1).
- Steinwachs, F. & Rawson, M. (Eds.). (2023). *Waldorfschule, Globalisierung und Postkolonialismus – Versuch einer Annäherung*. (forthcoming; Beltz-Juventa: Weinheim und Basel)
- Steinwachs, F. (2022). Postkoloniale und postmigrantische Perspektiven im Sprach- und Literaturunterricht an Waldorfschulen. *Research on Steiner Education*, 13(2).

- Tang, K-P. (2011). *Kulturübergreifende Waldorfpädagogik, Anspruch und Wirklichkeit*. Doctoral dissertation, Universität Würzburg.
- Tyson, R. (2023). *Bildning, fantasi, revolt. Åtta essäer om pedagogik*. Balders förlag.
- Tyson, R. (2019). Vocational education in Waldorf-contexts – a developmental path of the Waldorf curriculum. *Research on Steiner Education*, 10(1).
- Tyson, R. (2017). *The rough ground. Narrative explorations of vocational Bildung and wisdom in practice*. Doctoral dissertation, Stockholm University.
- Ullrich, H. (2015). *Waldorfpädagogik. Eine kritische Einführung*. Beltz Juventa.
- Weber, W. (2016). *Der Druide von Aiona. Eine hybernische Einweihung*. Edition Widar.
- Welburn, A. (2004). *The beginnings of Christianity. Essene mystery, Gnostic revelation and the Christian vision*. Floris books.
- Whedon, S. W. (2007). *Hands, hearts, and heads: Childhood and esotericism in American Waldorf education*. Doctoral dissertation, University of California, Santa Barbara.
- Williams, L. & Boland, N. (2018). Social justice: Place, race, gender and class in Waldorf education. Keynote speeches at the Association of Waldorf school of North America June 25-28, 2018, Washington DC.
- Williams, L. (1994). Multiculturalism and Waldorf education. A call for an American curriculum. *Renewal, Spring-Summer 1994*.
- Wilson, M. A. F. (2022). Problematizing child-centeredness: Discourses of control in Waldorf education. *Global Studies of Childhood* 12(2).
- Wilson, M. A. F. (2014). Constructing childhood and teacher authority in a Waldorf daycare. *Critical Discourse Studies* 11(2).
- Wilson, M. A. F. (2011). “Their play is different”: Power, language, and gender socialization at a Waldorf daycare. In: Irby, B. & Brown, G. H. (Eds.). *Gender and early learning environments*. Information Age Publishing.
- Wilson, M. A. F. (2008). “It’s not a democracy”: Adult power, privilege, and the normalization of one developmental epistemology in a Waldorf daycare. Unpublished M.A. thesis, University of California, Davis.
- Yoshida, A. (2005). Interface of holistic changes in Japanese schools and Waldorf education. In: Miller, J. P. et. al. (Eds.). *Holistic learning and spirituality in education: Breaking new ground*. Albany: State University of New York Press.
- Zech, M. (2023). So dürfen wir nicht weitermachen... In: *Journal für Waldorfpädagogik* 1/2023.
- Zech, M. (2020). *History in Waldorf schools. Creating an individual consciousness of history*. Kassel: Pädagogische forschungsstelle.
- Zech, M. (2019). Interkulturelle bzw. transkulturelle Perspektiven im Geschichtsunterricht in der Waldorfschulen. In: Adam, C. & Schmelzer, A. (Eds.). *Interkulturalität und Waldorfpädagogik*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Zech, M. (2015). Geschichtsunterricht und Identitätsbildung im Spannungsfeld von Individualität, Kulturalität und Globalität. *Research on Steiner Education*, 6(Special Issue).
- Zech, M. (2014). Geschichte als Sinnstiftung und das Wirklichkeitsproblem. *Research on Steiner Education*, 5 (Special Issue).
- Zech, M. (2012). *Der Geschichtsunterricht an Waldorfschulen*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Leadership and Decision-Making in Waldorf School Governance, and the “Cups” and “Scales” of Good Process

Peter Lawton

City of Lakes Waldorf School, Minneapolis, MN, USA

ABSTRACT. This article is a philosophical exploration of Waldorf school governance. It forwards the proposition that good pedagogical governance is found in the balance of archetypal dialectical tensions, most importantly the balance between an institution's need to make decisions in accordance with its educational mission and the need to provide the type of institutional leadership that reinvigorates or reimagines that same mission. Leadership is conceived as a largely social-emotional and volitional, artistic, and spontaneously creative endeavor, while decision-making is characterized as a largely intellectual, managerial, and deliberate exercise. The article further proposes that, if good governance is the balance of dialectical tensions, then good institutional procedures or processes are the means by which that balance is achieved. In addition to providing the time, space, and procedural know-how for both leadership and decision-making activities, good institutional processes provide the means for achieving their balance and integration. This is achieved, the article proposes, by nesting a bit of deliberative decision-making within spontaneously creative leadership activities and a bit of spontaneously creative leadership within deliberative decision-making activities. The article explores these “nested” processes through the metaphors of cups and scales, which correspond to leadership and decision-making activities respectively. A procedural “cup” provides a stationary “vessel” that collects dynamic energies, while a procedural “scale” provides a dynamic “movement” that weighs and balances relatively static perspectives and/or paradigms.

Keywords: Waldorf school governance, leadership, decision-making, school governance procedures, school governance processes, brainstorming, problem-solving.

ZUSAMMENFASSUNG. Dieser Artikel ist eine philosophische Untersuchung der Führung von Waldorfschulen. Er stellt die These auf, dass eine gute pädagogische Leitung im Gleichgewicht archetypischer dialektischer Spannungen zu finden ist, vor allem dem Gleichgewicht des Bedarfs einer Einrichtung, Entscheidungen in Übereinstimmung mit ihrer Bildungsmission zu treffen, und des Bedarfs, die Art von institutioneller Führung zu sichern, die diese Mission wiederbelebt oder neu erfindet. Führung wird als weitgehend soziales, emotionales, willentliches, künstlerisches und spontan kreatives Unterfangen verstanden, während Entscheidungsfindung als weitgehend intellektuelle, verwaltungstechnische und bewusste Übung bestimmt wird. Der Artikel schlägt ferner vor, dass gute institutionelle Verfahren oder Prozesse das Mittel sind, mit dem dieses Gleichgewicht zu erreichen ist, vorausgesetzt, dass gute Regierung das Gleichgewicht dialektischer Spannungen bietet. Gute institutionelle Prozesse stellen Zeit, Raum und Knowhow für Führungs- und Entscheidungsaktivitäten zur Verfügung, um Gleichgewicht und Integration zu erreichen. Nach dem Artikel passiert dies, indem ein bisschen deliberative Entscheidungsfindung in spontan kreative Führungsaktivitäten und ein bisschen spontan kreative Führungsaktivitäten in deliberative Entscheidungsfindung eingebettet werden. Der Artikel untersucht diese „einbettenden“ Prozesse mithilfe von den Metaphern von Tassen und Waagen, die Führungs- bzw. Entscheidungsaktivitäten entsprechen. Eine prozedurale „Tasse“ stellt ein stationäres „Gefäß“ bereit, das dynami-

sche Energien sammelt, während eine prozedurale „Waage“ eine dynamische „Bewegung“ bereitstellt, die relativ statische Aussicht und/oder Paradigmen wiegt und ausbalanciert.

Stichworte: Waldorfschulverwaltung, Leitung, Entscheidungsfindung, Verfahren der Schulverwaltung, Schulverwaltungsprozesse, Brainstorming, Problemlösung

Warm Thou our hearts,
 Enlighten Thou our heads,
 That good may become
 What from our hearts we would found
 And from our heads direct
 With single purpose
 _____ Rudolf Steiner

Make use of the ancient principle:
 Spirit is never without matter,
 Matter never without spirit.
 _____ Rudolf Steiner

Good school governance may be found in the balance of archetypal dialectical tensions. In religious terms, we may understand good governance as the balance between spiritual and material forces. In philosophical terms, we may understand it as the balance between what is ideal and real. In anthroposophical terms, we may understand it as the balance between antipathy and sympathy. And in psychological terms, we may understand good school governance as the balance between *consciousness* and *experience*, with the term “consciousness” being employed to refer to fully conscious thought, and “experience” referring to un- or semi-conscious sensation and emotion.

Good school governance is never exhibited purely in the structures we impose through the force of our collective consciousness, but neither is it found solely in our un- or semi-conscious experience of dynamic energies. Good governance is rather an impulse that seeks to integrate and balance *stable structure* and *dynamic energy*. And the institutional organs that regulate and equilibrate structure and energy, spirit and matter, and consciousness and experience are good organizational procedures or processes.

A simple example of a naturally occurring dialectical tension in schools and other similar cultural institutions is the one that occurs between the needs of individual stakeholders and the requirements of the organization itself. Another dialectical tension may be found in the demand that an institution *make decisions* in accordance with its mission and the need to provide the type of institutional *leadership* that reinvigorates or reimagines that same mission. This dialectical tension is engendered in the lines “what from our hearts we would found and from our heads direct” from the “Foundation Stone Meditation” by the founder of Waldorf education, Rudolf Steiner (1996). Good governance is not solely a heart-founded, un- or semi-conscious, volitional or socio-emotional, or spontaneously creative effort. Nor is it an exclusively head-directed, conscious, intellectual, managerial endeavor. Rather, good governance is an ingenious amalgamation of both.

The volitional and socio-emotional activity of *heart-founding* and the conceptual activity of *head-directing* are related to leadership and decision-making respectively. However, in the dialectical spirit of Yin/Yang¹ or Collins and Porras’ (1997) the “genius of and,” both leadership and decision-making are heart-founding *and* head-directing activities simultaneously! Good school governance seeks to balance and integrate these and other archetypal dialectical tensions. And again, the organs by which institutions achieve this balance and integration are good institutional processes.

Leadership and Decision-Making

Disregarding half of the leadership/decision-making dialectic, school leaders often default to thinking and speaking about school governance largely in terms of decision-making and, specifically, *who* is allowed to participate in the decision-making process. School leaders often think and speak about the dynamic processes by which decisions are made only secondarily and as a necessary consequence of the need to effectively and expediently arrive at decisions. When school leaders do consider the processes involved in decision-making, they often default to describing them in the materialistic language of manufactured consent. For example, leaders frequently speak of “achieving buy-in” or “getting people on board.” In the language of electoral politics, these may be understood as *mobilizing* activities. In politics, mobilizing activities seek to secure votes. On the contrary, genuine *organizing* activities allow for the true transformation of the electorate, which is a process that unfolds from within them as much as it is coaxed from the outside. In terms of a school’s mission, the processes by which decisions are made are often more transformative than any decisions themselves because the experiences good processes provide have the potential of being actually transformative for stakeholders. And it is the stakeholders who ultimately embody and enact a school’s mission. Without them, an institutional mission is only a dead and disembodied collection of words.

Decisions are like *realizations*, *materializations*, or “crystallizations” of the school’s mission. And these crystallizations ideally occur through processes by which the collective and creative will of the individuals who embody and enact the school’s mission is instantiated. Indeed, a good decision-making process is critical to good governance. Good decision-making, however, is only one half of a health-sustaining governance dialectic, the other half being something we might alternately call development, evolution, transformation, initiation, or *leadership*. Contrary to decision-making, which is a process through which the school’s mission is instantiated or *materialized*, leadership is the process by which the school’s mission is reinvigorated, re-imagined, or, to use a Christian term, resurrected. While decision-making is a process of *crystallization*, leadership is a process of *ephemeralization*.

While decision-making activities yield “frozen” or “solidified” materializations of the school’s mission, effective leadership activities return the mission to its natural gaseous, dynamic, and aspirational form. Good processes sit between leadership and decision-making activities and may be understood as liquids ready to be transformed into either solids or gas. Or both! Making decisions and providing leadership are not dichotomous or mutually exclusive activities, although they are often treated as such. Decision-making and leadership are properly understood dialectically, as two aspects of a whole, as two elements that bring each other into existence, as two “species” in perfect symbiosis.

If we imagine these two facets of good governance – decision-making and leadership – as achieving some measure of equilibrium, that balance might be represented graphically by something like the classic Yin/Yang symbol. The lighter Yang represents decision-making, i.e., the upholding and maintenance of the school’s constantly changing and evolving mission, and the darker Yin represents leadership, i.e., the constant re-imagination or refinement of that mission.

1. In ancient Chinese philosophy, Yin and Yang represent opposite yet interconnected forces. Yin and Yang cannot exist without each other; they give rise to each other as the absence of light gives rise to night and the absence of darkness gives rise to day. Yin and Yang constitute the materials and energies out of which the universe and everything within it is created.

Waldorf school leadership bodies such as colleges of teachers,² boards of trustees, and various committees ideally have dual roles, and these roles are in a dialectical tension with each other. The dual roles. – inseparable as day is from night – are decision-making and leadership. School governance bodies ideally work (seemingly impossibly) in two directions, facilitating processes by which the school's mission is simultaneously crystalized through decision-making activities and ephemeralized through leadership activities. In simple terms, good school governance is attained by processes through which the school's mission is simultaneously upheld and reinvented!

Consciousness and Experience

Implicit in this exploration of leadership and decision-making in Waldorf school governance is a core idea. The idea is that we engage with the world in two distinct ways – through *consciousness* and *experience*. Put slightly differently, humans think in two qualitatively different ways. According to many psychologists, our thinking is the result of a dual-process, one largely unconscious and one more conscious. Psychologist Daniel Kahneman (2013) refers to these two processes as System 1 and System 2 thinking respectively. System 1 thinking (S1) is variously described as automatic, instinctive, intuitive, emotional, and un- or semi-conscious. On the contrary, System 2 thinking (S2) is effortful, reasoned, logical, and fully conscious. Social psychologist Jonathan Haidt (2013) provides a useful metaphor for S1 and S2 thinking, that of an elephant and its rider. The elephant symbolizes System 1 thinking, and the rider System 2. While it is beneficial to intentionally employ System 2 thinking to a greater extent in complex decisions such as those having to do with school governance, Haidt estimates that S2 thinking accounts for as little as 1% of our everyday thinking! Also implicit in this exploration of governance is the author's belief (and experience!) that one of the main challenges generally facing school discourse is the conflation of S1 and S2 thinking. Reports of S1 experience are often overlaid with S2 interpretation and value judgments, and S2 evaluations frequently exclude from consideration S1 experiences that invalidate a priori assumptions. One of the main theses forwarded here is that the processes that facilitate the activities of decision-making and leadership work best when they leave time and space for *both* System 1 and System 2 thinking. Institutional processes are most effective when they encourage and facilitate the expression of both experience and consciousness *and* when they provide a methodology for their ultimate balance and integration.

In anthroposophical or Waldorf-school parlance, the word we might use to describe this procedural, dynamic, in-between realm of integration and balance is *feeling*; experience and consciousness we might call *willing* and *thinking* respectively; and we might encompass these three domains – thinking, feeling, and willing – with the conception of a *soul*. In the language and logic of the article, experience (i.e., willing) is related to leadership; consciousness (i.e., thinking) is related to decision-making; the integration and balance between leadership and decision-making is related to good institutional procedures or processes (i.e., feeling); and these three domains taken together encompass the school's mission or what we might think of as its institutional "soul." System 1 heart-founded thinking, of the kind acquired through movement, through the senses, through the sensation of emotion (as opposed to the more conceptual aspects of emotion), and through more experiential or will-infused forms of thought, such as imagination or intuition, has a *revelatory* character. On the contrary, the fully conscious manipulation of experience's revelations through various System 2 head-directed thinking activities, such as those involving organizing, sorting, relating, evaluating, and analyzing, has an entirely different complexion. While experience has a sleepy and sympathetic nature, consciousness has a more fully awake and antipathetic character. Experience concerns phenomena that stream *into* us, while consciousness concerns phenomena that flow *out* of us.

Bootstrapped to the above description of how leadership and decision-making activities are mediated by good processes is a seemingly impossible prescription – that the activities of leadership and decision-making be separated *and* integrated. Consideration of the paradoxical question of how two phenomena can be kept

2. The College of Teachers is the name given in many Waldorf schools to the committee of teachers and staff members responsible for the school's pedagogy and mission. In a simple sense, a College of Teachers fills both the roles of principal (or headmaster) and superintendent in other educational settings.

apart *and* combined leads to the philosophical nature of this particular contemplation. The “answer” the article provides is as follows: one of the ways that leadership and decision-making activities may be kept separate and integrated is by nestling a bit of leadership in decision-making activities and vice versa.

Good Process

If good school governance entails the balancing of dialectical tensions, such as balancing the needs of individual stakeholders and the institution, balancing pedagogical ideals and material realities, or balancing the need for leadership and decision-making, then a good process is the means by which that balance is achieved! Good processes balance Yang and Yin, antipathy and sympathy, consciousness and experience, the upholding of the school’s mission and its constant reinvention, etc. Good process is what happens inter-dynamically *between* Yin and Yang, between antipathy and sympathy, and between decision-making and leadership; it contains both and integrates both. As such, a good process is not predominantly S2 intellectual, managerial, or head-directed in its methodology. Nor is it primarily S1 socio-emotional or volitional, spontaneously creative, or heart-founded. On the contrary, a good process impossibly and ingeniously straddles heart-founding and head-direction like a tightrope walker balancing on a thin wire.

