

FUNDAMENTALS / GRUNDLAGEN

Detlev Hardorp: Das Epochenheft als Lernjournal: Lernspuren im Dialog

Philipp Gelitz: „Erziehungskünstler“ sein – eine kritische Reflexion eines schönen Begriffs

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

Ruhi Tyson: Steiner/Waldorf education and anthroposophy – A literature review

EMPIRICAL RESEARCH / BEITRÄGE ZUR EMPIRISCHEN FORSCHUNG

Dirk Rohde & Wilfried Sommer: Wahlpflichtunterricht im Online-Oberstufencampus
Pilotprojekt: Kontextbasierte Zugänge zum Atom

Dirk Rohde & Wilfried Sommer: Elective Lessons in the Online Upper School Campus
Pilot Project: Context-based Approaches to the Atom

CONCEPTUAL FRAMEWORK / RAHMENKONZEPTE

AXEL FÖLLER-MANCINI & CAROLINA KOT: Waldorf foreign language teaching in Latin America - a new initiative

FORUM ANTHROPOSOLOGY AND SCIENCE / ANTHROPOLOGIE UND WISSENSCHAFT

Philipp Gelitz: Bedeutungsvolles Tun

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 Föller-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 (2010-2025)

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]	V

peer reviewed

Fundamentals / Grundlagen

Detlev Hardorp: Das Epochenheft als Lernjournal: Lernspuren im Dialog	1
Philipp Gelitz: „Erziehungskünstler“ sein – eine kritische Reflexion eines schönen Begriffs	10
M. Michael Zech: Die ersten modernen Genozide in Deutsch-Südwestafrika und im Osmanischen Reich	18
Ruhi Tyson: Steiner/Waldorf education and anthroposophy – A literature review	41

Empirical Research / Beiträge zur empirischen Forschung

Dirk Rohde & Wilfried Sommer: Wahlpflichtunterricht im Online-Oberstufencampus Pilotprojekt: Kontextbasierte Zugänge zum Atom	60
Dirk Rohde & Wilfried Sommer: Elective Lessons in the Online Upper School Campus Pilot Project: Context-based Approaches to the Atom	70

Conceptual Framework / Rahmenkonzepte

Axel Föller-Mancini & Carolina Kot: Waldorf foreign language teaching in Latin America - a new initiative	79
--	----

Forum Anthroposophy and Science / Anthroposophie und Wissenschaft

Philipp Gelitz: Den Kopf voll Verantwortung	80
---	----

Editorial

Axel Föllner-Mancini

Die HerausgeberInnen, Redakteure und AutorInnen von *RoSE: Research on Steiner Education* freuen sich, hiermit die Edition Vol. 15 / Nr. 2 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* eröffnet Detlef Hardorp mit einer Studie zum pädagogischen Potenzial der Epochenhefte in Waldorfschulen. Steiner regte nach 1919 an, selbst produzierte Texte der Lernenden als individualisierende Aneignung der Unterrichtsinhalte zu verstehen. Der Autor erkundet den Diskussionsstand zu diesem Topos.

Philipp Gelitz untersucht in seinem Artikel zum Thema „Erziehungskunst“ einen programmatischen Begriff der Waldorfpädagogik und kontextualisiert ihn sowohl historisch als auch innerhalb des gegenwärtigen Diskurses.

Die aktuelle Debatte um (post-)kolonialistische gesellschaftliche Strukturen greift M. Michael Zech auf, indem er nach der Notwendigkeit von Unterrichtskonzepten fragt, die auch historische Genozide thematisiert. Der Autor umreißt einen didaktischen Entwurf in Bezug auf den Kolonialismus in Deutsch-Südwestafrika und dem Osmanischen Reich.

Eine weitere Literaturanalyse von Ruhi Tyson fokussiert diesmal auf die Frage, wie das Verhältnis von Waldorfpädagogik und Anthroposophie verstanden werden muss. Die Sichtweisen wirken sich insbesondere auf das Selbstverständnis der Waldorfschulen aus.

Für die Rubrik *Empirische Forschung* stellen Dirk Rohde und Wilfried Sommer das evaluierte Projekt zu einem Online-Oberstufencampus vor und erläutern die Praxis am Beispiel einer naturwissenschaftlichen Epoche zum Thema „Atom“.

In der Rubrik *Rahmenkonzepte* beschreiben Axel Föllner-Mancini und Carolina Kot einen neu gegründeten Zertifikatskurs, der sich an Fremdsprachenlehrer:innen an Waldorfschulen in Lateinamerika richtet.

Philipp Gelitz untersucht für die Rubrik *Anthroposophie und Wissenschaft* in seinem Essay *Bedeutungsvolles Tun* ein Konzept, das Steiner im 13. Vortrag der Allgemeinen Menschenkunde dargelegt hatte. Der Autor unternimmt eine hermeneutische Betrachtung, die sowohl historische wie auch aktuelle Diskurse einschließt.

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 this edition Vol. 15 / No. 2. The edition includes both methodological and experiential studies in the context of academically oriented Waldorf education and its reference sciences.

Detlef Hardorp opens the section *on contributions to basic research* with a study on the educational potential of epoch booklets in Waldorf schools. After 1919, Steiner suggested that self-produced texts by learners should be understood as individualizing the appropriation of lesson content. The author explores the state of discussion on this topos.

In his article on “The Art of Education”, Philipp Gelitz examines a programmatic concept of Waldorf education and contextualizes it both historically and within the current discourse.

M. Michael Zech takes up the current debate on (post-)colonialist social structures by asking about the necessity of teaching concepts that also address historical genocides. The author outlines a didactic concept in relation to colonialism in German South-West Africa and the Ottoman Empire.

Another literature analysis by Ruhi Tyson focuses this time on the question of how the relationship between Waldorf education and anthroposophy should be understood. The perspectives have a particular impact on the self-image of Waldorf schools.