This procedural tightrope balance is accomplished in two ways. First of all, a good process provides the time, space, and procedural know-how for *both* heart-founding and head-directing activities. And second of all, but just as importantly, a good process provides the means by which these two activities may be integrated or harmonized. This integration is achieved in part by nestling a bit of head-directed decision-making within leadership activities and a bit of heart-founded leadership within decision-making activities.

To employ several metaphors, good processes provide procedural “cups” and “scales.” Within S1 heart-founded leadership activities, good processes contain small S2 head-directing “cups” that draw out and capture creative energies. And within S2 head-directed decision-making activities, good processes provide small S1 heart-founding “scales” that weigh and balance various perspectives and/or paradigms. In popular terms, cups and scales are integral to the activities of *brainstorming* and *problem-solving* respectively, although the approaches promoted here are more holistic than many traditional understandings. Procedural cups and scales are, of course, not physical objects (although they may have physical components). Rather, they are what we might call process “technologies,” understandings, capacities, habits, best practices, ways of doing business, etc. In S1/heart-founded/leadership activities, the Yin cup provides a *stable “structure”* capable of “capturing” and “holding” *dynamic energies*, while in S2/head-directed/decision-making activities, the *dynamic “movement”* of the Yin scales “weighs” and “balances” relatively *static ideas*.

Procedural “Cups” and “Scales”

A procedural “cup” is a tiny bit of decision-making nestled inside a larger leadership process, a smidge of intellectual, managerial, S2 head-direction inside what is otherwise a socio-emotional and volitional, artistic, S1 heart-founding activity. A cup is a small stable structure surrounded by dynamic energies and, as previously mentioned, it is not a physical object but what we might call a process technology or procedure. The “cup” essentially *decides* (from the Latin *caedere*, to cut) what in the larger S1 heart-founding process to capture and collect and what to leave aside. *What* a cup collects has as much to do with what it takes in as what it keeps out. Into the cup goes *experience* in the form of un- or semi-conscious movements, emotions, or revelatory ideas (more on this below). Out stays *consciousness* in the form of mental operations such as analysis, evaluation, interpretation, argumentation, explanation, prediction, etc. Experience has a *revelatory* character; it arises un- or semi-consciously, emerging fully formed in our bodies, hearts, and minds as if out of thin air. Experiences are nothing we work out through conscious thinking per se, through problem-solving, through applying rationality or logic, through experimentation or trial-and-error, or through theorizing or hypothesizing.

Experiences may be *physical* or *mental*. Physical experiences are phenomena we experience bodily or emotionally. To the extent that we don't overlay this phenomena with interpretation or other S2 conceptual content, our physical and emotional experiences are *revelatory*. We might say that our lived experience is revealed to us moment by moment! What we might call mental experiences, contrary to physical experiences, are phenomena we "experience" purely in our minds or souls. Like physical or emotional experiences, mental experiences emerge fully formed either from mysterious spaces deep within us or from distances beyond our senses' reach.

But whereas physical experiences seem to appear to us from the *outside*, mental experiences give the impression of arising or emerging from *within* us. Whereas physical experiences appear in the form of *sensations, feelings, or observations*, mental experiences arise in the form of *mental-pictures, imaginations, or intuitions*. We primarily express these experiential – or, we might say, will-infused – thoughts verbally or in writing, and they're generally descriptive or explanatory in nature. But they don't have to be. We may also express our mental experiences in the form of more narrative or poetic examples of speaking or writing. Or we may communicate them completely non-verbally or non-textually. For instance, mental experiences may be captured in the form of movements or pictures. As an example, this article started out as a series of doodles that I later "translated" into words.³

As already mentioned, what a procedural cup takes in has as much to do with what it keeps out. Drawn into the "cup" and captured are *experiences*. Excluded from the cup is consciousness in the form of mental operations. Into the cup goes experience in the form of 1) sensations, feelings, observations, etc., what in our contemporary world is sometimes called data, and 2) mental pictures, imaginations, and intuitions. Kept out of the cup are conscious thinking activities per se in the form of analyzing or synthesizing, interpreting, problem-solving, editing, arguing or debating, agreeing, speculating, proselytizing, etc. In other words, out stay countless rational or rhetorical activities that seek to *organize, relate, or evaluate* the contents of the cup. The mental activities of organizing, relating, and evaluating are, indeed, as important and elemental to good processes as nerves are to the human body. They are, however, S2 head-directing activities in want of S1 heart-founded material to direct! Experiential, heart-founded material is generated through leadership activities that "ephemeralize" the school's mission, that return the mission to its natural dynamic, aspirational, "gaseous" state. Thinking about what is going into a procedural cup as it goes in, in the form of organizing, relating, evaluating, or other S2 intellectual activities, is to interrupt the flow of creative energies (e.g., experience, revelation, intuition) and potentially pollute the contents of the cup. Interpreting the results of experience in the midst of its expression is tantamount to planning the next thing you want to say as your conversation partner is speaking! After appropriate space and time have been given for the encouragement and collection of experience, *then* the contents of that experience may be evaluated, ordered, related, equilibrated, organized, etc.

Procedural cups may work *explicitly* or *implicitly*. For instance, a procedural cup may explicitly occupy a "space," drawing experiences to it like a planet exerting gravitational pull. The most explicit way a cup occupies space is as a dedicated meeting or agenda item that invites open dialogue and sharing. In one sense, the opportunity afforded by the dedicated time and space is the cup. Explicit cups also include various process technologies, such as taking turns, passing talking sticks, or leaving a few seconds of silence between speakers. Other techniques include the use of open documents, message boards, or other physical idea-collection systems. They further include communal exercises designed to help groups get into an S1 heart-founding "head space," which may be understood as a state of mind that effectively promotes the sharing of experiences of the kind described above and that subdues the natural urge to evaluate, organize, sort, or engage in other S2 head-directing activities. Based on his years of experience leading democratic decision-making processes in Waldorf schools and other anthroposophical initiatives, Heinz Zimmerman (1996) designed group exercises to promote just such an S1 heart-founding mood, one that promotes conversations that might variously be described as artistic, socio-emotional, even spiritual. Zimmerman's suggested warm-ups include various physical, social, and mental group exercises. Other S1 heart-founding warm-up exercises

3. Click here for the full text of the article alongside some of the original "doodles" that inspired the text, as well as illustrations inspired by the text after the fact.

might include participating in guided meditations, engaging together in artistic activities, sharing experiences in nature, and many others too numerous to mention here.

The most powerful and impactful ways procedural cups collect experience, however, are not explicit but *implicit*. Perhaps the most precious and potent procedural “cup” is the implicit willingness of the participants in a process to leave an open space on an agenda or elsewhere not knowing what will fill it. And in countless individual acts of audacity, each participant plans for something unplanned and offers up their own small “cup” every time they actively and selflessly listen to another. This may be the single most audacious aspect of anything considered here—the pure act of will involved in planning for something unplanned!

Moving from an examination of procedural cups to scales, a procedural “scale” is a tiny bit of leadership nestled inside a larger decision-making process, a smidge of socio-emotional and volitional, artistic, S1 heart-founding in what is otherwise an intellectual, managerial, S2 head-directing activity. Decision-making is essentially an S2 head-directed activity. As such, it evaluates, organizes, and relates the contents of S1 heart-founding activities. A popular name for this analytic and synthetic process is *problem-solving*, although the approach promoted here is more holistic than many traditional problem-solving models. We explored previously how the procedural cup is a small stable structure surrounded by dynamic energies. On the contrary, a procedural scale is a small dynamic movement surrounded by more static ideas. While a procedural cup collects both physical and mental *experiences* in the form of movements, emotions, or revelatory ideas, a procedural scale both *weighs* and *balances* these experiences. The scale’s weighing function is *analytical*, while its balancing function is *synthetic*. Analysis involves the identification of constituent “parts,” and synthesis involves creatively putting those parts back together again to make a completely new and original whole, something often greater than the sum of the original parts!

The scale’s synthetic balancing function is explored below. But first, with regard to its analytic function, a scale weighs. The conceptual equivalent to weight is value and, as such, procedural “scales” *evaluate* ideas. Weight is to physical objects what evaluation is to ideas. Just as weight measures not a physical quantity but a force (i.e., gravity) acting between two physical bodies, evaluation measures *relationships*. And just as a body’s weight is determined relative to another body, the value of an idea cannot be “weighed” or evaluated except in relation to another idea or set of ideas. That is to say, evaluation measures one idea *relative* to others. As alluded to in the section explaining procedural “cups” above, *what* a procedural scale generally weighs in school governance is experience in the form of revelatory ideas, thoughts, or truth claims, and the weighing process yields *values*.

How a procedural scale evaluates is by analyzing, judging, comparing and contrasting, measuring, etc., one idea relative to another. On the one hand, ideas may be evaluated relative to underlying principles. That is to say, they may be evaluated relative to fundamental, a priori, self-evident, or agreed-to principles. On the other hand, two or more independent ideas may be evaluated relative to each other. In a setting such as school governance, the value a procedural “scale” assigns is generally not quantitative or numerical (e.g., 45% of this idea is true or good, or this idea scores 72 on some measure or index), but qualitative or categorical. An example of qualitative or categorical evaluation based on an idea weighed against an underlying principle might be, “This truth claim is more or less consistent with the fundamental principle, while that one is not.” An example of a qualitative or categorical evaluation based on an independent idea weighed against two or more independent ideas might be, “The first truth claim was arrived at intuitively; the second is based on such and such theoretical framing; while the third came from expert testimony.”

It is perhaps self-evident that in order for procedural scales to properly function, it is imperative that the underlying principles or agreements (i.e., criteria) against which ideas are being evaluated are transparent, comprehensible, and enjoy unanimous (or near-unanimous) consent. When underlying or fundamental principles are not implicitly self-evident or explicitly agreed to, scales simply cannot function properly. Returning to the weight metaphor, if an object cannot be weighed in the weightless environment of outer space, then one might reasonably ask how competing ideas can be valued if there is no agreed-to criteria to evaluate them against? What, readers may ask, happens when there are no self-evident principles or agreements against which to evaluate various ideas? Well, what happens is confusion, chaos, conceptual

and rhetorical mayhem, a void of clarity and direction all too happily filled by the latent illiberal and authoritarian tendencies always lurking just below the surface in each of us as individuals and the institutions to which we belong. In cases where the underlying principles are unstated, unexamined, or unknown, their absence from discussions should alert participants – like a big red flashing light – to the need to discover or “uncover” underlying principles and shared agreements. The absence of foundational, widely accepted criteria may demand that participants set aside current topics of discussion in favor of more elemental topics capable of yielding the necessary guiding principles.

Moving from a procedural scale’s *weighing* function to its *balancing* one, only in a purely academic or theoretical sense may ideas be evaluated against a *single* underlying principle. In any real-world, practical situation, ideas must be balanced against multiple underlying principles simultaneously! As American philosopher William James (1981) wrote: “The greatest enemy of any one of our truths may be the rest of our truths” (p. 38). In a conceptual landscape where ideas are evaluated not against one but multiple fundamental principles, a scale might achieve one sort of balance by assigning equal weight or value to each truth claim. While that might be perfectly appropriate in some circumstances (e.g., everyone’s emotional or “lived” experiences are equally valid), it is not what is meant by balance here. Procedural scales are generally not intended to provide symmetrical or arithmetic balance, but *aesthetic* or *moral* balance – the dynamic balance obtained in, for example, music, the sport of surfing, a life well-lived, or ... good school governance. Other words for the scale’s balancing function might be *blending* or *harmonizing*. The procedural scale’s balancing function provides the means of “holding” many different dynamics or truths simultaneously.

Perhaps the balancing, blending, or harmonizing function of procedural scales might be more aptly represented by the image of a graphic equalizer – you know, the green and red lights on an old-school stereo and the associated toggles by which the listener “balances” different high-, low-, and mid-range frequencies. Above we explored how procedural scales weigh. They do this by evaluating ideas *relative* to other ideas. But how do scales balance or harmonize multiple ideas? Like other S1 heart-founding “movements,” achieving balance is a largely undefinable, unnamable process that is revelatory in nature. Just as there is no simple algorithm for how to find balance in music, how to hang ten on a surfboard, or how to achieve balance in life, there are none for finding balance in the types of dynamics related to school governance. That is why the processes by which procedural scales balance or harmonize ideas are more socio-emotional and volitional, artistic, and S1 heart-founding than intellectual, managerial, and S2 head-directing. Of course, there are materialistic S2 head-directing processes for achieving “harmony” between ideas, and these include negotiation, compromise, majority rule, enforced uniformity, etc. However, these have less potential than more artistic, socio-emotional, S1 heart-founding processes for achieving synthesis, that is, for attaining some truth greater than the sum of the parts. And, by extension, head-directed “harmonies” are potentially less transformative for institutions and their stakeholders.

Following in the ethical tradition of American pragmatists like John Dewey, philosopher Steven Fesmire makes the compelling argument that the evaluation and balance of competing ideas and truth claims is essentially a *moral* process. According to Fesmire (2003), American pragmatists such as Dewey and William James understood morality as a fundamentally “imaginative” process, one “conceived on the model of aesthetic perception and artistic creation” (loc 93). Aesthetic perception and artistic creation are hallmarks of System 1 heart-founded thinking. While aesthetic and artistic balancing and harmonizing processes cannot be explicitly explained or expressed in simple formulas, they may be alluded to through the use of analogy. For example, the process of harmonizing ideas may be compared to other balancing processes, such as those related to music, dance, art, math, nature, narrative, and so on. Unfortunately, exploring any one of these analogies could fill its own book not to mention a library! Any comprehensive exploration of how balance is achieved imaginatively, artistically, or aesthetically is well beyond the scope of this essay.

Conclusion

Readers may have noticed in the article’s consideration of good governance a false image, namely, the picture of a school now doing “leadership” and now doing “decision-making,” of the expression of an S1 un- or

semi-conscious experience devoid of some S2 conscious interpretation, or some act of pure S2 thinking untainted by S1 experience. Perhaps we all intuitively recognize how unrealistic this picture is. In reality, the relationship between experience and consciousness has a more fractal, even chaotic, character. Perhaps the relationship between experience and consciousness is not best symbolized by the traditional Yin/Yang symbol but by some Jackson Pollack interpretation of it. For example, even in our most active listening moments, that is, even when we're fully experiencing or “living into” what a friend, loved one, colleague, or student is saying, we flicker back and forth from sympathetic experience to antipathetic consciousness much like a fluorescent light blinking on and off so quickly that it gives the appearance of a state of constant “on.” Even the most talented and experienced meditators whose goal is to remain as long as possible in a revelatory, purely experiential state of being admit to falling prey to conscious thoughts, which pull them again and again out of the present moment. Similarly, our most ambitious attempts at active-listening are often interrupted by a movement, an image, a word that triggers our consciousness, that pushes the “go” button on some time machine that instantaneously transports us to some other non-physical, non-experiential dimension of consciousness. In that moment, even though our outward appearance remains relatively unchanged, we have left the conversation, we have left our partner in dialogue – we have left the physical world, really – and have been transported to a world of almost pure consciousness.

While the normal, everyday relationship between experience and consciousness has a somewhat unintentional, unconscious, spontaneous character, there are activities that benefit from a more intentional, self-conscious, and process-laden approach. Such is the case with school governance, specifically the crucial activities of decision-making and leadership. Part of an intentional approach entails processes that encompass the two ways humans make sense of the world, arrive at communal decisions, and resolve conflict, namely, through System 1 experience and System 2 consciousness. Another part of an intentional approach involves processes capable of balancing and integrating S1 heart-founded and S2 head-directed thinking. The article explores one method for providing the time and space for the expression of both experience and consciousness, as well as a method for achieving their balance and integration. Separation and integration is achieved in part by nestling a bit of S2 head-direction within heart-founded leadership activities and a bit of S1 heart-founding within head-directed decision-making activities. The article explores these nested bits through the metaphors of procedural “cups” and “scales.” But before leaving this particular exploration, it is perhaps worth noting two naturally occurring processes that organically separate *and* integrate S1 heart-founding and S2 head direction. These two processes are *art* and *dialogue*.

Art is a process-reliant activity that encompasses both S1 heart-founding and S2 head-direction, that allows for both the spontaneous experience of dynamic energies and the imposition of stable structure. Such an approach is quite evident in, for example, improvisatory jazz, a medium in which revelatory free improvisation rests upon a rock-solid foundation of scales, techniques, and musical forms. Each scale or mode, each instrumental technique, each formal element, may be conceived as a procedural “cup” that allows for one type of expression and not another. And each improvisatory performance is an artistic and aesthetic “scale” that un- or semi-consciously weighs and balances literally infinite permutations and combinations. The musician's thousands of hours of solitary practice are predominantly the work of the System 1 “elephant,” with the System 2 “rider” providing gentle (and sometimes not-so gentle) course corrections. And the single hour of improvisatory performance is analogous to the S2 rider essentially closing their eyes and letting the S1 elephant go where it will.

True dialogue is another process-laden activity that organically produces the separation and integration of S1 heart-founding and S2 head-direction. When we actively listen to another in a conversation, we *experience* what they are saying, and that experience is predominantly revelatory in character. When we speak in a conversation, our *consciousness* is analyzing and synthesizing, and that analysis and synthesis is primarily imaginative, aesthetic, and artistic in nature. Nestled within active S1 listening is a tiny bit of conscious S2 decision-making that attempts to keep the listener in a will-full, experiential state of being as much as possible. And nestled within our S2 conscious speaking is a bit of S1 un- or semi-conscious weighing and balancing that, while remaining open to experience's revelations, attempts to synthesize a larger truth out of

many smaller, seemingly contradictory truths. In other words, nestled within active listening is a “cup,” and nested in contemplative speaking is a “scale.”

The activities of leadership and decision-making in Waldorf school governance are analogous to improvisatory jazz and the give and take that occurs in a true dialogue between individuals. Except the school’s dialogue partner in leadership and decision-making activities is not any one person or group but reality itself, or what we might call “the spirit of our times.” The speaker in the dialogue is not an “I” but a “we,” and that “we” is the School, as embodied by the stakeholders who embody and enact its mission. When we engage in leadership activities, we are listening to – *experiencing* – the cosmos, reality, the spirit of our times. And when we make communal decisions, we are speaking into – shaping from our collective *consciousness* – that same cosmos, reality, spirit. Good school governance seeks to balance and integrate experience and consciousness, as well as other archetypal dialectical tensions. Experience and consciousness are exemplified by leadership and decision-making activities respectively. And the institutional organs that work to achieve the balance and integration of experience and consciousness – of leadership and decision-making – are good *processes*.

References

- Steiner, R. (1996). *The foundation stone: The life, nature, and cultivation of Anthroposophy*. Rudolf Steiner Press.
- Collins, J. & Porras, J. (1997). *Built to last: Successful habits of visionary companies*. HarperBusiness.
- Fesmire, S. (2003). *John Dewey and moral imagination: Pragmatism in ethics*. Indiana University Press.
- Haidt, J. (2013). *The righteous mind: Why good people are divided by politics and religion*. Vintage.
- Kahneman, D. (2013). *Thinking, fast and slow*. Farrar, Straus and Giroux.
- James, W. (1981). *Pragmatism: A new name for some old ways of thinking*. Hackett Publishing Company, Inc.
- Zimmermann, H. (1996). *Speaking, listening, understanding: The art of creating conscious conversation*. Lindisfarne Books.

Wahrnehmungsvignetten – eine phänomenologische Methode in der (waldorf-)pädagogischen Ausbildung

Ulrike Barth und Angelika Wiehl

Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft, Institut für Waldorfpädagogik, Inklusion und Interkulturalität, Mannheim

ZUSAMMENFASSUNG. Wahrnehmungsvignetten entspringen einer phänomenologisch-reflexiven Methode, die in der Phänomenologie verortet wird und in der Ausbildung und Praxis von Erzieher:innen, Hortner:innen, Lehrer:innen und Heilpädagog:innen Anwendung findet, um an einzelnen Momenten und Begebenheiten das Besondere vor allem eines Kindes, Jugendlichen oder Erwachsenen zu sehen. Diese neu entwickelte Methodologie umfasst das phänomenologische Wahrnehmen und Beschreiben sowie drei Reflexionsphasen. Während wir im Bachelor-Studium den Schwerpunkt auf die phänomenologische und produktive Arbeit und entsprechende Übungen legen, vertiefen wir im Master-Studium die Reflexionen, um Erkenntnisse bezüglich der eigenen Haltung und Handlungsweise, aber auch für eine verstehende und individualisierte Diagnostik zu gewinnen. Der Artikel führt in die theoretischen Grundlagen, Methoden und Anwendungen der Arbeit mit Wahrnehmungsvignetten (als WV fortlaufend nummeriert) ein.

Einleitung

„Du bist so gemein zu mir“

Die Kinder der dritten Klasse haben ihre Plätze eingenommen und fast alle Schulsachen und persönlichen Utensilien in den Schultaschen verstaut. Ein Mädchen spielt noch mit einer kleinen, aus Papier selbst hergestellten Katze. Die Lehrerin steht vorne, lässt ihren Blick von Kind zu Kind schweifen und wartet, bis alle für den gemeinsamen Unterrichtsbeginn bereit sind. Sie bemerkt, dass ein Mädchen noch mit etwas in den Händen spielt, und wendet sich mit strenger Miene ihm zu. „Cara, packe es bitte ein“, sagt sie klar und freundlich. „Nein, das Tier muss draußen sein“, entgegnet Cara bestimmt. „Cara!“, ruft die Lehrerin mit etwas höherer Stimme. „Du bist so gemein zu mir“, reagiert Cara, steckt die Papierkatze in ihre Schultasche, murmelt dabei etwas und setzt sich mit gerade gestrecktem Rücken auf ihren Stuhl. (WV 1; Barth & Wiehl, 2023b, S. 115)

Diese Wahrnehmungsvignette beschreibt eine Unterrichtsszene, wie sie in ähnlicher Weise sicher unzählige Male vorkommt. Ein überraschender, nicht kalkulierbarer Moment hebt sich von dem geplanten Unterrichtsverlauf ab. Die Schülerin Cara ist mit ihrer Papierkatze, also mit etwas anderem beschäftigt, als die Lehrerin von ihr erwartet. Dabei kommt es zu einem kurzen Dialog, in dem Cara sich zwar zuerst weigert, der Aufforderung der Lehrerin zu folgen, sich ihrer Anweisung dann doch fügt. Solche, einen gewohnten Ablauf

störende oder durch überraschendes Verhalten die Aufmerksamkeit auf sich ziehende Ereignisse können beispielsweise Anlässe für das Schreiben von Wahrnehmungsvignetten sein. Als sprachliche „Rekreationen“ (Schwarz, 2020, S. 56) halten sie affizierende Momente fest, die unmittelbar sinnhaft erlebt und deren Bedeutungsnuancen durch Reflexionen erschlossen werden. Wahrnehmungsvignetten sind wie Vignetten, Anekdoten oder Erinnerungsbilder narrative Kurztexte, die als phänomenologische Beschreibungen in der pädagogischen Ausbildung und in der Forschung Anwendung finden (Barth & Wiehl, 2023b, S. 134ff.). Unsere Definition lautet:

„Wahrnehmungsvignetten entspringen einer phänomenologischen Methode, die Praxisbeobachtungen, Beschreibungen, Reflexionsschritte und professionell-pädagogische Anwendungen einschließt.“ (ebd., S. 119)

Angeregt durch die Vignetten- und Anekdotenforschung des Netzwerks VignA entwickeln wir seit 2019 am Institut für Waldorfpädagogik, Inklusion und Interkulturalität der Alanus Hochschule am Standort Mannheim die Wahrnehmungsvignetten als eine Methode der phänomenologischen Beobachtung, Beschreibung und Reflexion. Die Vignettenarbeit, die speziell im „lernseitigen“ Erforschen und Verstehen von Unterrichtsprozessen im Netzwerk VignA angewendet wird (Agostini et al., 2018; Schratz et al., 2012), versteht sich im Sinne der Phänomenologie Husserls als „Explorieren“, durch das Dinge, nicht als was sie sind, zur Kenntnis gelangen, „sondern wie sie den menschlichen Sinnen und – im Erkennen, Wahrnehmen, Begreifen, Verstehen – dem Bewusstsein erscheinen“ (Peterlini, 2020, S. 122). Diese Qualität phänomenologischen Beobachtens und Erkennens gilt genauso für die Arbeit mit Wahrnehmungsvignetten. Sie erschließen mittels einer auf das Wie gerichteten Art und Weise des narrativen Erzählens das äußere Gegebensein sowie die inneren Prozesse, durch die ein Phänomen überhaupt nur gefühlt, mit Sinnen wahrgenommen, vorgestellt und gedacht, schließlich zum Gegenstand der Beobachtung und des Forschungsinteresses werden kann.

Die Arbeit mit Wahrnehmungsvignetten setzen wir im Bachelor- und Masterstudium der Waldorf- und Heilpädagogik für die Vergegenwärtigung von besonderen Momenten in der pädagogischen Arbeit mit Kindern, Jugendlichen oder Erwachsenen, für eine diagnostische und eine haltungssensible Reflexionsarbeit sowie in verschiedenen Forschungsprojekten ein. Als narrative Kurztexte können Wahrnehmungsvignetten in der ersten oder der dritten Personperspektive, also in Ich- oder beobachtender Form geschrieben sein. Entscheidend ist, dass sie sowohl die äußeren Begebenheiten, als auch die inneren Regungen, Gefühle, Vorstellungen und Gedanken zum Ausdruck bringen, ohne Annahmen zu enthalten oder Deutungen vorwegzunehmen. Sinnebenen und Bezug zu fachspezifischen Kenntnissen werden in einer sich anschließenden, mehrphasigen Reflexionsarbeit ausgelotet, die – je nach Forschungs- oder Arbeitsanliegen – einer nicht kategorisierenden, sondern die Eigenarten und Bedürfnisse geltend machenden, also verstehenden Diagnostik sowie der pädagogischen Haltungs- und Handlungsentwicklung dient. Der Methodologie der Wahrnehmungsvignetten, ihrer Verortung in der *philosophischen* und in der *pädagogischen Phänomenologie* (Kap. 2), ihrer Entstehung durch *Staunen*, *Wahrnehmen* und *Beobachten* pädagogischer Momente (Kap. 3 und 4) einschließlich der Übungen phänomenologischen Wahrnehmens (Kap. 5), durch einen *kreativen Schreibprozess* (Kap. 6) und den *Reflexionsphasen* (Kap. 7) sowie ausblickend der *Professionalisierung und Forschung* (Kap. 8) sind die folgenden Abschnitte gewidmet.

Uns ist bewusst, dass dieses Textformat erst durch seine Anbindung an die pädagogische Praxis, in der Personen wahrgenommen und beobachtet werden, und durch die zu übenden Methoden der phänomenologischen Wahrnehmung, Beobachtung und Beschreibung sowie der Reflexionsprozesse als eine operationalisierbare Ausbildungs- und Forschungsmethode gelten kann, die Erkenntnisse einerseits über die beobachteten Personen, andererseits über die am Handlungsgeschehen oder dieses aus der Nähe wahrnehmenden Pädagog:innen und Forscher:innen liefert. Reflexion, Interpretation und Auswertung gehören zur methodischen Vorgehensweise bzw. sie sind Teile derselben. Denn Wahrnehmungsvignetten hätten keine weitere Bedeutung außer jener von literarischen Texten, wären sie nicht bezüglich ihrer Entstehung und Verarbeitung in einen Prozess eingebunden, der an konkreten Einzelsituationen weiterführende Erkenntnisse zur Anthropologie, Entwicklungspsychologie, Diagnostik bzw. „Kinderbeobachtung“ oder „Kinderkonferenz“ (Wiehl, 2019, S. 178ff.; Barth, 2020, S. 163ff.), pädagogischen Haltungs- und

Handlungsentwicklung zu gewinnen sucht. Diesen phänomenologischen Erkenntnisprozess als Grundlage einer bedarfs- und entwicklungsorientierten Pädagogik gilt es zu begründen.

Verortung in der pädagogischen Phänomenologie

Phänomenologie als Methode des Forschens und Erkennens gewinnt in der Pädagogik bzw. Erziehungswissenschaft, Philosophie und anderen Disziplinen zunehmend an Bedeutung. Insbesondere die Erkenntnismethoden der philosophischen Phänomenologie und ihre Ausformungen durch Edmund Husserl, Martin Heidegger sowie ihre Weiterentwicklung durch Aron Gurwitsch, Maurice Merleau-Ponty, Emmanuel Lévinas, Jean-Luc Marion, Paul Ricœur, László Tengely, Bernhard Waldenfels und andere Phänomenolog:innen werden seit über hundert Jahren fortlaufend für verschiedene Ansätze phänomenologischer Forschung adaptiert (Brinkmann, 2019) und immer wieder aktualisiert und erforscht (Alloa et al., 2023). Eine umfassende Sammlung von Quellentexten der pädagogischen Phänomenologie und zahlreiche Studien belegen ihre Relevanz für Methodologien, die nicht wie die aus der Ethnographie stammende „teilnehmende Beobachtung“ einer bestimmten Forschungsfrage nachgeht (Brinkmann, 2015, S. 531), sondern bei der ursprünglich die Fähigkeit des Staunens beginnt, um sich auf das Weltgeschehen wahrnehmend einzulassen (Barth & Wiehl, 2023b, S. 86ff.). Staunen, offenes Wahrnehmen und aufmerksames Beobachten stehen – wie bei der „beobachtenden Teilhabe“ oder „teilnehmenden Erfahrung“ (Brinkmann, 2015, S. 531) oder wie in der Philosophie Platons und Aristoteles‘ (Matuschek, 2017, S. 17ff.) – am Anfang der phänomenologischen Wahrnehmung und der Erkenntnis. Daher kommen diesen Fähigkeiten als offenes Hinwenden mit allen Sinnen in der phänomenologischen Arbeit mit Wahrnehmungsvignetten eine besondere Rolle zu, indem sie explizit als elementare Zugangsweisen zu affizierenden Momenten im pädagogischen Handlungsfeld oder in anderen Kontexten geübt werden (Kap. 3).

Die Phänomenologie als Wissenschaft untersucht den Wahrnehmungs- und Erkenntnisvorgang sowie die leibliche Anwesenheit der wahrnehmenden Person und versteht das Subjektsein und die individuellen Bewusstseinsakte als Zugangsweisen zur Lebenswelt. Entscheidend dabei ist – so die französische Philosophin Corine Pelluchon (2019) –, dass die Lebenswelt nicht durch abstrakte Begriffe kartografiert wird, sondern dass die Lebenswelt an sich wieder zu einer originären Grundlage der Wissenschaft und die Trennung von Subjekt und Objekt aufgehoben wird. Es geht nicht darum, einen „überlegenen, summarischen Blickwinkel“ als Zugang zur Wirklichkeit einzunehmen, sondern eine „laterale Herangehensweise“ zu wählen, „seinen Blickwinkel zu variieren und zu verändern und vom Anderen zu lernen“ (ebd., S. 78).

„So ist die Phänomenologie eine Methode, die es ermöglicht, die von der natürlichen, objektivierenden Einstellung verdeckten oder ausgelöschten Sinnhorizonte und Situationen wiederzufinden. Das gelingt ihr, ohne den Erlebnisbereich oder das Bewusstseinsleben zu verlassen, auch dann, wenn die Heterogenität anderer Existenzformen die Grenzen unserer Fähigkeiten unterstreicht, sie vollständig zu kennen.“ (ebd.)

Diese Fähigkeit einer lateralen Herangehensweise im Prozess phänomenologischen Wahrnehmens aus unterschiedlichen Blickwinkeln, indem wir leiblich anwesend und am Geschehen erlebend beteiligt sind, bildet die Voraussetzung für das Erkunden und Verstehen einer an der Lebenswelt erfahrenen Anthropologie und Entwicklungspsychologie sowie für eine am individuellen Menschsein und Menschwerden sich orientierenden Pädagogik. Sie beinhaltet das Miterleben des Anderen und das Miterfahren seiner Äußerungen, Handlungen und Bedürfnisse durch leibliches „Mitdasein“, das „sich als eigene Seinsart von innerweltlich begegnendem Seienden [erweist]. Sofern Dasein überhaupt ist, hat es die Seinsart des Miteinanderseins“ (Heidegger, 2006, S. 125). Im „Mitdasein“, also in gemeinsamer Anwesenheit, können ein Gegenüber und seine Andersartigkeit überhaupt erst sinnlich, emotional und mental erfahren werden. Denn im Gewahrwerden des Anderen tritt „alle Bedeutung“ hervor und es offenbart sich sein Antlitz (Lévinas, 2013, S. 220f.). „Das Wunder des Antlitzes rührt her vom Anderswo, von wo es kommt und wohin es sich auch schon zurückzieht“ (ebd., S. 227). Im Antlitz des *Anderen* – repräsentativ für das Gegebene an sich – erahnt der *Eine* die Sinnhaftigkeit.

Im phänomenologischen Wahrnehmen erschließt sich das sinnlich Erscheinende als eine „Gegebenheit“ (Marion, 2015, S. 44), die den äußeren Ereignissen, Handlungen und Äußerungen zwar ihren Ausdruck

schuldet, sich aber nicht darauf beschränkt. Nach Marion bedeutet „Gegebenheit“, dass wir „den Erscheinungen der Sachen in ihrer allerersten Ursprünglichkeit, sozusagen bei ihrem Geburtsmoment, wo sie sich bedingungslos als sich und von sich selbst her kundgeben“ (ebd., S. 29), begegnen. Durch offenes Wahrnehmen, anfängliches Staunen und aufmerksames Beobachten der in die Aufmerksamkeit geratenen Phänomene vollzieht sich das emotionale und mentale Miterleben. An dieser miterlebenden Vergegenwärtigung ist das wahrnehmende Subjekt aktiv beteiligt. Denn „menschliche Wahrnehmung [...] ist kein einsames Verhältnis eines Subjekts zu seiner Welt. Sie enthält immer schon die mögliche Gegenwart und die möglichen Perspektiven der anderen“ (Fuchs, 2020, S. 160). Im Sinne Husserls (2016, S. 18) schließt sie – neben allen äußeren Phänomenen – die sich unmittelbar einstellenden Gefühle, Vorstellungen und Gedanken, also die über die Empfindung ausgelösten inneren Erlebnisse und auftauchenden Erinnerungen an frühere Erfahrungen ein. Die leibliche Bezogenheit aller Erfahrungsdimensionen gehört zu den zentralen Voraussetzungen phänomenologischer Arbeit und Forschung, die nicht nur an die offene Haltung, sondern auch an die leibliche Anwesenheit der beobachtenden Person gebunden ist. Ohne diese Präsenz wäre ein rein phänomenales Gegebensein nicht bemerkbar; es träte nicht ins Bewusstsein, sondern wäre Vermutung, Einbildung oder Fiktion. Die reale Anwesenheit des wahrnehmenden und beobachtenden Subjekts in der pädagogischen Arbeit oder einer anderen Lebenssituation ist eine Bedingung des phänomenologischen Erkundens der Mitwelt.