For the *Empirical Research* section, Dirk Rohde and Wilfried Sommer present the evaluated project on an online upper secondary school campus and explain the practice using the example of a science epoch on the topic of “atom”.

In the *Framework Concepts* section, Axel Föllner-Mancini and Carolina Kot describe a newly founded certificate course aimed at foreign language teachers at Waldorf schools in Latin America.

In his essay for the *Anthroposophy and Science* section, Philipp Gelitz examines a concept that Steiner set out in the 13th lecture of the *Allgemeine Menschenkunde*. The author undertakes a hermeneutic examination that includes both historical and current discourses.

We wish all readers a stimulating read.



Axel Foeller-Mancini

Das Epochenheft als Lernjournal: Lernspuren im Dialog

Detlef Hardorp

A Special Advisor to the European Council of Steiner Waldorf Education

ABSTRACT. The main lesson book in Waldorf Education and the learning journal of Dialogic Learning arise from a similar pedagogical impulse. Both approaches build on the individual unfolding of the learner's will and invert conventional pedagogical practice. This inversion can be summarised as a path from *active engagement (conclusion)* to *searching for meaning (judgement)* to *conceptual resolution (concept)*, or from *I* to *You* to *We*. Both approaches seek to protect the genesis of a language of understanding from the language of the understood and endeavour to give students more agency.

Students are enticed to explore for themselves and express their thoughts and feelings on a given task productively in writing in the school lesson, which the teacher then collects, in order to base her or his teaching on what comes back from her or his students - and also in order to give quick ipsative feedback (i.e. feedback not based on the same marking schedule for all, but based on each student's individual progress and capabilities).

In this way, knowledge is mainly generated individually by each student, as well as through class interactions, giving students a deeper rooted ownership of their knowledge. The teacher's task is to initiate and stimulate the process, particularly at the beginning of a main lesson, and to ensure the convergence of nascent knowledge within the class, in particular towards the end. This process automatically creates main lesson books as learning journals.

Keywords: Dialogisches Lernen, Epochenhefte, Lernjournal, Lernspuren

Das Epochenheft als Lernjournal: Lernspuren im Dialog

1. Eigene Texte sind tausendmal besser

Rudolf Steiner regte in der Gründungszeit der ersten Waldorfschulen ab 1919 an, dass im Unterricht mit von Lernenden selbst erstellten Texten anstelle vorgefertigter Lehrbücher gearbeitet werde. Was waren Steiners Intentionen dabei? Haben sich die damit verbundenen pädagogischen Intentionen weiterentwickelt, ggf. auch außerhalb von Waldorfschulen? Wie könnte ihr Lerneffekt gesteigert werden?

Der Waldorffklassenlehrer Georg Jost plädiert für eine „fast ausschliesslich [...] selbständige textliche Verarbeitung des Stoffes“ (Jost, 2019, S. 5). Während die „SchülerInnen der unteren Mittelstufe noch wenig konkrete Reflexionen auf die Fragen nach Sinn, Zweck und Verwendung der Epochenhefte formulieren“ würden, sei das Führen eines Epochenhefts in den höheren Klassen „durch selbständige textliche Verarbeitung des Stoffes“ lernwirksamer (ebd.). Jost zitiert einen Siebtklässler aus einer Umfrage: „Hört auf, uns Texte zu diktieren und abschreiben zu lassen! Eigene Texte sind tausendmal besser.“ (ebd.)

Welche Rolle kann Selbstgeschriebenes, welche Rolle können von der Lehrkraft zusammen mit der Klasse formulierte Texte im Lernprozess spielen? In ihrem 2018 erschienen Artikel zitiert Sibylla Hesse eine zum Thema befragte Schülerin Valeria (Hesse, 2018, S. 24):

„Also mir macht es Spaß, ‚nen Hefter zu gestalten und so zu sehen, wie sich das entwickelt, und dann durchzublättern: Ah, das ist so Meins!‘ [...] Unter der Zustimmung der anderen zeigte sie die Grenzen der Eigenständigkeit auf und relativierte ihre obige Einschätzung: Bei Schreibaufgaben habe jeder sowieso mehr oder minder das Gleiche. Man dürfe Themen, die einen weniger interessierten, nicht weglassen und könne umgekehrt auch kurz Erwähntes nicht so vertiefen, wie es dem eigenen Interesse eigentlich entspräche.“

Warum sollte man im Epochenheft(er) „kurz Erwähntes nicht so vertiefen, wie es dem eigenen Interesse eigentlich entspräche“? Nichts spricht dagegen, die Epochenheftarbeit stärker zu individualisieren und dabei die eigenen Interessen von Schülerinnen und Schüler zur Geltung zu bringen. „Ja also, ‚n eigentlich richtig *sinnvoller*, eigener Hefter wäre, alle Stichpunkte aufzuschreiben, die einem in den Kopf kommen, die einen interessieren, was man nicht versteht. Und wenn man das einfach sammeln würde, das wär wirklich was von sich.“ So zitiert Sibylla Hesse dieselbe Schülerin in einer neueren Publikation zu Epochenheften (Hesse in Becker & Wiehl, 2024, S. 195).

Diesen von der Schülerin benannten „eigentlich richtig sinnvolle[n], eigene[n] Hefter“ gibt es bereits als „Lernjournal“ im (wenig verbreiteten) Ansatz des Dialogischen Lernens der Schweizer Pädagogen Peter Gallin und Urs Ruf (Gallin, 2010, S. 7f.). Urs Ruf spricht von der „wunderbaren Art“, sich Wissen *anzuverwandeln* und es nicht einfach zu übernehmen, also es selbst noch einmal zu erwerben, um es aktiv in Besitz zu nehmen (So Urs Ruf 2013 bei einem Seminar an der Rudolf Steiner Schule in Berlin-Dahlem, nach Notizen des Autors). Dabei könne man darauf vertrauen, dass alle Menschen – und insbesondere Kinder und Jugendliche – „Experten in dem Sinne werden, dass ihnen zur rechten Zeit das Richtige einfällt“ (ebd.). Davon hinterlassene Spuren können, wenn sie regelmäßig von der Lehrkraft gesichtet werden, den Unterricht mit dem, was aus der Klasse zurückkam, bereichern und impulsieren.