Staunen als offene Haltung im pädagogischen Feld

Staunen wird „ausgelöst durch Momente, die die Grenzen des Gewöhnlichen in Richtung des Unerwarteten [...] überschreiten“ (Gess, 2019, S. 15). Die vorangestellte Wahrnehmungsvignette (WV 1) bündelt einen solchen Moment des Affiziertseins der beobachtenden und beschreibenden Person. Sie hält nicht den Verlauf des Unterrichts fest, sondern eine Szene, die sich wie eine Störung oder Irritation ausnimmt und sich zugleich als ein Staunen erregendes Element vom Gewohnten, Geplanten und Erwarteten abhebt. Während die Lehrerin den Unterricht mit der ganzen Klasse beginnen will und die Aufmerksamkeit und Konzentration aller verlangt, fügt sich ein Kind nicht in den erwarteten Handlungsablauf ein, sondern spielt mit seiner Papierkatze. Das Geschehen könnte übersehen werden, gerät aber in den Fokus der Lehrkraft, die durch ihre strenge Miene und die Ansage, „Cara, packe es bitte ein“, zur Exponierung des – möglicherweise aus anderer Sicht, für die Klasse und den Unterrichtsverlauf unbedeutenden – Spielens des Mädchens beiträgt. Die erste Steigerung erfolgt durch die schnelle Entgegnung Caras: „Nein, das Tier muss draußen bleiben.“ Die Situation spitzt sich weiter zu, als die Lehrerin ermahrend „Cara“ ruft und Cara darauf mit den Worten „Du bist so gemein zu mir“ reagiert. Es wird deutlich, dass dieser Aufmerksamkeit erregende Moment je nach Haltung und Identifikation mit der einen oder anderen beteiligten Person, der Lehrerin oder Cara, als eine Grenzüberschreitung im negativen Sinne oder als phantasievolle und selbstbewusste Reaktionsfähigkeit des Kindes eingeschätzt wird. Allein sich von solchen kleinen Störungen überraschen zu lassen, bedingt die Fähigkeit des Staunens. Staunen-Können bedeutet, sich in hingebungsvoller, offener Besinnung der Mitwelt, anderen Menschen, ihren Handlungen und Äußerungen zu widmen. Im Staunen öffnet sich der Blick für das Unerwartete, das ein Gefühl der Bewunderung bis hin zur Verwunderung auslösen kann. Staunen geschieht, denn „es ist ein Akt, den ich nicht auslöse, bei dem ich aber gleichwohl dabei bin wie beim Erwachen“ (Meyer-Drawe, 2011, S. 199). Allerdings ist Staunen im pädagogischen Kontext weniger ein platonisches Staunen in Erwartung einer Offenbarung aus der Ideenwelt, sondern es entspricht eher der aristotelischen Verwunderung am Beginn des Erkenntnistrebens (Matuschek, 2017, S. 19ff.).

Im Wahrnehmungsfeld einer beobachtenden Person sticht das dem aufmerkenden Staunen oder Verwundern Gegebene von einem Hintergrund oder „Horizont“ (Waldenfels, 2018, S. 68) heraus. Der phänomenologische Begriff „Horizont“ steht für „all das, was miterfahren wird, wenn etwas als solches erfahren wird“ (ebd.). Hebt sich aus dem mehr oder weniger bestimmten Hintergrund etwas Ungewöhnliches oder Überraschendes ab, kann es Neugier und Interesse auslösen. Gleichzeitig bewegt sich die Aufmerksamkeit im „Doppelspiel von Auffallen und Aufmerken“ (Breyer, 2011, S. 138): Wer „aufmerkt, der antwortet auf etwas, das als Anziehungspunkt, als Frage oder als *actio*, die eine *reactio* verlangt [...], in den Horizont des Gegebenen eintritt und zeitlich wie relational dem Antworten je schon vorausspringt“ (ebd., S. 138f.).

Beispielsweise schweift bei einem Spaziergang in der Natur der Blick zu einem Waldrand, vor dem sich etwas Schemenhaftes bewegt, und folgt dem Unbekannten. Erst bei längerem Fokussieren unterscheidet sich die zunächst verschwommene Silhouette immer klarer von den flimmernden Blätterkronen der Bäume und eine fahrradfahrende Person mit hinter ihr herlaufendem Hund wird erkennbar (Barth & Wiehl, 2023b, S. 34). Der phänomenologische Blick schweift fragend und suchend am „Horizont“ entlang und fokussiert schließlich das Auffällige. Einmal als Besonderes bemerkt, wird es aufgrund früherer Erfahrungen ähnlicher Erscheinung in das eigene Vorstellungs- und Begriffsnetz eingeordnet und rückt – begleitet von Fragen, Gefühlen, Vorstellungen und Gedanken – immer mehr in die Aufmerksamkeit. Der Blick nach außen bzw. das Bemerkten äußerer Erscheinungen und die begleitenden Empfindungen im Inneren gehören als „Innen- und [...] *Außenhorizont* der Wahrnehmung“ (Breyer, 2011, S. 136) zusammen.

Für die Arbeit mit Wahrnehmungsvignetten ist das Staunen ein Schlüssel des Weltzugangs, des in Beziehung-Tretens mit anderen Menschen und Lebewesen, des Gewährwerdens ihrer Besonderheiten und Eigenarten, des Miterfahrens ihrer Verhaltens- und Handlungsweisen. Besondere Momente ziehen das Augenmerk und das Interesse einer beobachtenden Person an, für deren Bewusstsein sie sich als „Gegebensein“ präsentieren und zugleich von einem allgemeinen Hintergrund oder „Horizont“ abheben. Dieses Hervortreten eines Phänomens vor einem anderen ist dem subjektiven Erleben geschuldet, denn nur der oder die eine Beobachtende kann affiziert, berührt oder neugierig durch ein bestimmtes Ereignis werden; eine andere Person bemerkt es unter Umständen gar nicht. Sich staunend einer Sache oder Person zuzuwenden, ist der Entscheidung und Sensibilität des wahrnehmenden Subjekts anheimgegeben, das sich im „Mitdasein“ (Heidegger, 2006, S. 118) oder Mitdabeisein einer phänomenalen Gegebenheit widmen möchte.

Wir entwickeln die Methode der Wahrnehmungsvignetten ausgehend vom phänomenalen Staunen mit allen Risiken für „einen ungeahnten Vorrat an Freiheit“ (Dufourmantelle, 2019, S. 29) und zugleich für die Wahrung des Geheimnisvollen. Wir wissen nicht, wenn wir uns auf eine Beobachtung einer Klasse, Gruppe, einzelner Kinder oder anderer Personen einlassen, was auf uns zukommt, was affiziert oder was sich uns offenbart. Wir ahnen nur, dass jede Situation und jeder Mensch Überraschendes in sich bergen können, das zunächst ein Geheimnis bleibt, das man gern „zu fassen bekommen“ (Dufourmantelle, 2021, S. 27) würde. Aber es entzieht sich aus zwei Gründen: „Zum einen, gerade weil es seinem Wesen nach nicht fassbar ist, zum anderen, weil es der von der Entwicklung eines Menschen unabtrennbare Kern ist, sein innerer Antrieb. Alles Geheime ist Werden. Geheim ist, was sich selbst verheimlicht.“ (ebd.) Dem Plädoyer der französischen Philosophin Anne Dufourmantelle folgend, gilt es – insbesondere in der mitseienden Phase des Staunens und Gewährwerdens eines affizierenden Moments – die Geheimnisse wie das Andere und Fremde zu wahren und lediglich das gegebene Erscheinungsbild zu beschreiben.

Wahrnehmen und Beobachten – zwei grundlegende Zugangsweisen

Im Alltagserleben gehen Wahrnehmen und Beobachten fließend ineinander über und werden daher kaum voneinander unterschieden. In seiner oft zitierten Publikation (Heinzel & Prengel, 2002; Reh, 2012) zur Verhaltensbeobachtung in der Lehrer:innenbildung und -tätigkeit von 1966 charakterisiert Carl Friedrich Graumann die Beobachtung als eine Form der Wahrnehmung; Wahrnehmen erfolge immer aus einer bestimmten Perspektive und könne als selektive Suchhaltung in Beobachten münden (Graumann, 1966, S. 86f.). Sobald in der Wahrnehmung, beispielsweise beim absichtslosen Betrachten eines Waldrandes, etwas Unerwartetes auftaucht und wieder verschwindet, würden sich „Stutzen“ und „Neugierde“ einstellen; dadurch verwandle sich das Wahrnehmungsverhalten in ein aufmerksames und interessegeleitetes Suchen, schließlich in ein wissenschaftliches und systematisiertes Beobachten, das seinem Ablauf nach wiederholbar ist (ebd.). Wahrnehmen und Beobachten können somit voneinander unterschieden werden:

„Die absichtliche, aufmerksam-selektive Art des Wahrnehmens, die ganz bestimmte Aspekte auf Kosten der Bestimmtheit von anderen beachtet, nennen wir Beobachtung. Gegenüber dem üblichen Wahrnehmen ist das beobachtende Verhalten planvoller, selektiver, von einer Suchhaltung bestimmt und von vorneherein auf die Möglichkeit der Auswertung des Beobachteten im Sinne der übergreifenden Absicht gerichtet.“ (ebd., S. 86)

Folgen wir Sabine Rehs (2012) Rezeption dieser elementaren Unterscheidung, wird speziell für den pädagogischen Kontext deutlich, dass die phänomenologische Wahrnehmung, die sich möglichst der Annahmen und Urteile enthält, zwar unvermittelt in eine aufmerksame, interessegeleitete Beobachtung übergehen kann, aber gerade deshalb durch bewussten Verzicht auf einordnende Erklärungen und Deutungen sehr viel detailreichere Eindrücke und Erfahrungen bewirkt als eine von einer Fragestellung gelenkte Auseinandersetzung wie in der ethnografischen Forschung (Brinkmann, 2015, S. 531). Nichtsdestotrotz ist es für eine affizierende Momentaufnahme notwendig, dass die Wahrnehmung durch Aufmerksamkeit angehalten wird. Erst im Aufmerken findet die Engführung auf ein Ereignis und auf eine, dieses bewirkende Handlungsweise oder Äußerung statt – wie in der folgenden Wahrnehmungsvignette nachvollziehbar:

Eine Fliege

Du sitzt neben mir und die Klassenlehrerin erklärt etwas über das Bruchrechnen. Eine Fliege fliegt vor dir herum, während wir alle gemeinsam rechnen. Du holst ganz vorsichtig und geschickt dein Brillenetui heraus. Langsam öffnest du es, deine Augen folgen dabei die ganze Zeit der Fliege und du versuchst sie mit dem Etui zu fangen. Da schnappst du sie. Du neigst deinen Kopf besonnen zum Etui und öffnest es behutsam. Die Fliege sitzt auf deinem Brillentuch, das du achtsam mit deinen Fingern festhältst, ruhig herausholst und auf den Tisch legst. Das kleine Tier sitzt immer noch drauf. Ganz vertieft schaust du sie an und beobachtest sie eine Weile, als sie wegfliegt. Ich frage mich, was in deinem Kopf vorgeht. Hörst du nicht, wie laut es in der Klasse ist? Du bist wieder ganz in deiner Welt. (WV 2; Barth & Wiehl, 2023b, S. 142)

Die auffällige oder – je nach Standpunkt – unauffällige „Situation verwandelt sich durch die Art des sprachlichen Ausdrucks zu einem besonderen Augenblick, und damit zu einer Geste, die das Vorstellungsvermögen der Lesenden genau auf den Aufmerksamkeitspunkt lenkt, der Begeisterung auslöst“ (Barth & Wiehl, 2023b, S. 106). Positive oder negative Empfindungen begleiten in allen Abschattierungen das mitseiende Wahrnehmen und Beobachten. In dieser Sensibilität schwingen Sinnhaftigkeit und Bedeutung mit. Daher wird in der phänomenologischen Arbeit der Frage nach dem durch die Dinge sich zeigenden „Wesentlichen und Notwendigen“ (Gurwitsch, 1974, S. 193), also dem sie sinnhaft mitbestimmenden „Horizont“ (Merleau-Ponty, 1966, S. 92), nachgegangen.

„Der Horizont also ist es, der im Forschen des Blickes die Identität des Gegenstands gewährleistet [...]. Mit anderen Worten: einen Gegenstand anblicken, heißt in ihm heimisch werden und von ihm aus alle anderen Dinge nach ihren ihm zugewandten Seiten erblicken [...]; so ist der Gegenstand zu jeder Zeit gesehen, wie er es von allen Seiten ist, und durch dasselbe Mittel, nämlich die Horizontstruktur“ (ebd., S. 92f.).

Die Phänomene „begleiten Verweisungen auf das [...] nicht Gegebene“ (Gurwitsch, 1974, S. 193), das als Sinnüberschuss von der „beobachtenden Vernunft“ auf die Ebene der Gesetze und Begriffe, also der Deutungen und Interpretationen gehoben wird. „Das sich in die Beobachtung einschaltende Denken ist gleichsam selbst- und fremdreflexiv, denn die beobachtende Person vermag über den eigenen Erkenntnisvorgang und den Gegenstand nachzudenken“ (Barth & Wiehl, 2023b, S. 66).

Übungen phänomenologischen Wahrnehmens

Für das Üben und Erlernen einer offenen Haltung gegenüber Ereignissen im pädagogischen Handlungsfeld ist es bedeutend, sich im Wahrnehmen mit allen Sinnen und im fokussierenden Beobachten zu schulen. Anders als beim Staunen, das immer von Gefühlen und Empfindungen begleitet wird, ist Wahrnehmen eine offene, empathische und vorurteilslose Hinwendung zu einem Geschehen mit allen Sinnen. Die Übergänge zwischen reinen Sinneswahrnehmungen, durch die sich nur von einander unterschiedene Impressionen – durch Hören, Sehen, Tasten usw. – aufgenommen werden, und staunendem Hinwenden sind fließend. Denn der Zustand reiner Wahrnehmung, der eine Welt des Gegebenen, aber doch von einander Unterschiedenen offenbart, ist kaum zu halten. In jedem Moment des wahrnehmenden Hingegebenseins stellen sich Gefühle, Vorstellungen und Gedanken ein, die mitspielen und die Wahrnehmung zugleich auf Äußeres und Inneres

lenken. Die Dimensionen des äußeren und des inneren Wahrnehmungsinhalts unterscheiden zu können, klärt einen darüber auf, dass es keine äußeren Ereignisse gibt, die ins Bewusstsein eintreten, ohne dass sich innere, psychische und mentale, Prozesse abspielen. Alle Sinneswahrnehmung werden von Empfindungen begleitet, die als solche registrierbar sind, die aber auch den Moment des Affiziertseins auslösen können. Eine affizierende Empfindung entsteht am Übergang zum Staunen und zum fokussierten Beobachten vor einem Phänomen; sie lenkt das Bewusstsein auf solche Begebenheiten wie mit Cara und ihrer Lehrerin (WV 1) oder der mit dem Brillenetui geschnappten Fliege (WV 2), die sich vom Gewöhnlichen abheben und daher für das persönliche Empfinden in besonderer Weise sinnhaft werden. Im aufmerksamen Beobachten kristallisiert sich die Szene heraus, die anschließend in der phänomenologischen Beschreibung festgehalten wird. Die Blicklenkung der Beobachtungstätigkeit geschieht also von innen, durch eine emotionale und mentale Beziehung zum Geschehen und seiner erahnten Sinnhaftigkeit.

Im alltäglichen Erleben laufen diese Prozesse eher unbewusst ab. Sie können aber durch gezielte Übungen, z. B. aus jenen Rudolf Steiners zur „praktischen Ausbildung des Denkens“ (1909/2009; Barth & Wiehl, 2023b, S. 71ff.), differenziert erlebt und für eine Ausbildung im phänomenologischen Beobachten und Beschreiben genutzt werden. Dieser Übungskanon umfasst Methoden, die einerseits „als ein propädeutisches Herantasten an eine Forschungsmethodologie“ (Wiehl & Barth, 2021, S.197f.) zu verstehen sind, andererseits als eine „Schulung der (waldorf-)pädagogischen Erkenntnismethodik (ebd.; Wiehl, 2015, S. 162f.). Es geht dabei um das Üben eines phänomenologischen und urteilsfreien Beobachtens, detailgetreuen Erinnerns und sachbezogenen, intuitiven Verstehens und um lebendiges und schöpferisches Denken (Steiner, 1909/2009, S. 15ff.; 1986, S. 261ff.). Beobachtet man einen Menschen oder ein Ereignis und versucht sich anschließend an alle Details des äußeren Erscheinungsbilds zu erinnern, bleiben auch bei sehr genauem Vergegenwärtigen immer einige Erinnerungslücken und nicht erklärbare Eindrücke zurück. Für das *genaue Beobachten und Vorstellen* – das eine Voraussetzung für das anschließende phänomenologische Schreiben ist –, beobachte man das Verhalten eines Menschen möglichst genau, stelle sich vor, wie er bei der nächsten Begegnung sein werde, prüfe und korrigiere dieses bei der Wiederbegegnung (Barth & Wiehl, 2023b, S. 75f.). Durch wiederholtes Üben stelle sich – so Steiner – „ein Vertrauen in die innere Notwendigkeit von Dingen und Ereignissen“ ein und man könne sich der wirkenden Gedankenkräfte bewusst werden (ebd.). Diese phänomenologische Übung wird jeweils an die individuell Möglichkeiten angepasst. Durch Üben können Fähigkeiten für das phänomenologische Wahrnehmen, das aufmerksame Beobachten und urteilssensible Erkennen ausgebildet werden. Weitere Übungsanregungen enthält die Publikation über „Wahrnehmungsvignetten“ (Barth & Wiehl, 2023b, S. 71ff.) sowie das „Übungsmanual“ (Barth & Wiehl, 2023a, S. 16f.).

Phänomenologisches und kreatives Schreiben

Die Methode der Wahrnehmungsvignetten entwickeln wir seit vier Jahren im Rahmen der pädagogischen Praxisphasen des Bachelor-Studiums. Studierende haben die Aufgabe, regelmäßig eine Wahrnehmungsvignette zu schreiben, diese im Begleitseminar vorzustellen und daran anknüpfend sich mit anthropologischen und pädagogischen Fragen auseinanderzusetzen. Wahrnehmungsvignetten entstehen spontan oder bewusst geführt nach dem in vier Phasen verlaufenden Kreativitätsprozess (Wallas, 1926/2014, S. 38ff.):

- 1) Die Phase der „Preparation“ umfasst das Wahrnehmen, Staunen und aufmerksame Beobachten im pädagogischen Feld;
- 2) die zweite Phase der „Incubation“ bzw. des Vergessens ergibt sich gewöhnlich und auf natürliche Weise bei zeitlichen Abständen zu einem Ereignis;
- 3) in der dritten Phase der „Illumination“ stellt sich bei erneutem Bewusstmachen des Ausgangsereignisses ein dazugehöriger Geistesblitz oder Einfall ein, der „idealiter als verdichtetes Gedankenbild des wahrgenommenen Phänomens und seiner Sinnhaftigkeit“ erlebt wird;
- 4) schließlich erfolgt die Verarbeitung oder „Verification“ des Phänomens bzw. des darauf bezogenen Einfalls in einer phänomenologisch beschreibenden Wahrnehmungsvignette (Barth & Wiehl, 2023b, S. 126).

Dieser Prozess des Wahrnehmens, Erinnerns, der Einsicht und Verarbeitung mündet in eine sprachliche Neuschöpfung des Ausgangsphänomens, das durch die Wahrnehmungsvignette für weitere Überlegungen und Reflexionen nachhaltig zur Verfügung steht, wie folgendes Beispiel zeigt:

„Stimmt das Ergebnis?“

Mathe könntest du den ganzen Tag machen, wenn da nur nicht diese auszufüllenden Arbeitsblätter wären. Heute haben wir unsere Methode geändert. Wir haben uns mitten auf den Boden gesetzt. Als ich mich den Hausaufgaben widmete, warst du sehr interessiert und gespannt. Ich bat dich, die Aufgabe herauszusuchen und sie mir zu erklären. Du wähltest aus, ich schrieb auf. „Wie geh' ich vor?“ „Was mache ich jetzt?“ „Was ergibt das?“ „Stimmt das Ergebnis?“ Zu zweit waren wir ein gutes Team.

Es war das erste Mal, dass du nicht abgelenkt warst, aufgestanden bist oder das Thema gewechselt hast. Kurz vor der Hälfte der Aufgaben musstest du in deinem Sinne Pause machen. Bis zur Hälfte wolltest du nicht warten. Doch als du wiederkamst, hattest du einen Snack dabei und fragtest ohne zu diskutieren, ob wir weiter machen könnten. Am Ende gab es ein High-Five und Lob. Das Erarbeitete dann nur noch abzuschreiben, stellte für dich kein Problem mehr dar. (WV 3; Barth & Wiehl, 2023b, S. 142)

Eine Wahrnehmungsvignette hält von einem subjektiven Standpunkt aus gewonnene Eindrücke fest. Es geht um das Miterfahren, nicht um das Deuten oder Beurteilen von Handlungen und Äußerungen. Sie werden oftmals in Ich-Form – wie die Mathe-Aufgabe (WV 3) – oder aus einer beobachtenden Perspektive – wie die Szene mit Cara (WV 1) – beschrieben. Die kurzen Texte sind sprachliche Re-Kreationen der in der pädagogischen Praxis oder in anderen Lebenssituationen wahrgenommenen und miterfahrenen Ereignisse. Treffend formuliert Waldenfels: „Und weil wir nicht davon ausgehen können, daß die Dinge in sich selbst auf eindeutige und endgültige Weise sind, was sie sind, enthält der Prozeß des Bestimmens eben Momente einer Kreation“ (Waldenfels, 2018, S. 63). Die Dinge bzw. die ursprünglich wahrgenommenen Phänomene können mittels Wahrnehmungsvignette noch einmal angeschaut und erlebt werden. Beim Lesen und Besprechen im Seminar zeigen sich oft überraschende Erkenntnisse. Was geht wohl in einem Kind vor, das anstatt Bruchrechnungen zu lösen, eine Fliege fängt (WV 2), oder das sich doch auf Matheaufgaben konzentrieren kann (WV 3)?

Reflexionsphasen für eine pädagogische Haltung und eine verstehende Diagnostik

Der Reflexion, die durch „Rückwendung“ auf ein bereits Geschehenes als „Erkenntnisquelle“ (Kuckuck, 2022, 11f.) für ein Zukünftiges dienen kann, wird für die pädagogische Professionalisierung ein hoher Stellenwert beigemessen. In den drei Reflexionsphasen mit Wahrnehmungsvignetten, der sog. Reflexionsspirale (Barth & Wiehl, 2023b, S. 189ff.), geht es vorrangig um das Verstehen einer Situation, einer Person, ihrer Ausgangslagen, Bedürfnisse und Potenziale, aber auch um die professionelle Haltungsentwicklung und Handlungsorientierung. Die Reflexionsprozesse mit Studierenden bedürfen einer Anleitung und eines geschützten Raums, um sich einerseits persönlich, andererseits kriteriengeleitet bzw. auf Fachthemen bezogen äußern zu können. In unseren Seminaren und Fortbildungen empfehlen wir dafür das Journaling, eine Methode geführten Schreibens, die wir Claus Otto Scharmer (2022) verdanken und die das phänomenologische Üben und die Reflexionsphasen unterstützt; spezielle Übungsanregungen finden sich in dem „Übungsmanual“ (Barth & Wiehl, 2023a).

Vorhandene Wahrnehmungsvignetten werden zunächst von der Autorin bzw. dem Autor oder einer anderen Person spontan reflektiert. Die *erste, spontane Reflexion* erschließt den Inhalt der Wahrnehmungsvignette und macht durch sie ausgelöste Gedanken und Gefühle bewusst (Barth & Wiehl, 2023b, S. 189ff.). Darüber findet ein Austausch unter Studierenden oder Forschenden statt, um Gesichtspunkte für die Auswahl von Fachtexten zu gewinnen, die sich auf anthropologische, entwicklungspsychologische oder (heil-)pädagogische

Themen beziehen sollen. Das folgende Beispiel aus der pädagogischen Praxis einer Studentin mit einem etwa neunjährigen Kind schildert eine herausfordernde Situation, die Anlass zu vielen Fragen gibt:

Oktoberbad

Es ist kalt und hat angefangen zu regnen. Der Rhein fließt wie ein silbergrünes Band an uns vorbei. Unter meinen Füßen knirschen Steinchen und kleine Muscheln. „So“, sage ich, „jetzt müssen wir aber nach Hause gehen“. – „Nein“, ruft Mira laut. Sie steht ein paar Schritte vom Ufer entfernt und wirbelt mit dem Stock im Wasser umher. Das Wasser reicht noch nicht einmal bis zur Hälfte ihrer Reiterstiefel. „Doch“, erwidere ich, „es wird schon dunkel und auch kalt. Komm jetzt!“ – „Mir ist gar nicht kalt!“, gibt sie zurück und schlägt aufgebracht mit ihrem Stock ins Wasser, sodass es nur so spritzt. Ihre Hose wird nass. Ich schaue sie streng an. Sie erwidert meinen Blick und sagt in einem herausfordernden Ton: „Sonst ertränke ich mich im Rhein!“ – „Oh nein“, antworte ich mit festem Tonfall, „das machst du ganz bestimmt nicht. So, auf geht's!“ Ich gehe einige Schritte vom Ufer weg. „Fang mich doch!“ Mit großen, platschenden Sprüngen tanzt sie umher, das kalte Wasser läuft jetzt von oben in die Stiefel, ihre Hose und die Jacke sind völlig durchnässt. „Das werde ich nicht tun, sonst bist du eh viel schneller als ich“, sage ich mit Bestimmtheit, als sie näher zu mir kommt und dann wieder entwischt. Es regnet immer noch und die Welt wird grau und grauer. (WV 4; Wiehl & Barth, 2023, S. 76).

Im Journaling erfolgt die erste, spontane Reflexion. Dann bestimmen wir die Themengebiete, die sich aus dem Austausch über die spontanen Reflexionen ergeben, beispielsweise das Entwicklungsspezifische neunjähriger Kinder, auffälliges oder herausforderndes Verhalten und Unsicherheit der verantwortlichen Erwachsenen. Es könnte sich die Lektüre einiger Textauszüge über „Schwierige Kinder gibt es nicht“ (Köhler, 2007), „Schülerjahre“ (Largo & Beglinger, 2010), „Herausforderndes Verhalten“ (Hejskov Elvén, 2017; Fröhlich-Gildhoff et al., 2020) oder über den Low Arousal-Ansatz (McDonnell, 2010) anschließen, um Gesichtspunkte zum Verständnis von Miras Verhalten für die zweite, *kriteriengeleitete Reflexion* zu gewinnen. Wir wissen beispielsweise aus dem Low Arousal-Ansatz, dass Menschen, die sich auffällig oder störend verhalten, sich anders verhalten würden, wenn sie ihnen gemäße Bedingungen und Umgangsweisen vorfinden würden. Die so erlangten Erkenntnisse fließen in die dritte, *haltungsorientierende Reflexion* und in die *verstehende Diagnostik* ein (Barth & Wiehl, 2023b, S. 147ff. und S. 206ff.). Die Reflexion einer Studierenden nach mehrmonatiger Erfahrung mit Wahrnehmungsvignetten spiegelt diese Prozesse:

„Von [Wahrnehmungs-]Vignette zu [Wahrnehmungs-]Vignette ist es mir immer leichter gefallen, das Konzept der [Wahrnehmungs-]Vignettentagebücher zu verstehen und nicht nur einfallsreicher im Schreibprozess zu werden, sondern auch in der Sozialarbeitsbetreuung die gewonnenen Erfahrungen mit *meinem* Kind auf eine andere Art und Weise zu beobachten und zu reflektieren. Der Hauptunterschied von Vignetten zu Tagebucheinträgen ist, dass [Wahrnehmungs-]Vignetten keine Zusammenfassungen wiedergeben, sondern kleine Einblicke aus Momenterfahrungen mit dem Sozialarbeitskind auf eine kreativ und einfallsreich gestaltete Weise widerspiegeln und veranschaulichen. [...] Das Sozialarbeitskind spiegelt in seinem Verhalten die Arbeit des Erziehenden wieder. Bei der Arbeit mit dem Kind wurde mir dieses Verhalten sehr schnell deutlich. Somit musste ich mir über meine pädagogische Haltung und Arbeitsweise bewusst und sicher sein.“ (Wiehl & Barth, 2021, S. 207)

Aus der Reflexionsarbeit ergeben sich in vielen Fällen Fragen zur Selbstentwicklung und Professionalisierung als Pädagogin oder Pädagoge. Wir haben insbesondere für die Haltungsentwicklung den Kanon der sog. „Nebenübungen“, die Rudolf Steiner (2022) ursprünglich für eine esoterische Schulung entwickelte – adaptiert, nachdem wir bei Fortbildungen und wissenschaftlichen Tagungen mit Überlegungen konfrontiert wurden, wie die phänomenologische und reflexive Arbeit mit Wahrnehmungsvignetten wieder an konkrete pädagogische Anliegen und die Professionalisierung angebunden werden könnte (ausführlich in Barth & Wiehl, 2023b, S. 163ff.).

Wahrnehmungsvignetten als Professionalisierungs- und als Forschungsinstrument. Ausblick

Mit der Methode der Wahrnehmungsvignetten wird durch persönliches Mitsein die offene, zunächst keiner leitenden Frage folgende Wahrnehmung geübt, die in aufmerksam-fokussiertes Beobachtung, differenziertes Reflektieren und ggf. in eine wissenschaftliche Arbeit mündet. Das erproben wir laufend durch von uns betreute Praktikums-, Bachelor-, Master- und Forschungsarbeiten, die sich jeweils einem pädagogischen Handlungsfeld widmen, indem Wahrnehmungsvignetten geschrieben, themenspezifisch reflektiert und ausgewertet werden, um Erkenntnisse über einzelne Personen, ihre Bedarfe und ihre notwendige Assistenz zu erhalten. Perspektiven einer wissenschaftlichen Anwendung dieser phänomenologischen Methodologie sehen wir auch in der partizipativen Forschung mit Menschen mit Behinderungen, die sich wenig oder nicht sprachlich, aber mit anderen Mitteln äußern können. Unser Fokus liegt auf den Erkenntnissen, die auf der Basis phänomenologischer Wahrnehmung und Beschreibung sowie der dreifachen Reflexion beruhen.

Einem Kind, Jugendlichen oder anderen Menschen in seinem Sosein mit aller Unmittelbarkeit und Authentizität zu begegnen, schafft Freiräume zum Überdenken der eigenen Meinungen, (Vor-)Urteile und Einschätzungen der Anderen sowie Gestaltungsmöglichkeiten einer entwicklungs- und inklusionsorientierten Pädagogik. Die Methode der Wahrnehmungsvignetten öffnet vier Tore des Erkennens für die Erlangung einer pädagogischen Professionalität: Zunächst stehen das *Aufmerksam-Werden* auf einen besonderen Moment mit einem Menschen und das *phänomenologische Beschreiben* im Vordergrund; je nach Intention des pädagogischen Studiums richtet sich der dreiphasige Reflexionsprozess auf die *pädagogische und ethische Haltungsentwicklung* und auf das *Neujustieren der Handlungs- und Umgangsweisen*, oder spezifischer auf das Erkennen der Entwicklung und der Bedürfnisse eines Menschen im Sinne einer *verstehenden Diagnostik*.

Die phänomenologisch-reflexive Methode der Wahrnehmungsvignetten begleiten Gesten der Achtsamkeit und Wertschätzung dem Besonderen und Individuellen einzelner Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen gegenüber; diese Gesten können im Sinne des „Lernens als Erfahrung“ (Meyer-Drawe, 2003) zur Selbstentwicklung insbesondere in pädagogischen Handlungsfeldern motivieren.