Lehrkräfte werden regelmäßig darin trainiert, stark auf ihre *Angebotsqualität* zu achten. Urs Ruf sprach in Dahlem von der Bedeutung der *Nutzungsqualität* (ebd.). Um die Wirksamkeit des Unterrichts zu erhöhen, müsse man die Nutzungsqualität steigern. Dabei schaut man darauf, wie das Angebot ankommt, und zwar nicht erst am Ende, sondern während des Unterrichtens. Im englischen Sprachraum wird dieser Prozess „assessment for learning“ im Gegensatz zum klassischen „assessment of learning“ (Black & Wiliam, 1998) genannt. „Assessment as learning“ findet statt, wenn Lernende ihre eigenen Bewerter werden: Der Lernende übernimmt die Verantwortung für sein eigenes Lernen, stellt Fragen zu seinem Lernen und dem Lernprozess und untersucht, wie er sich verbessern kann (Harapnuik, 2020).

2. Lernende produzieren, Lehrkräfte rezipieren

Soll ein Angebot ankommen, muss es ansprechend sein. Denn – so betont Hans-Georg Gadamer –, „Das erste, womit das Verstehen beginnt, ist, [...] dass etwas uns anspricht: Das ist die oberste aller hermeneutischen Bedingungen. [...] Das Wesen der Frage ist das Offenlegen und Offenhalten von Möglichkeiten“ (Gadamer, 2010, S. 304). Der Einstieg in ein Thema geschieht im Dialogischen Lernen über eine von der Lehrkraft eingebrachten „Kernidee“, die offenlegen und insbesondere offenhalten, also ein Thema oder eine Aufgabe ansprechend eröffnen soll. Sie enthält z.B. ein Rätsel oder wirkt provozierend und anregend. Danach werden die Schülerinnen und Schüler aufgefordert, ihre Gedanken und Gefühle zu einem gegebenen Auftrag zu Papier zu bringen. Es wird Wert darauf gelegt zu beschreiben, wie *Du* etwas in Angriff nimmt, was *Du* dabei erlebst, was in *Dir* vorgeht – das Naheliegendste überhaupt.

Diese Vorgehensweise ermöglicht der Lehrkraft, den Unterricht der nächsten Stunde in Kenntnis dessen aufzubauen, was *sämtliche* Lernende in einer vorigen Stunde jeweils erlebten und zu Papier brachten. Aus den eingesammelten Blättern ergibt sich dafür ein Gesamtbild, insbesondere, wenn man die Blätter ordnet und ähnlich der Reihe einer Pflanzenblattmetamorphose gruppiert. Zusammen mit dem Klassengespräch (das weder von diesem Dialog mittels des Geschriebenen ersetzt wird noch diesen ersetzen kann, in der

aber meistens nicht alle Schüler zu Wort kommen) ermöglicht das Lesen von Lernspuren realiter einen umgestülpten Ansatz des Lehrplans. Dieser bedeutet nach Steiner, aus „der Entwicklung des Kindes selber die Notwendigkeiten des Lehrplanes abzulesen“ (Steiner, 1983, S. 120), ihn quasi aus dem, was von den Lernenden zurückkommt, anpassend aufzubauen.

Schülerinnen und Schüler erleben durch die Rückmeldungen einen Dialog: Zu dem, was ich aufschreibe, kommt eine direkte Reaktion der Lehrkraft, und zwar eine am Prozess und der Person orientierte Rückmeldung in der „Dimension des Singulären“ (Gallin, 2010, S. 6). Letzteres wird auch als ipsativ, also an der Person einschließlich ihrer Fähigkeiten und vorangegangenen Leistungen bemessene Rückmeldung bezeichnet (Hughes, 2014). Gallin und Ruf unterscheiden diese Rückmeldung von der klassischen, an der Sache orientierten, die sie der „Dimension des Regulären“ zuordnen (Gallin, 2010, S. 6) und in einem anderen Kontext, z. B. bei Tests, auch pflegen.

Das entspricht dem Ansatz Rudolf Steiners, beim Führen eines eigenen Epochenheftes Schülerinnen und Schüler aus einer eher rezeptiven Rolle in einen aktiven Dialog mit der Lehrkraft zu bringen. „*Dann werden wir manches umkehren müssen im Unterricht*“, bemerkt Steiner zu Beginn seines Vortragszyklus zu Methodisch-Didaktischem (Steiner, 2010-3, S. 6), um „immer mehr und mehr aus dem Erziehungsprozess einen Heilungsprozess zu machen [...] gegen dasjenige, was in der Umgebung krankmacht.“ (ebd., S. 141). Aus diesem Grund sei es „so unendlich wichtig, das Schreiben wiederum anzuknüpfen an das Zeichnen und das Schreiben vor dem Lesen zu lehren“ (ebd.). Anstatt mit dem Anschauen und Lesen von gedruckten Lehrbüchern zu beginnen, solle tätiges Zeichnen und Schreiben in der Waldorfpädagogik am Anfang stehen, also ein Ansatz, aus dem Willen und Tun der Schülerinnen und Schüler „das Schreiben und Lesen so zu entwickeln, wie es aus ihrer eigenen, freien imaginativen Phantasie folgt.“ (ebd., S. 66)

Dieses Prinzip entspricht dem im dialogischen Lernen sich ergebenden Vertrauensverhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden durch eine umkehrende Verlagerung (Gallin, 2011):