Literatur

- Agostini, Evi; Schratz, Michael & Risse, Erika (2018). *Lernseits denken – erfolgreich unterrichten*. Hamburg: AOL.
- Alloa, Emmanuel; Breyer, Thimo & Caminada, Emanuele (2023). Einleitung. Phänomenologie als lebendige Bewegung. In: Alloa, Emmanuel; Breyer, Thimo & Caminada, Emanuele (Hrsg.). *Handbuch Phänomenologie*. Tübingen: Mohr Siebeck, S. 1-16.
- Barth, Ulrike (2020). *Inklusion leben. Ein Arbeits- und Forschungsbuch zu Inklusion an Waldorfschulen*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Barth, Ulrike & Wiehl, Angelika (2023a). *Wahrnehmungsvignetten. Übungsmanual*. Bad Heilbrunn. Klinkhardt. E-book. Online: elibrary.utb.de/doi/suppl/10.36198/9783781560314
- Barth, Ulrike & Wiehl, Angelika (2023b). *Wahrnehmungsvignetten. Phänomenologisch-reflexives Denken und professionelle Haltung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (Print und Open Access).
- Breyer, Thimo (2011). *Attentionalität und Intentionalität. Grundzüge einer phänomenologisch-kognitionswissenschaftlicher Theorie der Aufmerksamkeit*. München: Fink.
- Brinkmann, Malte (2015). Pädagogische Empirie. Phänomenologische und methodologische Bemerkungen zum Verhältnis von Theorie, Empirie und Praxis. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 2015 (61), Heft 4, S. 527-545. Online: www.pedocs.de/volltexte/2018/15376/pdf/ZfPaed_2015_4_Brinkmann_Paedagogische_Empirie.pdf (Abruf: 02.08.2023).
- Brinkmann, Malte (Hrsg.) (2019). *Phänomenologische Erziehungswissenschaft von ihren Anfängen bis heute. Eine Anthologie*. Wiesbaden: Springer.
- Dufourmantelle, Anne (2019). *Lob des Risikos. Ein Plädoyer für das Ungewisse*. 2. Auflage. Berlin: aufbau.
- Dufourmantelle, Anne (2021). *Verteidigung des Geheimnisses*. Zürich: Diaphanes.
- Fuchs, Thomas (2020). *Verteidigung des Menschen – Grundfragen einer verkörperten Anthropologie*. Berlin: Suhrkamp.
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus; Rönnau-Böse, Maike & Tinius, Claudia (2020). *Herausforderndes Verhalten in Kita und Grundschule*. 2. Auflage. Stuttgart: Kohlhammer.
- Gess, Nicola (2019). *Staunen. Eine Poetik*. Göttingen: Wallstein.
- Grauman, Carl Friedrich (1966). Grundzüge der Verhaltensbeobachtung. In: Meyer, Ernst (Hrsg.): *Fernsehen in der Lehrerbildung. Neue Forschungsansätze in Pädagogik, Didaktik und Psychologie*. Reihe: *Pädagogik – Didaktik Methodik*, Bd. 7. München: Manz, S. 86-107.
- Gurwitsch, Aron (1974): *Das Bewusstseinsfeld*. Berlin, New York: de Gruyter.
- Heidegger, Martin (2006). *Sein und Zeit*. 19. Auflage. Tübingen: Niemeyer.
- Heinzel, Friederike & Prengel, Annedore (2002). Heterogenität, Integration und Differenzierung in der Primarstufe. *Jahrbuch Grundschulforschung*. Band 6. Opladen: Leske + Budrich.
- Hejskov Elvén, Bo (2017). *Herausforderndes Verhalten vermeiden*. 2. durchges. Aufl. Tübingen: dgvt.
- Husserl, Edmund (2016). *Die Idee der Phänomenologie. Fünf Vorlesungen*. Hrsg. und eingel. von P. Janssen. Text nach Husserliana, Bd. II. Hamburg: Meiner.
- Köhler, Henning (2007). *Schwierige Kinder gibt es nicht. Plädoyer für eine Umwandlung des pädagogischen Denkens*. Stuttgart: Freies Geistesleben.
- Largo, Remo H. & Beglinger, Martin (2010). *Schülerjahre: Wie Kinder besser lernen*. 9. Auflage. München. Piper.
- Lévinas, Emmanuel (2013). *Die Spur des Anderen. Untersuchungen zur Phänomenologie und Sozialphilosophie*. Freiburg/B.: Alber.
- Marion, Jean-Luc (2015). *Gegeben sei: Entwurf einer Phänomenologie der Gegebenheit*. München, Freiburg/B.: Alber.
- Matuschek, Stefan (2017). Die Ränder der Erkenntnis und die Intuition des Ganzen. Zur Romantisierung des philosophischen Staunens bei Goethe und Coleridge. In: Gess, Nicola; Schnyder, Mireille; Marchal, Hugues & Bartuschat, Johannes (Hrsg.). *Staunen als Grenzphänomen*. München: Fink, S. 17-32.

- McDonnell, Andrew A. (2010). *Managing aggressive behaviour in care settings. Understanding and Applying Low Arousal Approaches*. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Merleau-Ponty, Maurice (1966): *Phänomenologie der Wahrnehmung*. 6. Auflage. Berlin: Walter de Gruyter.
- Meyer-Drawe, Käte (2003). Lernen als Erfahrung. In: Brinkmann, Malte (Hrsg.) (2019): *Phänomenologische Erziehungswissenschaft von ihren Anfängen bis heute. Eine Anthologie*. Wiesbaden: Springer, S. 423-434.
- Meyer-Drawe, Käte (2011). Staunen – ein sehr philosophisches Gefühl. In: *Ethics & Politics*, 13 (1), S. 196-205.
- Pelluchon, Corine (2019). *Ethik der Wertschätzung. Tugenden für eine ungewisse Welt*. Darmstadt: wbg.
- Peterlini, Hans Karl (2020). Die Übung des Wahrnehmens als pädagogische Aufgabe. In: Peterlini, Hans Karl; Cennamo, Irene & Donlic, Jasmin (Hrsg.). *Wahrnehmung als pädagogische Übung. Theoretische und praxisorientierte Auslotungen einer phänomenologisch orientierten Bildungsforschung*. Innsbruck: StudienVerlag, S. 7-10.
- Reh, Sabine (2012). Beobachten und aufmerksames Wahrnehmen. Aspekte einer Geschichte des Beobachtens. In: de Boer, Heike & Reh, Sabine (Hrsg.): *Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen*. Wiesbaden: Springer, S. 3-26.
- Schratz, Michael; Schwarz, Johanna F. & Westfall-Greiter, Tanja (2012). *Lernen als bildende Erfahrung. Vignetten in der Praxisforschung*. Innsbruck: StudienVerlag.
- Schwarz, Johanna F. (2020). Erfahrungen wahrnehmen – Wahrgenommener Erfahrung zum Ausdruck verhelfen. In: Peterlini, Hans Karl; Cennamo, Irene & Donlic, Jasmin (Hrsg.). *Wahrnehmung als pädagogische Übung. Theoretische und praxisorientierte Auslotungen einer phänomenologisch orientierten Bildungsforschung*. Innsbruck: StudienVerlag, S. 49-64.
- Steiner, Rudolf (1909/2009). *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, Rudolf (1986). *Menschenkenntnis und Unterrichtsgestaltung*, 1921. GA 302. 5. Auflage. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, Steiner (2022). *Die Nebenübungen. Sechs Schritte zur Selbsterziehung*. 7. Auflage. Hrsg. von A. Baydur. Basel: Rudolf Steiner Verlag.
- Waldenfels, Bernhard (2018). *Das leibliche Selbst. Vorlesungen zur Phänomenologie des Leibes*. 7. Auflage. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Wiehl, Angelika (2019). Anregungen für Studium und Praxis der Waldorf-Kindheitspädagogik. In: Wiehl, Angelika & Auer, Wolfgang-M. (Hrsg.). *Kindheit in der Waldorfpädagogik*. Weinheim, Basel: Beltz, S. 169-183.

¹Perception Vignettes – A Phenomenological Method in (Waldorf) Pedagogical Training

Ulrike Barth and Angelika Wiehl

Alanus University of Arts and Social Sciences, Institute for Waldorf Education, Inclusion and Intercultural Studies

ABSTRACT. Perception vignettes emerge from a phenomenological-reflective method rooted in phenomenology. They are applied in the training and practice of educators, childcare providers, teachers, and curative teachers to perceive the uniqueness of an individual, be it a child, adolescent, or adult, through specific moments and occurrences. This newly developed methodology encompasses phenomenological observation and description, along with three phases of reflection. In the bachelor's program, we emphasize phenomenological work, productive exercises, and corresponding activities. In the master's program, we delve deeper into reflections to gain insights into one's own attitude and approach, as well as to develop a comprehensive and individualized diagnostic understanding. This article introduces the theoretical foundations, methods, and applications of working with perception vignettes (continuously numbered as PV).

Introduction

"You're so mean to me"

The children in the third grade have taken their seats, and almost all their school supplies and personal belongings are safely stowed away in their school bags. One girl is still playing with a small, self-made paper cat. The teacher stands at the front, scanning her gaze from child to child, waiting for everyone to be ready for the start of the class. She notices that one girl is still playing with something in her hands and turns towards her with a stern expression. "Cara, please put it away," she says clearly and kindly. "No, the animal has to stay outside," Cara responds firmly. "Cara!" The teacher calls out with a slightly raised voice. "You're so mean to me," Cara replies, putting the paper cat into her school bag, muttering something to herself, and sitting down with her back straight. (PV 1; Barth & Wiehl, 2023b, p. 115)

This perception vignette describes a classroom scene that likely occurs countless times in a similar manner. A surprising and unpredictable moment deviates from the planned course of the lesson. The student Cara is engaged with her paper cat, something other than what the teacher expects from her. This leads to a brief dialogue in which Cara initially resists the teacher's request but eventually complies with her instructions. Such events that disrupt a familiar routine or draw attention through unexpected behaviour can serve as

1. Translation: Nur Erdem

occasions for writing perception vignettes. As „linguistic recreations“ (Schwarz, 2020, p. 56), they capture affecting moments that are immediately experienced with meaning, and their nuances of significance are elucidated through reflection. Perception vignettes, like vignettes, anecdotes, or memory pictures, are narrative short texts used as phenomenological descriptions in pedagogical training and research (Barth & Wiehl, 2023b, p. 134ff.). Our definition is as follows:

“Perception vignettes originate from a phenomenological method that encompasses practical observations, descriptions, reflection steps, and professional pedagogical applications.” (Ibid., p. 119)

Inspired by the vignette and anecdote research conducted by the VignA network, since 2019, at the Institute for Waldorf Education, Inclusion, and Interculturality of Alanus University in Mannheim, we have been developing perception vignettes as a method for phenomenological observation, description, and reflection. Vignette work, which is specifically applied in the „learning-oriented“ exploration and understanding of educational processes within the VignA network (Agostini et al., 2018; Schratz et al., 2012), aligns itself with Husserl’s phenomenology as an „exploration“ through which things are not known as what they are but „how they appear to human senses and, in cognition, perception, understanding, become conscious“ (Peterlini, 2020, p. 122). This quality of phenomenological observation and recognition applies equally to the work with perception vignettes. They explore, through a narrative storytelling approach focused on the ‚how,‘ the external presence as well as the internal processes by which a phenomenon can only be felt, sensed, imagined, and ultimately become the subject of observation and research.

We employ the use of perception vignettes in both bachelor’s and master’s programs in Waldorf and curative education. These vignettes serve various purposes, including bringing special moments in pedagogical work with children, adolescents, or adults to the forefront, facilitating diagnostic and reflection work that is sensitive to one’s approach, and contributing to various research projects. As narrative short texts, perception vignettes can be written in either the first- or third-person perspective, that is, in the form of „I“ or as an observer. What is crucial is that they convey both external events and inner emotions, feelings, imaginings, and thoughts without containing assumptions or anticipate interpretations. Levels of sensory experience and their connection to specialized knowledge are explored in subsequent multi-phase reflection work. Depending on the research or work objectives, this reflection can serve not as a categorizing tool, but rather as a means of understanding the unique characteristics and needs, meaning comprehending diagnostics, as well as fostering pedagogical attitudes and actions. The following sections are dedicated to the methodology of perception vignettes, their placement within *philosophical* and *educational phenomenology* (Chapter 2), their emergence through *wonder, perception, and observation* of pedagogical moments (Chapters 3 and 4), including *exercises in phenomenological perception* (Chapter 5), the *creative writing process* (Chapter 6), and the *phases of reflection* (Chapter 7). Additionally, we provide an outlook on *professionalization and research* (Chapter 8).

We are aware that this text format can only be considered as an operationalizable educational and research method when it is integrated into the pedagogical practice, where individuals are perceived and observed, and when it is coupled with the practiced methods of phenomenological perception, observation, description, and reflection processes. This method provides insights not only into the observed individuals but also into the educators and researchers closely involved in the action or perceiving it. Reflection, interpretation, and evaluation are integral to the methodological approach, or they are parts thereof. Because perception vignettes would have no further significance than that of literary texts if they were not integrated into a process regarding their generation and processing, aiming to gain deeper insights into anthropology, developmental psychology, diagnostics, or „child observation“ or „child conferences“ (Wiehl, 2019, p. 178ff.; Barth, 2020, p. 163ff.), as well as pedagogical attitude and action development based on specific individual situations. It is essential to justify this phenomenological process of knowledge acquisition as the basis for a needs- and development-oriented pedagogy.

Positioning in Pedagogical Phenomenology

Phenomenology as a method of research and understanding is gaining increasing significance in pedagogy, educational science, philosophy, and other disciplines. In particular, the epistemological methods of philosophical phenomenology and their developments by thinkers such as Edmund Husserl, Martin Heidegger, and their further elaborations by scholars like Aron Gurwitsch, Maurice Merleau-Ponty, Emmanuel Lévinas, Jean-Luc Marion, Paul Ricœur, László Tengely, Bernhard Waldenfels, and other phenomenologists have been continually adapted for various approaches to phenomenological research for over a century (Brinkmann, 2019), and they are regularly updated and explored (Alloa et al., 2023). A comprehensive collection of source texts in pedagogical phenomenology and numerous studies attest to its relevance for methodologies that, unlike ethnography-based „participant observation“ which pursues a specific research question (Brinkmann, 2015, p. 531), begin with the capacity for wonder, allowing one to engage in perceptive interaction with the world (Barth & Wiehl, 2023b, p. 86ff.). Wonder, open perception, and attentive observation, as seen in „observational participation“ or „participatory experience“ (Brinkmann, 2015, p. 531) and as found in the philosophies of Plato and Aristotle (Matuschek, 2017, p. 17ff.), are at the foundation of phenomenological perception and cognition. Therefore, these capacities for open engagement with all senses play a pivotal role in the phenomenological work with perception vignettes, explicitly practiced as fundamental approaches to affecting moments in the field of pedagogical action or in other contexts (Chapter 3).

„Thus, phenomenology is a method that allows us to rediscover the sense horizons and situations concealed or obliterated by the natural, objectifying attitude. It accomplishes this without leaving the realm of experience or consciousness, even when the heterogeneity of other forms of existence underscores the limits of our ability to fully comprehend them.“ (ibid.)

This ability of a lateral approach in the process of phenomenological perception, viewing from different perspectives while being bodily present and actively engaged in the unfolding events, forms the foundation for exploring and understanding an anthropology and developmental psychology grounded in the lifeworld and an education-oriented towards individual human being and becoming. It involves experiencing the other, participating in their expressions, actions, and needs through bodily „coexistence,“ which „reveals itself as its own mode of being alongside other beings within the world. If existence exists at all, it has the mode of being-with-one-another“ (Heidegger, 2006, p. 125). In „being-with-one-another,“ that is, in shared presence, the other and their distinctiveness can only be sensually, emotionally, and mentally experienced. For in perceiving the other, „all meaning“ emerges, and their face is revealed (Lévinas, 2013, p. 220f.). „The wonder of the face comes from elsewhere, from where it comes and where it also already withdraws“ (ibid., p. 227). In the face of the *other* – representative of the givenness itself – *one* intuitively feels the meaningfulness.

In phenomenological perception, the sensuously appearing reveals itself as a „givenness“ (Marion, 2015, p. 44), which owes its expression to external events, actions, and utterances but is not limited to them. According to Marion, „givenness“ means that we encounter „the phenomena of things in their very first originality, so to speak, at their moment of birth, where they reveal themselves as themselves and from themselves unconditionally“ (ibid., p. 29). Through open perception, initial wonder, and attentive observation of phenomena that capture our attention, the emotional and mental co-experience unfolds. The perceiving subject actively participates in this co-experiential awareness. Because „human perception [...] is not a solitary relationship of a subject to its world. It always already contains the possible presence and possible perspectives of others“ (Fuchs, 2020, p. 160). In the sense of Husserl (2016, p. 18), it includes, in addition to all external phenomena, the immediately arising feelings, ideas, and thoughts – the inner experiences triggered by sensation and the emerging memories of past experiences. The bodily grounding of all dimensions of experience is among the central prerequisites of phenomenological work and research, which are not only linked to an open attitude but also to the bodily presence of the observing person. Without this presence, a purely phenomenal givenness would not be noticeable; it would not enter consciousness but remain conjecture, imagination, or fiction. The real presence of the perceiving and observing subject in pedagogical work or any other life situation is a condition for the phenomenological exploration of the lifeworld.

Wonder as an Open Attitude in the Pedagogical Field

Wonder is „triggered by moments that transcend the boundaries of the ordinary towards the unexpected“ (Gess, 2019, p. 15). The preceding perception vignette (PV 1) encapsulates such a moment of affectation for the observing and describing person. It doesn't capture the course of the lesson but rather a scene that appears as a disruption or irritation, simultaneously standing out as an element that arouses wonder by deviating from the usual, the planned, and the expected. While the teacher is about to begin the lesson with the entire class and demands the attention and concentration of all, one child does not conform to the expected course of action but plays with its paper cat. The incident could be overlooked but comes into the focus of the teacher, who, with her stern expression and the instruction, „Cara, please put it away,“ contributes to the exposure of the child's playing – which may be inconsequential from another perspective, but possibly not for the class and the lesson's progress. The situation escalates as Cara quickly retorts, „No, the animal must stay outside.“ It further intensifies when the teacher admonishingly calls „Cara,“ and Cara responds with the words, „You're so mean to me.“ It becomes clear that this attention-grabbing moment, depending on one's attitude and identification with either the teacher or Cara, is perceived as a negative transgression or as imaginative and self-confident responsiveness on the part of the child.