„Damit die Lehrperson in jedem Moment weiss, welchen Reifegrad ihre Schülerinnen und Schüler besitzen, muss sie deren Produkte laufend sichten. Das Kennzeichen des Zutrauens ist es, dass die Lernenden zu Produktionen angehalten werden, die im traditionellen Unterricht nicht für möglich gehalten werden. Umso wichtiger ist es, dass die Lehrperson diese oft unvorhersehbaren Leistungen würdigt, auswertet und wieder in den Unterricht einfließen lässt. Dieser Vorgang kann mit ‚Zuhören‘ umschrieben werden, womit zum Ausdruck kommt, dass sich die primäre Aufgabe der Lehrperson verlagert von der Produktion zur Rezeption, während umgekehrt bei den Lernenden von der Rezeption zur Produktion.“ (ebd., S. 113)

Produzieren sei einfacher als Rezipieren, denn beim Rezipieren seien immer zwei Standpunkte zu bedenken, während beim Produzieren zunächst nur der eigene Standpunkt zähle (ebd.). Daher sollten die Lernenden mit dem Produzieren beginnen dürfen, um der „eigenen, freien imaginativen Phantasie“ beim Schreiben folgen zu können (Steiner, 2010-3, S. 66). Die Spuren dieses Lernprozesses werden nicht nur im Heft oder Lernjournal festgehalten, sondern von der Lehrkraft gelesen und ernst genommen. Das sei für die Entwicklung von Schülerinnen und Schüler wichtig, denn

„Ihre Entwicklung kann aber nur Fortschritte machen, wenn sie erfahren können, dass ihre Produktionen ernst genommen werden und dass sie einen unmittelbaren Einfluss auf das Geschehen im Unterricht haben. Es ist also unumgänglich, dass die Lehrperson alle Arbeiten der Lernenden einsammelt und durchsieht. Erst dann kann sie sich an die Feinplanung des Unterrichts machen“ (Gallin, 2011, S. 113).

3. Sesseltanz und Autografensammlung

Wenn Lernende ihre individuellen Erfahrungen zu Papier bringen, schreiben sie ihr eigenes, (lern-)biografisches (Epochen-)Heft oder Lernjournal. Bereits dadurch wird die Reflexion geschärft. Das Ausformulieren von Erfahrungen in ganzen Sätzen fällt Lernenden oft alles andere als leicht. Obwohl das Verständnis vor ihrem geistigen Auge aufleuchtet, ringen sie meist darum, dieses kohärent in Worte zu fassen. Unter der Überschrift: „Das Formulieren in eigenen Worten – im Gespräch und im Heft – ist wichtiger als gute Lehrervorträge und ausgearbeitete Kopien“ schreibt Ueli Aeschlimann (Aeschlimann, 2003):

„Man muss sich die Zeit nehmen, die Kinder selber formulieren zu lassen. Ein schön gestaltetes Heft mit eigenen Texten und Zeichnungen ist etwas sehr Wertvolles. Es schafft eine emotionale Beziehung zum Thema. Selbständigen Hefteinträge sind auch ein wichtiges Element im Lernprozess, sie sind die Phase des Verarbeitens. Peter Buck hat darauf hingewiesen, dass zum Einatmen (d.h. zum Aufnehmen von Neuem) auch das Ausatmen gehört (d.h. das Verarbeiten), in Bucks Worten: ‚dass die Aufnahme der Weltzusammenhänge einen schöpferischen, künstlerischen Ausdruck der Wiedergabe unabdingbar braucht‘ (Buck 1997).“

Timo Leuders weist insbesondere für den Mathematikunterricht auf die Herausforderung hin, „die Lernenden die ‚reguläre, fertige Mathematik‘ und ihre Genese authentisch erleben zu lassen“ (Leuders, 2010, S. 221). Dabei besteht das Risiko darin, „angesichts der Geschlossenheit des Wissenskorpus der Mathematik die individuellen Aneignungsprozesse, die ‚singuläre Mathematik‘ zu vernachlässigen“ (ebd.). Diese kommt aber am besten zum Ausdruck, wenn Schülerinnen und Schüler ihren jeweiligen Ansatz zu Papier bringen und damit dessen Genese sichtbar machen.

Werden Schülerinnen und Schüler mit diesen Arbeiten alleine gelassen, können sie schnell erlahmen. Dass sie die Dynamik einer Klassengemeinschaft lieben, ist allzu offensichtlich – und kann das Unterrichtsgeschehen stören. Um diese Dynamik für den Lern- und Arbeitsprozess zu nutzen, bietet es sich an, sie in den Erkundungsprozess einzubeziehen und sie sich dafür interessieren zu lassen, „was ihre Nachbarn tun und wie sie die Probleme anpacken“ (Gallin & Ruf, 1998, S. 25). Eine von Urs Ruf und Peter Gallin für das Dialogische Lernen entwickelte Methode ist der sogenannte Sesseltanz (ebd.). Nachdem Schülerinnen und Schüler einen Auftrag bekommen haben, einen Gedanken zu bewegen und etwas dazu zu Papier zu bringen, legen sie die von ihnen beschriebenen Papiere jeweils auf ihren Tisch. Dann bewegen sie sich frei in der Klasse, bis „Stopp“ gerufen wird und jeder auf den Text eines Mitlernenden trifft und die Aufgabe hat, ihn zu lesen und positiv schriftlich zu kommentieren. Das kann auch wiederholt werden, so dass jede und jeder Lernende mehrere Kommentare von Mitlernenden erhält. Dieser Austausch unter Lernenden kann ungemein anregend sein. Insbesondere üben diese dadurch im Rahmen des Peer-Learnings ständig das Schreiben von gut formulierten und verständlichen Sätzen, und sie erhalten ihrerseits auch kurzfristig Rückmeldungen. Insbesondere üben die Schülerinnen und Schüler im Rahmen des Peer-Learnings ständig, gut formulierte und verständliche Sätze zu schreiben, und sie erhalten ihrerseits auch ein solches kurzfristiges Feedback.

Sammelt die Lehrkraft nun diese Texte ein, kann sie welche aussuchen, kopieren, und an die ganze Klasse verteilen. Das müssen nicht nur gelungene Texte sein, es können auch Beispiele mit typischen Fehlern sein, mit Kommentaren der Lehrkraft versehen, die gemeinsam mit der Klasse besprochen werden. Dadurch entsteht allmählich eine Autografensammlung mit eigenen Texten und solchen der Mitlernenden, die den biografischen Weg der Klasse durch das Thema aufzeigen.

Wenn gestellte Aufgaben auf den im Dialog besprochenen Inhalten basieren, bezieht das die eigenen Erfahrungen der Schüler, die bereits eine persönliche Verbindung zum Thema hergestellt haben und diese verschriftlichen, mit ein. Raunela merkt an, dass so „die Schüler keine Angst vor dem weißen Blatt haben und kaum bemerken, dass sie sich eigentlich in einem fortlaufenden Rückmeldungs- bzw. Bewertungsprozess befinden“ (Raunela, 2021, S. 252).

Es gehört zu den Aufgaben der Lehrkraft, die Arbeiten der Lernenden so zu sichten, zu ordnen, zu bewerten und wieder zurück in die Gemeinschaft zu kommunizieren, dass dabei das Erlebnis einer gemeinsamen Arbeit entsteht. Gallin und Ruf sprechen von einem Ich–Du–Wir–Prozess des Dialogischen Lernens: „Die Schülerinnen und Schüler erhalten mit jeder Autografensammlung einen Einblick in die Lösungen der anderen Klassenmitglieder. Mit diesen können und sollen sie sich auseinandersetzen und dabei die Besonderheiten ihres eigenen Vorgehens bewusst erleben“ (Gallin, 2012, S. 7).

Die Autografensammlung kann auch Anlass und Grundlage für „ein Gespräch über typische Merkmale und Qualitäten guter Lösungen“ (ebd.) sein. Derartige authentische Texte können den Fortgang des Unterrichts wesentlich beeinflussen. Sie seien nicht nur „ein Beleg für das Ernstnehmen der Schülerinnen und Schüler“, sondern daraus wachse auch „das Gefühl der Lernenden, einem Sachgebiet nicht einfach ausgeliefert zu sein, sondern darin tatsächlich noch etwas bewirken zu können“ (ebd.). Selbst wenn eine

Lehrkraft „schon viele Male denselben Stoff unterrichtet hat“, entstünde durch eine Autografensammlung „keine lähmende Routine in Vorbereitung und Durchführung der Lektionen“. So wird jede Klasse „zu einem Unikat und die Spannung bleibt erhalten“ (ebd., S. 8). In seiner Dissertation zur Pädagogik Martin Wagenscheins bemerkt Walter Köhnlein, dass die Fachsystematik Ziel, nicht aber Ausgangspunkt des Unterrichts sei (Köhnlein, 1973, S. 55). „Die exemplarische Lehre verfährt nicht systematisch (im Sinne der Fachsystematik), sondern thematisch und bleibt dadurch undogmatisch und offen für die Interessen und Initiativen der Schüler“ (Köhnlein, 1973, S. 394).

4. Schluss – Urteil – Begriff

Die im Dialogischen Lernen praktizierte Umkehr von Produktion und Rezeption kann in eine Umkehrung eingeordnet werden, die Rudolf Steiner anregte, nämlich die Abfolge *Schluss-Urteil-Begriff* (Steiner, 2010-2). *Schluss* versteht Steiner in diesem Zusammenhang weniger im Sinne eines logischen Schlusses, sondern eher im Sinne eines Auf-, An- und Erschließens (Schieren 2010, S. 18), also eines ansprechenden Ausgangspunktes, der ein Rätsel in sich birgt, aus dem Fragen quellen können, von Gallin und Ruf „Kernidee“ genannt (Gallin, 2010, S. 7), und von dem ein aktives Engagieren der Lernenden sprießen kann. Die Lernenden brauchen sodann die Kraft des *Urteils*, um die Ausgangssituation zu bewegen und weiter auszuarbeiten, auf der Suche nach Sinnhaftigkeit. Erst am Ende wird der *Begriff*, den die Lernenden aus diesem Prozess sich selber erschließen, zunehmend zu einer in sich selbst ruhenden geistigen Realität (Wiehl, 2015, S. 224 ff.).

In der Logik steht der Schluss am Ende. Man nutzt Begriffe, aus denen urteilend ein Schluss gezogen wird. Steiner kehrt die Aristotelische Logik zugunsten der Gewinnung „lebendiger Begriffe“ im Unterricht um (ebd.; Wiehl, 2022, S. 38f). Daher solle der Lern- und Erkenntnisprozess im Unterricht beim *Schluss* ansetzen, also an jener Stelle, in die schon mannigfaltige Begriffe verwoben sind. Diese sind wirksam, aber sie sind noch nicht offenbar. Offenbar ist der Schluss, dessen Logik man noch nicht urteilend durchschaut. Die Lehrkraft versteht ihn begrifflich, die Lernenden noch nicht. Sie erleben ihn erst einmal in seiner gegebenen Fülle, in der die wirksamen Kräfte aber noch verschleiert sind. Nur jede und jeder Lernende kann sie letztlich *selbst* entschleiern, indem sie oder er sich vom Schluss ausgehend über das Urteil zum Begriff emporarbeitet.

Was logisch rückwärts erscheint ist aber pädagogisch vorwärts! Wer meint, man könne z.B. Mathematikunterricht auf einem logischen Verstehen von Begriffen aufbauen, die dazu nur definiert, erklärt und von Lernenden schließend angewandt werden, baut den Unterricht genau falsch herum auf. Das ist fatal, weil dann Lernende tendenziell gar nichts verstehen – und der Verstand auch nicht in ihnen aufgeweckt, sondern durch von außen eingehämmerte, unverständene und unwirksame Begrifflichkeiten zugeschüttet wird. Sie wirken wie Begriffsleichen, weil Schülerinnen und Schüler keine Gelegenheit bekamen, sie zum Leben zu erwecken. Diese möchten in diesem Fall zunehmend „lass mich in Ruh!“ schreien – und tun es auch, sei es nur im schweigenden Erblassen oder im zunehmendem Schulverdruss. Es ist ein fatales Missverständnis der Pädagogik, wenn man den Unterricht nach Begriff-Urteil-Schluss – wie besonders eklatant mit der Mengenlehre in der Grundschule in den Siebzigerjahren – anstelle von nach *Schluss-Urteil-Begriff* aufbaut.