Simply being surprised by such small disruptions depends on the ability to wonder. The ability to wonder means dedicating oneself in a devoted, open contemplation to the surrounding world, other people, their actions, and expressions. In wonder, one opens their eyes to the unexpected, which can evoke feelings of admiration or astonishment. Wonder happens because „it is an act that I don't initiate, but I am still present as if I were awakening“ (Meyer-Drawe, 2011, p. 199). However, in the pedagogical context, wonder is less of a Platonic wonder in anticipation of a revelation from the world of ideas; rather, it corresponds more to Aristotle's sense of wonder at the beginning of the pursuit of knowledge (Matuschek, 2017, p. 19ff.).

In the perceptual field of an observing person, that which is given to attentive wonder or astonishment stands out from a background or „horizon“ (Waldenfels, 2018, p. 68). The phenomenological concept of „horizon“ represents „everything that is co-experienced when something is experienced as such“ (ibid.). When something unusual or surprising emerges from the determinate background, it can trigger curiosity and interest. At the same time, attention operates in the „dual play of catching attention and paying attention“ (Breyer, 2011, p. 138): „One who pays attention responds to something that enters into the horizon of the given as a point of attraction, a question, or an *actio* that demands a *reactio* [...], and, temporally as well as relationally, anticipates the response“ (ibid., p. 138f.). For example, during a walk in nature, one's gaze may wander to the edge of a forest where something indistinct is moving and follows the unknown. Only with prolonged focus does the initially blurry silhouette become increasingly distinct from the shimmering treetops, revealing a person riding a bicycle with a dog running behind (Barth & Wiehl, 2023b, p. 34). The phenomenological gaze drifts along the „horizon“ with questions and searches and eventually focuses on what is striking. Once noticed as something special, it is integrated into one's own network of concepts and beliefs due to previous experiences with similar phenomena and gradually moves into awareness, accompanied by questions, emotions, ideas, and thoughts. The outward gaze or the noticing of external phenomena and the accompanying inner sensations are interconnected as the „*inner* and *outer horizons* of perception“ (Breyer, 2011, p. 136).

For working with perception vignettes, wonder is a key to accessing the world, engaging with other people, and living beings, becoming aware of their uniqueness and characteristics, and experiencing their behaviours and actions. Special moments draw the attention and interest of an observing person, presenting themselves in their consciousness as a „givenness“ while simultaneously standing out from a general background or „horizon.“ This emergence of a phenomenon before another is due to subjective experience because only the observing individual can be affected, touched, or intrigued by a specific event; another person may not notice it at all. Turning one's attention in wonder toward an object or person is subject to the decision and sensitivity of the perceiving subject, who wishes to dedicate themselves to the „being with“ (Heidegger, 2006, p. 118) or being present in the phenomenal givenness.

Exercises in Phenomenological Perception

In Exercise and learning an open attitude towards events in the pedagogical field, it is important to train oneself in perceiving with all senses and in focused observation. Unlike wonder, which is always accompanied by feelings and sensations, perceiving is an open, empathetic, and non-judgmental turning towards an event with all senses. The transitions between pure sensory perceptions, where only distinct impressions—through hearing, seeing, touching, etc.—are taken in, and wonder are fluid. Because the state of pure perception, which reveals a world of the given yet distinct from each other, is hard to maintain. In every moment of devoted perception, feelings, ideas, and thoughts arise, which play a role and simultaneously direct perception towards both external and internal aspects. Being able to distinguish between the dimensions of external and internal perception content clarifies that there are no external events that enter consciousness without internal, psychological, and mental processes taking place. All sensory perceptions are accompanied by sensations that are perceptible as such but also constitute the moment of being affected.

Wonder leads to focused observation before a phenomenon; it directs consciousness towards events that stand out from the ordinary and thus become meaningful in a special way for personal experience, as with Cara and her teacher (PV 1) or the fly caught with the glasses case (PV 2). In attentive observation, the scene crystallizes and is subsequently recorded in phenomenological description. The focus of observational activity is thus directed from within, through an emotional and mental relationship to the event and its intuited meaningfulness.

In everyday experience, these processes tend to occur rather unconsciously. However, they can be experienced more consciously and utilized for training in phenomenological observation and description through specific exercises, such as those developed by Rudolf Steiner for the „practical training of thinking“ (1909/2009; Barth & Wiehl, 2023b, p. 71ff). This set of exercises includes methods that are, on the one hand, understood as „a propaedeutic approach to a research methodology,“ and, on the other hand, as „training in (Waldorf) pedagogical methods of inquiry“ (Wiehl & Barth, 2021, p.197f). These exercises focus on practicing phenomenological and non-judgmental observation, precise recall of details, intuitive understanding based on facts, and living and creative thinking (Steiner, 1909/2009, p. 15ff; 1986, p. 261ff).

When observing a person or an event and attempting to remember all the details of their outward appearance, there are usually some memory gaps and unexplainable impressions left even with very careful recollection. For accurate observation and visualization, which are prerequisites for subsequent phenomenological writing, one should observe a person as precisely as possible, imagine how they will be at the next encounter, and assess and correct this when meeting them again (Barth & Wiehl, 2023b, p. 75f). Through repeated practice, Steiner suggests that „trust in the inner necessity of things and events“ is developed, and individuals can become aware of the active forces of thought (ibid). This phenomenological exercise is adapted to everyone’s capabilities. Through practice, skills for phenomenological perception, attentive observation, and judgment-sensitive recognition can be developed. Further exercise suggestions can be found in the publication on „Perception Vignettes“ (Barth & Wiehl, 2023b, p. 71ff) as well as in the „Exercise Manual“ (Barth & Wiehl, 2023a, p. 16f).

Phenomenological and Creative Writing

We have been developing the method of perception vignettes for four years within the context of the practical teaching phases of the bachelor’s program. Students are tasked with regularly writing a perception vignette, presenting it in the accompanying seminar, and subsequently engaging with anthropological and pedagogical questions. Perception vignettes are created spontaneously or consciously guided through a creative process that unfolds in four phases (Wallas, 1926/2014, p. 38ff):

- 1) The „preparation“ phase involves perceiving, marveling, and attentively observing in the pedagogical field.

- 2) The second phase of „incubation“ or forgetting usually occurs naturally with time intervals since the event.
- 3) In the third phase of „illumination,“ a related flash of insight or idea occurs when the initial event is brought back to consciousness. Ideally, this is experienced as a condensed mental image of the perceived phenomenon and its meaningfulness.
- 4) Finally, the processing or „verification“ of the phenomenon or the related insight is carried out in a phenomenologically descriptive perception vignette (Barth & Wiehl, 2023b, p. 126).

This process of perceiving, remembering, insight, and processing results in a linguistic recreation of the initial phenomenon, which, through the perception vignette, is made readily available for further considerations and reflections, as demonstrated in the following example:

„Is the result correct?“

You could do math all day if it weren't for those worksheets to fill out. Today, we changed our method. We sat down on the floor. When I started working on my homework, you were very interested and eager. I asked you to pick out the task and explain it to me. You chose, and I wrote it down. „How should I proceed?“ „What do I do now?“ „What does that yield?“ „Is the result correct?“ Together, we made a great team.

It was the first time you weren't distracted, got up, or changed the topic. Just before we reached the halfway point of the tasks, you needed a break on your terms. You didn't want to wait until the halfway point. But when you came back, you had a snack and asked if we could continue without discussing it. At the end, there was a high-five and praise. Writing down what we had worked on was no longer a problem for you. (PV 3; Barth & Wiehl, 2023b, p. 142)

A perception vignette captures impressions obtained from a subjective standpoint. It's about experiencing, not interpreting or judging actions and expressions. They are often described in the first person, such as the math task (PV 3), or from an observational perspective, like the scene with Cara (PV 1). These short texts are linguistic re-creations of events perceived and experienced in educational practice or other life situations. As Waldenfels aptly puts it: „And because we cannot assume that things are in themselves in a clear and definitive way, what they are, the process of determining contains moments of creation“ (Waldenfels, 2018, p. 63). Things or the originally perceived phenomena can be revisited and re-experienced through perception vignettes. When read and discussed in the seminar, surprising insights often emerge. What might be going on in a child's mind who, instead of solving fractions, catches a fly (PV 2), or who can focus on math tasks (PV 3)?

Phases of Reflection for a Pedagogical Approach and Understanding Diagnosis

The importance of reflection, which can serve as a „source of knowledge“ for the future through a „turning back“ to something that has already happened, is emphasized in pedagogical professionalization. In the three phases of reflection with perception vignettes, known as the reflection spiral (Barth & Wiehl, 2023b, p. 189ff), the focus is primarily on understanding a situation, a person, their starting points, needs, and potentials, as well as on the development of a professional attitude and action orientation. The reflection processes with students require guidance and a safe space for them to express themselves both personally and in relation to criteria or specific subject matters. In our seminars and training sessions, we recommend journaling for this purpose, a method of guided writing that we owe to Claus Otto Scharmer (2022) and which supports phenomenological practice and the phases of reflection; specific exercise suggestions can be found in the „Exercise Manual“ (Barth & Wiehl, 2023a).

Existing perception vignettes are initially spontaneously reflected upon by the author or another person. The first, spontaneous reflection unlocks the content of the perception vignette and makes thoughts and

feelings triggered by it conscious (Barth & Wiehl, 2023b, pp. 189ff.). There is also an exchange among students or researchers to gain perspectives for the selection of specialist texts related to anthropological, developmental, or (special) educational topics. The following example from a student's pedagogical practice with a child of about nine years old describes a challenging situation that raises many questions:

October Swim

It's cold and it has started to rain. The Rhine flows past us like a silver-green ribbon. Pebbles and small shells crunch under my feet. „So,“ I say, „now we really should go home.“ - „No,“ Mira shouts. She stands a few steps away from the shore, swirling the water with a stick. The water doesn't even reach halfway up her riding boots. „Yes,“ I reply, „it's getting dark and cold. Come on now!“ - „I'm not cold at all!“ she retorts and angrily splashes her stick into the water, causing it to spray. Her pants get wet. I look at her sternly. She meets my gaze and says in a challenging tone, „Otherwise, I'll drown in the Rhine!“ - „Oh no,“ I reply firmly, „you certainly won't do that. So, let's go!“ I walk a few steps away from the shore. „Catch me!“ With big, splashing leaps, she dances around, the cold water now running down into her boots from above, her pants and jacket completely soaked. „I won't do that, otherwise you'll be much faster than me,“ I say with determination as she comes closer to me and then escapes again. It's still raining, and the world is getting greyer and greyer. (PV 4; Wiehl & Barth, 2023, p. 76).

In journaling, the first spontaneous reflection takes place. Then, we determine the topic areas that emerge from the exchange about the spontaneous reflections, such as the developmental specifics of nine-year-old children, challenging or problematic behavior, and the uncertainty of responsible adults. This could be followed by reading some excerpts from texts like „Schwierige Kinder gibt es nicht“ (Köhler, 2007), „Schülerjahre“ (Largo & Beglinger, 2010), „Herausforderndes Verhalten“ (Hejskov Elvén, 2017; Fröhlich-Gildhoff et al., 2020), or the Low Arousal approach (McDonnell, 2010) to gain insights into understanding Mira's behavior for the second, *criteria-guided* reflection. For example, we know from the Low Arousal approach that people who behave conspicuously or disruptively would behave differently if they encountered conditions and approaches that were suitable for them. The insights gained in this way are incorporated into the third, *attitude-oriented reflection* and into the *understanding diagnosis* (Barth & Wiehl, 2023b, pp. 147ff. and pp. 206ff.). A student's reflection after several months of experience with perception vignettes reflects these processes:

„From [perception] vignette to [perception] vignette, it became easier for me to understand the concept of [perception] vignette diaries and not only to become more imaginative in the writing process but also to observe and reflect on the gained experiences with my child in social work support in a different way. The main difference between vignettes and diary entries is that [perception] vignettes do not provide summaries but rather reflect and illustrate small insights from momentary experiences with the child in a creative and imaginative way. [...] The behaviour of the child in social work reflects the work of the educator. This behaviour became very clear to me when working with the child. Therefore, I had to be conscious and confident about my pedagogical attitude and approach.“ (Wiehl & Barth, 2021, p. 207)

During the reflection work, questions often arise concerning self-development and professionalization as educators. We have particularly adapted the canon of so-called „side exercises,“ originally developed by Rudolf Steiner (2022) for esoteric training, after being confronted with considerations at training sessions and scientific conferences about how the phenomenological and reflective work with perception vignettes could be reconnected to concrete educational concerns and professionalization (detailed in Barth & Wiehl, 2023b, p. 163ff.).

Perception Vignettes as a Tool for Professionalization and Research. Outlook

The method of perception vignettes, through personal engagement, cultivates open, initially unguided perception, which evolves into attentive-focused observation, differentiated reflection, and potentially into scientific work. We continuously test this through supervised internships, bachelor's, master's, and research

projects, each dedicated to an educational field where perception vignettes are written, thematically reflected upon, and analysed to gain insights into individual persons, their needs, and the necessary support. We also see perspectives for a scientific application of this phenomenological methodology in participatory research with people with disabilities who may communicate little or not at all verbally but can express themselves through other means. Our focus is on insights based on phenomenological perception and description, as well as the triple reflection process.

Encountering a child, adolescent, or another person in their true being with all immediacy and authenticity creates opportunities to reconsider one's own opinions, (pre)judgments, and assessments of others, as well as possibilities for shaping a development- and inclusion-oriented pedagogy. The method of perception vignettes opens four gates of recognition for the attainment of pedagogical professionalism: Initially, the focus is on *becoming attentive* to a special moment with a person and *phenomenologically describing* it. Depending on the intention of the pedagogical studies, the three-phase reflection process is directed towards the development of *pedagogical and ethical attitudes* and the *readjustment of actions and approaches*, or more specifically towards recognizing the development and needs of a person in terms of understanding diagnostics.

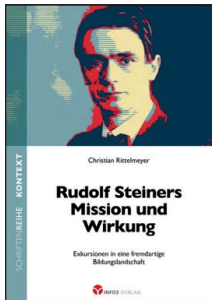
The phenomenological-reflective method of perception vignettes accompanies gestures of mindfulness and appreciation towards the uniqueness and individuality of individual children, adolescents, and adults. These gestures can, in the sense of „learning as experience“ (Meyer-Drawe, 2003), motivate self-development, especially in pedagogical fields of action.

References

- Agostini, Evi; Schratz, Michael & Risse, Erika (2018). *Lernseits denken – erfolgreich unterrichten*. Hamburg: AOL.
- Alloa, Emmanuel; Breyer, Thimo & Caminada, Emanuele (2023). Einleitung. Phänomenologie als lebendige Bewegung. In: Alloa, Emmanuel; Breyer, Thimo & Caminada, Emanuele (Hrsg.). *Handbuch Phänomenologie*. Tübingen: Mohr Siebeck, S. 1-16.
- Barth, Ulrike (2020). *Inklusion leben. Ein Arbeits- und Forschungsbuch zu Inklusion an Waldorfschulen*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Barth, Ulrike & Wiehl, Angelika (2023a). *Wahrnehmungsvignetten. Übungsmanual*. Bad Heilbrunn. Klinkhardt. E-book. Online: elibrary.utb.de/doi/suppl/10.36198/9783781560314
- Barth, Ulrike & Wiehl, Angelika (2023b). *Wahrnehmungsvignetten. Phänomenologisch-reflexives Denken und professionelle Haltung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (Print und Open Access).
- Breyer, Thimo (2011). *Attentionalität und Intentionalität. Grundzüge einer phänomenologisch-kognitionswissenschaftlicher Theorie der Aufmerksamkeit*. München: Fink.
- Brinkmann, Malte (2015). Pädagogische Empirie. Phänomenologische und methodologische Bemerkungen zum Verhältnis von Theorie, Empirie und Praxis. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 2015 (61), Heft 4, S. 527-545. Online: www.pedocs.de/volltexte/2018/15376/pdf/ZfPaed_2015_4_Brinkmann_Paedagogische_Empirie.pdf (Abruf: 02.08.2023).
- Brinkmann, Malte (Hrsg.) (2019). *Phänomenologische Erziehungswissenschaft von ihren Anfängen bis heute. Eine Anthologie*. Wiesbaden: Springer.
- Dufourmantelle, Anne (2019). *Lob des Risikos. Ein Plädoyer für das Ungewisse*. 2. Auflage. Berlin: aufbau.
- Dufourmantelle, Anne (2021). *Verteidigung des Geheimnisses*. Zürich: Diaphanes.
- Fuchs, Thomas (2020). *Verteidigung des Menschen – Grundfragen einer verkörperten Anthropologie*. Berlin: Suhrkamp.
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus; Rönnau-Böse, Maike & Tinius, Claudia (2020). *Herausforderndes Verhalten in Kita und Grundschule*. 2. Auflage. Stuttgart: Kohlhammer.
- Gess, Nicola (2019). *Staunen. Eine Poetik*. Göttingen: Wallstein.
- Grauman, Carl Friedrich (1966). Grundzüge der Verhaltensbeobachtung. In: Meyer, Ernst (Hrsg.): *Fernsehen in der Lehrerbildung. Neue Forschungsansätze in Pädagogik, Didaktik und Psychologie*. Reihe: *Pädagogik – Didaktik Methodik*, Bd. 7. München: Manz, S. 86-107.
- Gurwitsch, Aron (1974): *Das Bewusstseinsfeld*. Berlin, New York: de Gruyter.
- Heidegger, Martin (2006). *Sein und Zeit*. 19. Auflage. Tübingen: Niemeyer.
- Heinzel, Friederike & Prengel, Annedore (2002). Heterogenität, Integration und Differenzierung in der Primarstufe. *Jahrbuch Grundschulforschung*. Band 6. Opladen: Leske + Budrich.
- Hejskov Elvén, Bo (2017). *Herausforderndes Verhalten vermeiden*. 2. durchges. Aufl. Tübingen: dgvt.
- Husserl, Edmund (2016). *Die Idee der Phänomenologie. Fünf Vorlesungen*. Hrsg. und eingel. von P. Janssen. Text nach Husserliana, Bd. II. Hamburg: Meiner.
- Köhler, Henning (2007). *Schwierige Kinder gibt es nicht. Plädoyer für eine Umwandlung des pädagogischen Denkens*. Stuttgart: Freies Geistesleben.
- Largo, Remo H. & Beglinger, Martin (2010). *Schülerjahre: Wie Kinder besser lernen*. 9. Auflage. München. Piper.
- Lévinas, Emmanuel (2013). *Die Spur des Anderen. Untersuchungen zur Phänomenologie und Sozialphilosophie*. Freiburg/B.: Alber.
- Marion, Jean-Luc (2015). *Gegeben sei: Entwurf einer Phänomenologie der Gegebenheit*. München, Freiburg/B.: Alber.
- Matuschek, Stefan (2017). Die Ränder der Erkenntnis und die Intuition des Ganzen. Zur Romantisierung des philosophischen Staunens bei Goethe und Coleridge. In: Gess, Nicola; Schnyder, Mireille; Marchal, Hugues & Bartuschat, Johannes (Hrsg.). *Staunen als Grenzphänomen*. München: Fink, S. 17-32.