Ansätze der Waldorfpädagogik, Martin Wagenscheins und des Dialogischen Lernens kehren die logische Schlussfolgerung um, indem der Wille jeder einzelnen Schülerin und jedes einzelnen Schülers angeregt wird, eigens lebendige Begriffe zu generieren – im sozialen Umfeld einer Klassengemeinschaft und einer diese Bemühungen begleitenden Lehrkraft. So soll der *Schluss* der Triade Schluss-Urteil-Begriff den Willen anregen, ins Tun zu kommen (Siegler, 2007), welches bereits damit beginnt, die Objekte der Wahrnehmung gegeneinander auszuschälen (Schieren, 2010, S. 18).

Das „*Urteil*“ der Triade umfasst die sich anschließenden Prozesse, durch die ein Gefühl für die Sache entwickelt werden soll. Das geschieht einerseits individuell, andererseits im Dialog, denn – so Martin Wagenschein, „Das Werden, das Erwachen geistiger Kräfte vollzieht sich am besten im Gespräch“ (Wagenschein, 1999, S. 75). „Lassen wir die Kinder nachdenken und ausreden. [...] Haben die Kinder Vertrauen gewonnen, so sagen sie oft Erstaunliches. Und auch in der ‚falschen‘ Antwort steckt fast immer

etwas Brauchbares“ (Wagenschein, 1953/2014, S. 17/18). Diese Aussage ergänzt Aeschlimann in einem im Januar 2024 gehaltenen Referat: „Es geht nicht um richtig oder falsch, sondern darum, gemeinsam vorwärts zu kommen. Eine Schülerin sagte mir vor vielen Jahren: ‚Mir gefällt es, dass ich in ihrem Unterricht denken darf und nicht wissen muss‘“ (Aeschlimann, 2024, S. 4). Den Verlauf des Gesprächs könne man nicht planen. „Trotzdem muss ich mich sorgfältig vorbereiten, indem ich mich immer wieder in das Thema eindenke, mir verschiedene Wege vorstelle und kritische Stellen antizipiere, und passendes Experimentiermaterial bereitstelle, ohne exakt zu wissen, welche Versuche die Schülerinnen und Schüler vorschlagen werden“ (ebd., S. 4). Die Lehrkraft müsse aufmerksam zuhören und intensiv mitdenken. Die Lernenden müssten spüren, dass sie ernst genommen werden.

Erst am Ende einer Lernphase klären sich die Nebel und der „Begriff“ der Triade wird, auch unter der Wirksamkeit dazwischenliegender Nächte („über etwas schlafen“), zunehmend bewusst, indem jede und jeder Lernende sich diese Begrifflichkeit selbst im lebendigen dialogischen Prozess des Austausches erringt. So errungene (lebendige) Begriffe steigen intuitiv aus dem Inneren des Menschen auf und stellen dabei eine Resonanz zu einer universellen Begriffswelt her (Steiner, 1894 / 2010-1, S. 60, S. 64).

Begriffe gibt es eigentlich nur, insofern man *sie selber prägt*. Mit einer Ausnahme: Man kann beim Zuhören anderer Menschen in deren Begriffen wie mitschwingen, wobei „die Trennung zwischen den beiden Bewusstseinssphären tatsächlich aufgehoben“ wird (Steiner, 1918 / 2010-1, S. 191). Aber das trägt nur im Moment und im Vollzug eines lebendig geprägten Denkens der Sprechenden, dem man aktuell sinnlich-wahrnehmend zuhört (Hardorp, 2010; Hardorp, 2023). Es ist noch kein eigenes Verstehen, wenn es nicht den Weg zum *eigenen* Denken findet. Je jünger das Kind, desto konstituierender ist dieses sympathische Mitschwingen in den Begriffen anderer für die Entwicklung des eigenen Verstandes, insbesondere bei Lehrkräften und Erzieherinnen und Erziehern, die aus einem reifen Erfahrungsschatz sprechen können. Je älter die Lernenden, desto konstituierender für das Verständnis wird die gerade nach der Adoleszenz sich entwickelnde eigenständige Urteilskraft. Will man Schülerinnen und Schüler zu freien Menschen erziehen, sollten sie zunehmend an das Erlebnis herangeführt werden, dass die Wirklichkeit dadurch *mitkonstituiert* wird, indem der Mensch sie selbstständig urteilend denkt (Steiner, 2010-1, S. 64, S. 100f.).

Wenn Unterricht mit Definitionen von Begriffen beginnt, bleiben Begriffe eher tote Worthülsen, mit denen man zwar schematisch umgehen lernen kann, aus denen aber nicht viel Verständnis erwächst und die einen seelisch austrocknen. Anstelle dessen kann und sollte Lernen genetisch initiiert werden. Die genetische Methode geht auf Wagenschein zurück, der anregt, „den Schüler in eine Lage versetzen, in der das noch unverstandene Problem so vor ihm steht, wie es vor der Menschheit stand, als es noch nicht gelöst war“ (Wagenschein, 1968, S. 14f.). Wie wird nun „aus einem Phänomen vor mir ein wissenschaftlicher Begriff in mir?“, fragt Peter Buck (Buck, 2012, S. 83). „Der Lehrende kann der oder dem Lernenden das Verstehen nicht abnehmen oder vormachen. Wirkliches Verstehen ist ein Akt, den jeder selbst vollziehen muss“ (Wagenschein, 1999, S. 120). Vielmehr müsse sich ein Lehrender immer bewusst sein, „dass er das Verständnis im Schüler nicht erzwingen kann. Die Einsicht ist ganz die Leistung des Schülers“ (Aebli, 1983). Peter Buck fügt provokativ hinzu: „Erklären kann Verstehen verhindern“, weil die Zuhörenden gar nicht erst zum eigenständigen Denken aufgefordert werden und sich daran gewöhnen, die Gedanken anderer lediglich nachzuzeichnen, um nicht zu sagen „nachplappern, was die Lehrperson erklärt“ (Buck, zit. nach Aeschlimann, 2024, S. 6).

Wagenschein unterscheidet zwischen der „Sprache des Verstehens“, die sich im Dialogischen entwickelt, und der „Sprache des Verstandenen“ (Wagenschein, 1968, S. 129). Die Sprache des Verstehens lebt allein in der Gegenwart zwischen Ich und Du, im Spannungsfeld der latenten Entwicklung und der latenten Fragen der Kinder und Jugendlichen (Steinwachs, 2022). Die Sprache des Verstandenen nimmt hingegen Bezug auf ein bereits Gewordenes, auf eine Entwicklung, die abgeschlossen ist und z.B. in einem Buch aufgeschrieben wurde. Das Buch kann man zwar lesen, indem man die Gedanken aus den geronnenen, toten Formen der Buchstaben wieder zum Leben erweckt. Das geschieht aber durch eine Tätigkeit rein in der Bewusstseinssphäre des Lesenden und ohne Bezug zu einem anwesenden Du, ohne die reale Gegenwärtigkeit einer sozialen Dimension. Der Autor des Buches hat in den Buchstaben Spuren hinterlassen, ist aber nicht gegenwärtig anwesend (Bockemühl, 1987; Hardorp, 2010). Das Buch ist eine reine Werkwelt; daher spricht man von Büchern als Werken.

5. Ich-Du-Wir im Dialog

Die traditionelle Schulbuchdidaktik führt Lehrkräfte wie Lernende am Gängelband engmaschiger Erklärungen. Ein Lernjournal, das Lernende selbst erarbeiten, kann Schulbücher weitgehend ersetzen. Auch die Übungs- und die Epochenhefte an Waldorfschulen können sinnvoll dafür genutzt werden, die Spuren des Denkens festzuhalten, die die Lehrkraft zu lesen bemüht sein sollte, so dass im und aus dem Unterricht möglichst viel originärer Dialog entsteht – in jedem neuen Schuljahr anders als zuvor.

Mit Blattheften anstelle mit traditionellen Heften zu arbeiten, ist sinnvoll, da dann Blätter aus dem Übungsheft sowie die Autografen Mitlernender in den Lernjournal-Hefter eingehen können. So kann insbesondere der eigene *individuelle* Lernweg authentisch mit dokumentiert werden. Darüber hinaus sollte der Epochenhefter das dokumentieren, was in der Klasse gemeinsam erarbeitet und ggf. auch von der Lehrkraft zusammengefasst wurde.

Als Walter Johannes Stein in einer Konferenz Rudolf Steiners wegen der Anschaffung eines Geschichtsbuches für die 12. Klasse fragte, antwortete dieser:

„Wäre es denn nicht möglich, den Kindern durch Notizen den gelernten Stoff so nahezubringen, dass ein eigentliches Lehrbuch entbehrlich wäre? Sehen Sie, es ist von außerordentlicher Wichtigkeit, dass man diese Methode pflegt, mit möglichster Ökonomie gerade dasjenige zusammenzustellen, was behalten werden soll. Ich selbst erinnere mich mit großer Freude, wie wir durch alle Klassen hindurch kein Geometriebuch gehabt haben, sondern dass das Wesentliche zusammengefasst worden ist durch ein Diktat. Solch ein selbst geschriebenes Buch ist von vorneherein etwas, was ungeheuer viel dazu beiträgt, dass man das auch weiß, was darin steht.“
(Steiner, 2019, S. 72)

Auf eine anschließende Frage von Christoph Boy zu den Epochenheften erwidert Steiner: „Im Anschluss an die Stunde soll man das Diktat geben über den durchgenommenen Stoff. [Das Diktat] *mit den Kindern zusammen aufbauen*. Man kann in der einen Stunde die Sache schriftlich zusammenfassen und das in der nächsten Stunde wiederholen. Stichsätze lieber als Stichworte“ (Steiner, 2019, S. 73).

Den Text „mit den Kindern zusammen aufbauen“, setzt einen Dialog voraus – und setzt vor allem voraus, dass man bereit ist, sich Zeit zu nehmen. In den Worten Wagenscheins ist das nicht *zeit-raubend*, sondern *zeit-lohnend* (Wagenschein, 1968/1999, S.148). Im Dialogischen Lernen spricht man nicht nur vom „Ich“ und „Du“, sondern auch vom „Wir“ (Gallin, 2012, S. 5ff.). Nach verschiedenen Erkundungen und divergenten *singulären* Ansätzen der Lernenden kann in einer folgenden gemeinsamen Erarbeitung eines Stoffes ein konvergentes *reguläres* Verständnis aufzuleuchten beginnen, das als Quintessenz der Sache einer knappen, aber prägnanten Ausformulierung harret.

Der Lehrkraft fällt im „Wir“-Teil der Triade Ich-Du-Wir die Aufgabe zu, verschiedene, von diversen Schülerinnen und Schüler beigetragene Aspekte zusammenzuführen und eben „mit den Kindern zusammen aufbauend“ (Steiner, 2019) die Texte zu formulieren. Die oben aus einer Lehrerkonferenz zitierte, mehr oder weniger einzige Aussage Steiners zu Epochenheften knüpft an seine Erfahrung im Geometrieunterricht an, in der es kein Lehrbuch gab und der Lehrer Inhalte der Klasse diktierter. Wie das auch immer handgehabt wird: Wichtig ist, dass sich alle in den Prozess eingebunden fühlen, auch wenn einzelne ihn mehr und andere weniger aktiv mitgestalten. Durch das gemeinsam Erarbeitete entsteht ein „Wir“-Erlebnis in der Klasse: Wir haben uns das *gemeinsam* erarbeitet. In jedem Epochenheft kann der Ich-Du-Wir Prozess lernbegleitend seinen Niederschlag finden.