- McDonnell, Andrew A. (2010). *Managing aggressive behaviour in care settings. Understanding and Applying Low Arousal Approaches*. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Merleau-Ponty, Maurice (1966): *Phänomenologie der Wahrnehmung*. 6. Auflage. Berlin: Walter de Gruyter.
- Meyer-Drawe, Käte (2003). Lernen als Erfahrung. In: Brinkmann, Malte (Hrsg.) (2019): *Phänomenologische Erziehungswissenschaft von ihren Anfängen bis heute. Eine Anthologie*. Wiesbaden: Springer, S. 423-434.
- Meyer-Drawe, Käte (2011). Staunen – ein sehr philosophisches Gefühl. In: *Ethics & Politics*, 13 (1), S. 196-205.
- Pelluchon, Corine (2019). *Ethik der Wertschätzung. Tugenden für eine ungewisse Welt*. Darmstadt: wbg.
- Peterlini, Hans Karl (2020). Die Übung des Wahrnehmens als pädagogische Aufgabe. In: Peterlini, Hans Karl; Cennamo, Irene & Donlic, Jasmin (Hrsg.). *Wahrnehmung als pädagogische Übung. Theoretische und praxisorientierte Auslotungen einer phänomenologisch orientierten Bildungsforschung*. Innsbruck: StudienVerlag, S. 7-10.
- Reh, Sabine (2012). Beobachten und aufmerksames Wahrnehmen. Aspekte einer Geschichte des Beobachtens. In: de Boer, Heike & Reh, Sabine (Hrsg.): *Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen*. Wiesbaden: Springer, S. 3-26.
- Schatz, Michael; Schwarz, Johanna F. & Westfall-Greiter, Tanja (2012). *Lernen als bildende Erfahrung. Vignetten in der Praxisforschung*. Innsbruck: StudienVerlag.
- Schwarz, Johanna F. (2020). Erfahrungen wahrnehmen – Wahrgenommener Erfahrung zum Ausdruck verhelfen. In: Peterlini, Hans Karl; Cennamo, Irene & Donlic, Jasmin (Hrsg.). *Wahrnehmung als pädagogische Übung. Theoretische und praxisorientierte Auslotungen einer phänomenologisch orientierten Bildungsforschung*. Innsbruck: StudienVerlag, S. 49-64.
- Steiner, Rudolf (1909/2009). *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, Rudolf (1986). *Menschenkenntnis und Unterrichtsgestaltung*, 1921. GA 302. 5. Auflage. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, Steiner (2022). *Die Nebenübungen. Sechs Schritte zur Selbsterziehung*. 7. Auflage. Hrsg. von A. Baydur. Basel: Rudolf Steiner Verlag.
- Waldenfels, Bernhard (2018). *Das leibliche Selbst. Vorlesungen zur Phänomenologie des Leibes*. 7. Auflage. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Wiehl, Angelika (2019). Anregungen für Studium und Praxis der Waldorf-Kindheitspädagogik. In: Wiehl, Angelika & Auer, Wolfgang-M. (Hrsg.). *Kindheit in der Waldorfpädagogik*. Weinheim, Basel: Beltz, S. 169-183.

Rezension / Book review



M. Michael Zech

Christian Rittelmeyer:

Rudolf Steiners Mission und Wirkung. Exkursion in eine fremdartige Bildungslandschaft.
Frankfurt/ M.: Info 3 Verlag 2023. 174 Seiten

Um es vorwegzunehmen: Christian Rittelmeyer schrieb kein Buch, um andere darüber zu belehren, wie Steiner zu interpretieren ist – weder diejenigen, die sich als Anthroposophen verstehen, noch diejenigen, denen Steiners Werk fremd oder suspekt erscheint. Er gewährt vielmehr auf 174 Seiten einen originellen Einblick in seine Steiner-Rezeption, indem er sein langes Bemühen einer hermeneutischen Annäherung dokumentiert. Frei von apologetischen oder anklagend-investigativen Intentionen entzieht er sich erfolgreich sowohl jeder ideologischen Vereinnahmung als auch jeder konventionellen Lesart. Stattdessen macht er einfach seine umfangreiche Beschäftigung mit Steiners hinterlassenen Schriften und Vorträgen transparent. Befremden steht hier neben Respekt, Distanz neben subtilen Entdeckungen. Wo Rittelmeyer Steiners Aussagen nicht folgen kann, ergeht er sich nicht wie viele andere kritische Rezipienten in Abwertungen und Aburteilungen des Anthroposophen, sondern er gibt sich schlichtweg selbst klare Rechenschaft über seine Haltung. Das schließt auch ein, dass Rittelmeyer es für möglich erachtet, dass die eigene wissenschaftliche Sozialisation ihn hindert, esoterischen Äußerungen über Elementarwesen, kosmischen Wesen, Reinkarnation etc. nicht folgen zu können. Ihm sind also nicht nur Steiners Aussagen Gegenstand der Betrachtung, sondern er untersucht auch seine Rolle als Rezipient.

Offensichtlich ließ sich Rittelmeyer in seiner Arbeit als Erziehungswissenschaftler vielfältig von Steiner anregen, ohne jedoch daraus die Notwendigkeit abzuleiten, sich mit dessen Anthroposophie zu identifizieren. Im Gegenteil: Dadurch, dass er das ihm an Steiners Ideen Befremdende bzw. das ihm unverständlich Gebliebene markierte, wurde es ihm möglich, was ihn inspirierte, anzuerkennen und für sich fruchtbar zu machen. Es scheint, dass ihm die Balance zwischen Distanz und Nähe einen Raum der Unvoreingenommenheit schenkte, der ihm eine hermeneutische Beschäftigung mit Steiner erst ermöglichte. Rittelmeyers, das eigene Subjektsein einschließende Rezeption schafft eine kritische Distanz, die aber nicht, wie bei vielen anderen kritischen Steiner-Rezipienten das, was unzugänglich oder fragwürdig erscheint, dem Autor vorhalten. An diesen Stellen stellt Rittelmeyer lediglich klar, dass er bestimmten Dimensionen in Steiners Aussagen (z.B. Karma-Betrachtungen, Kosmologie) nicht folgen kann oder will.

Rittelmeyer liest Steiner sprachsensibel. Er dekonstruiert dabei dessen Rhetorik und enthüllt deren Zustimmung bzw. Zugehörigkeit generierende Funktion deutlich („wie wir alle wissen“), konzidiert aber auch behutsam, dass darin Steiners unverbrüchliche Überzeugung von dem, was er kundtat zum Ausdruck kommt.

Dabei macht er wiederholt auf den Widerspruch aufmerksam, der zwischen dessen apodiktischen Formulierungen und dessen Aufforderung zu einer kritisch-hermeneutischen Rezeption seiner Aussagen besteht. Auf dieser Basis anerkennt Rittelmeyer Steiners Mission der Vermittlung einer von ihm selbst tatsächlich oder vermeintlich erfahrenen geistigen Welt und weist gleichzeitig darauf hin, dass die in ungebrochener Überzeugung vorgetragene Inhalte, von einem Publikum, welches den Zugang zu solchen Wahrnehmungen nicht oder nur eingeschränkt habe, die Tendenz in sich tragen, entweder in einem weitgehend positiv-gläubigen Vorverständnis aufgenommen oder in affektiver Ablehnung aufgenommen zu werden. Steiners Hinweise, dass auch der „Geistesforscher“ irren könne, laden wegen der Unterschiede, die sich zwischen dem was Steiner darstellt und was seinen Rezipienten tatsächlich davon zu beurteilen möglich ist, also eher nicht zur kritischen Überprüfung ein. Damit weist Rittelmeyer auf ein Rezeptionsproblem hin, welches insbesondere diejenigen, die viel Steiner studieren, das sind die der anthroposophischen Kultur Zugehörigen, betrifft.

Rittelmeyer zeigt hier eine Alternative auf. Gerade dort, wo er Steiner nicht folgt, z.B. in dessen kosmologischer Entwicklungslehre, wirbt er darum, Steiners Anliegen ernst zu nehmen, den Menschen als Kosmopoliten in einem erheblich erweiterten Sinn zu verstehen, nämlich tatsächlich als Bürger des Gesamtkosmos, um dann darauf hinzuweisen, dass solche holistischen Betrachtungen mit einem Bewusstsein korrelieren, welches durch das Anthropozän entstanden ist. Ohne also die Anthroposophie als universelle Erklärung zu akzeptieren, weist er auf das ihr immanente Denken hin, alles zueinander in Beziehung zu setzen, also die Wirkung individuellen Handelns und Nichthandelns in kosmischer Dimension zu denken. Mit Verweis auf den philosophischen Existenzialismus stellt Rittelmeyer (für sich) fest, dass der sich selbst schaffende Mensch, auf den auch Steiner in seiner Evolutionstheorie verweist, auch ohne die Weltgeschichte lenkenden kosmischen Wesen, wie sie in der Anthroposophie dargestellt werden, erzählbar ist. Gleichzeitig räumt Rittelmeyer ein, dass die Begrenzung einer Erkenntnis- und Urteilsbildung auf bestimmte Geltungsbereiche willkürlich sei, es demnach keine epistemische Begründung gebe, die kosmische Dimension aus der Erkenntnismöglichkeit auszuschließen.

Rittelmeyer würdigt Steiners große autopoetische Erzählung in ihrer spirituell-allumfassenden Dimension ohne sich ihren Aussagen anzuschließen.

Dies mag für die Anthroposophen schmerzlich und inkonsequent sein, die sich ihr uneingeschränkt anschließen, weil sie in Steiners Anthroposophie einen fortwährenden Quell der Anregung und Lebensorientierung gefunden haben. Aber auch diese Wirkung, die von Steiners Ideen ausgeht, anerkennt Rittelmeyer, ja gerade dieses Fruchtbarwerden in unterschiedlichen Tätigkeitsfeldern veranlasst ihn nach den Subtexten in diesem Ideengeflecht zu forschen. Dabei will Rittelmeyer nicht Steiner erklären, sondern die eigene Erfahrung mit Steiners Texten zum Ausgangspunkt nehmen, das Phänomen der kulturellen Wirksamkeit zu ergründen. Er verweigert sich aber dem Schluss, den Kritiker wie Heiner Ulrich ziehen, wenn sie die Qualität der anthroposophisch inspirierten Praxis wie z.B. die der Waldorfschulen anerkennen, aber dafür plädieren Steiner mit seiner angeblich vorwissenschaftlichen Theorie hinter sich zu lassen. Stattdessen regt er eine offen-unvoreingenommene und vertiefende Rezeption Steiners an, die eben der performativen Qualität in Steiners Werk nachgeht.

Damit kommen wir zum interessantesten Aspekt dieses Buches: zu einer wohlmeinenden (aber blitzwachen) Lesart der Steiner-Texte, die ihre Subtexte freilegt und sie behutsam zu aktuellen Diskursen in Beziehung setzt. Damit regt Rittelmeyer an, die Texte nicht in den Denkgewohnheiten des 19. und 20. Jahrhunderts zu rezipieren, sondern sie daraus zu befreien. Konkret demonstriert Rittelmeyer diesen Versuch u.a. an den Darstellungen Steiners zu den Elementarwesen. Den Imaginationen von Gnomen, Sylphen, Undinen, Salamandern und Elfen möchte sich Rittelmeyer nicht bzw. bestenfalls auf künstlerischer Ebene anschließen. Aber er konstatiert, dass solche Darstellungen ein achtungsvolles, dialogisches Verhältnis zur Natur befördern, welches die Beziehung zu deren Lebensbereichen differenziert und intensiviert. In diesen im Untergrund der Aussagen wirksamen Subtexten vermutet Rittelmeyer die Wirksamkeit, die dazu führt, dass so viele engagierte Menschen, diesen Ideen folgend, konkreten Tätigkeiten erfolgreich nachgehen.

Rittelmeyer bewegt sich gegenüber Steiner frei. So distanziert er sich von dessen polemischer Arroganz, mit der dieser den kulturellen Leistungen anderer begegnete (S. 70-72), ohne aber dessen Integrität bzw. das Ernstwollende in dessen Anthroposophie in Frage zu stellen. Er liest ihn, die Möglichkeit seiner unmittelbaren geistigen Wahrnehmungen offenhaltend, als genial visionäre, schöpferische Persönlichkeit mit einem stupend weiten Bildungshorizont.

Interessiert liest er so Steiners Darstellung über Engel, Erzengel und insbesondere den Zeitgeist Michael. Er stellt fest, dass solche Aussagen zunächst nicht auf der Ebene einer wissenschaftlichen Triftigkeit zu diskutieren sind, die sich auf empirische Beweisführung und intersubjektive Begründbarkeit gründen. Und er stellt nüchtern fest, dass Steiner zwar die grundsätzliche Möglichkeit proklamiert, für diese spirituelle Dimension Organe auszubilden und dafür auch Schulungsanweisungen gibt, aber eben seit Steiner niemand aufgetreten sei, der in diesem Umfange und Anspruch Aussagen über die geistige Welt darzustellen in der Lage sei. Aber er stellt fest, dass eine Aussage, wie die, in der Steiner feststellt, der Mensch werde in seinem Sprechen aus der Engelsphäre wahrgenommen, einen ethischen Effekt haben kann. Denn, lässt man sich, auch nur versuchsweise, auf diese Aussage ein, probiert sie also gleichsam aus, dann wird man aus der Unmittelbarkeit des Sprechens gelöst, blickt auf das eigene Gesprochene wie von außen und kann dadurch ein Bewusstsein über die Wirkung dessen bilden, was man spricht. In solcher achtsamkeitsbildenden Selbsterziehung wiederum erkennt Rittelmeyer einen Beitrag der Anthroposophie zu ähnlich intendierten gegenwärtigen Bestrebungen. Rittelmeyer bejaht

insofern Steiners Gedanken, dass Spiritualität darin bestünde an einen Gott oder an Götter zu glauben bzw. sich den Dogmen einer religiösen Konfession anzuschließen, sondern im Sinne von Steiners Goethe- Rezeption das Wahrnehmungsvermögen zu kultivieren, den geistigen Gehalt bzw. die Ebene der Subtexte in materiellen wie ideellen Objekten zu ergründen. Damit stellt sich der Nicht-Anthroposoph ins Zentrum von Steiners Anthroposophie.

Christian Rittelmeyer hat sich in seinem Forscherleben intensiv mit der Bedeutung der Ästhetik für den Bildungsprozess befasst. Er tat dies auf theoretischer und empirischer Ebene. Vermutlich aus seiner Beschäftigung mit Steiners architektonischen Anregungen sowie mit dem Ansatz, Waldorfpädagogik als Erziehungskunst zu definieren, resultiert sein achtungsvolles Verhältnis zu Steiner. Was dieses Buch seinen Leserinnen und Lesern schenkt, ist die hohe Kunst, sich unvoreingenommen, selbstreflexiv und frei in jeder fremdartigen Bildungslandschaft bewegen zu können. Es ist deshalb auch oder gerade Anthroposophinnen und Anthroposophen sehr zu empfehlen. Es lässt in seinem tief freiheitlichen Duktus Steiners Mission und Wirkung einfach selbst sein.