Werden die Lernenden eingangs aufgefordert, ihre anfänglichen Gedanken und Gefühle zu Papier zu bringen, geht es am Schluss um das Erringen eines begrifflichen Überblicks, der sie nicht nur flüchtig berührt, sondern der in klar formulierten Sätzen in einer logisch sinnvoll strukturierten Abfolge festgehalten werden kann. Sowohl das eine wie das andere hat seinen Platz in einem Epochenheft(er) bzw. Lernjournal. Diese Weiterentwicklung bzw. einfache Ausarbeitung der Idee, die der Verwendung eines Epochenheftes zugrunde liegt, ist ganz im Sinne einer Idee und Praxis, die Steiner auch unter unterrichtsökonomischen Gesichtspunkten nur anfänglich (wie oben zitiert) skizzierte. Dialogisches Lernen erweist sich als ein gut erprobter Weg, auch das pädagogische und unterrichtsökonomische Potenzial von Epochenheften voller zu entfalten.

Literatur

- Aebli, Hans (1983): *Zwölf Grundformen des Lehrens*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Aeschlimann, Ueli (2003): Ist Wagenscheins Pädagogik noch aktuell? In: U. Aeschlimann / W. Stadelmann: *Lernen mit Wagenschein. Schriften der Schweizerischen Wagenschein-Gesellschaft*, Heft 15 (2003), S. 2-21.
- Aeschlimann, Ueli (2024): *Dialogisches Lernen und Wagenschein-Didaktik: Gemeinsamkeiten und Unterschiede*. Ein Impulsreferat. Zum Dialogischen Dienstag am 16.1.2024 (bei www.dialogisches-lernen.org/dialogischer-dienstag unter 16.01.2024 verlinkt).
- Becker, Christian & Wiehl, Angelika (2024): *Epochenhefte. Theorie und Praxis eines Bildungsmediums*. Weinheim: Beltz Juventa (open access unter <https://www.beltz.de/fachmedien/erziehungswissenschaft/produkte/details/53458-epochenhefte.html>).
- Black, P. J. & Wiliam, D. (1998): *Assessment and classroom learning. Assessment in Education: Principles Policy and Practice*, 5(1), S. 7-73.
- Bockemühl, Michael (1987): Lesen und Verstehen. In: *Lesen im anthroposophischen Buch: Ein Almanach. 40 Jahre Verlag Freies Geistesleben*. Stuttgart: Freies Geistesleben, S. 11-26.
- Buck, Peter (1997): *Einwurzelung und Verdichtung*. Verlag der Kooperative Dürnau, S. 55.
- Buck, Peter (2012): Verstehen kann jeder nur für sich selbst (Wagenschein). Wie wird aus einem Phänomen vor mir ein wissenschaftlicher Begriff in mir? In: Kruse, Norbert & Messner, Rudolf & Wollring, Bernd (Hrg.): *Martin Wagenschein – Faszination und Aktualität des Genetischen*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 83-99.
- Gadamer, Hans-Georg (1960/2010): *Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*. 7., durchges. Auflage. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Gallin, Peter & Ruf, Urs (1998): *Sprache und Mathematik in der Schule: Auf eigenen Wegen zur Fachkompetenz*. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Gallin, Peter (2010): Dialogisches Lernen. Von einem pädagogischen Konzept zum täglichen Unterricht. In: *Grundschulunterricht. Mathematik*, 57 (2010) 2, S. 4-9. Online: https://www.gallin.ch/100501Artikel_DL_Grundschulunt.pdf (Abruf 15.02.2024).
- Gallin, Peter (2011): Mathematik als Geisteswissenschaft. Der Mathematikschädigung dialogisch vorbeugen. In: Helmerich, Markus; Lengnink, Katja; Nickel, Gregor & Rathgeb, Martin (Hrsg.): *Mathematik Verstehen. Philosophische und Didaktische Perspektiven*. Wiesbaden: Vieweg & Teubner, S. 105-116. Online: <https://ibook.pub/ql/mathematik-verstehen-philosophische-und-didaktische-perspektiven> (Abruf 18.02.2024)
- Gallin, Peter (2012): „Die Praxis des Dialogischen Mathematikunterrichts in der Grundschule“. Kiel: Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften an der Universität Kiel. Online: www.sinus-an-grundschulen.de/fileadmin/uploads/Material_aus_SGS/Handreichung_Gallin_final.pdf (Abruf: 19.02.2024).
- Harapnuik, Dwayne (2020): *Assessment OF/FOR/AS Learning*. <https://www.harapnuik.org/?p=8475> (Abruf: 08.02.2025)
- Hardorp, Detlef (2010): Denken und Denksinn. Wie nehmen wir Begriffe wahr? In: *Rundbrief der Pädagogischen Sektion am Goetheanum*. Michaeli 2010, S. 16-36. Online: https://sehenundschau.ch/wp-content/uploads/2019/09/Denksinn_und_Denken-aus-dem-Rundbrief-der-Pa%CC%88dagogischen-Sektion-Michaeli-2010.pdf (Abruf: 18.02.2024).
- Hardorp, Detlef (2023): Rudolf Steiners Wirken um das Jahr 1910: Von den Anthroposophie-Vorträgen des Jahres 1909 zum Fragment gebliebenen Buch Anthroposophie (1910). Eine Untersuchung der Textgenese im Lichte bisher unveröffentlichter Notizbucheintragen. In: *Archivmagazin* 13/2023. Dornach: Rudolf Steiner Verlag
- Hesse, Maria-Sibylla (2018): „Das ist so Meins“. Was Schüler über das Epochenheft sagen. In: *Erziehungskunst*, 2018/11, S. 24-27. Online: <https://www.erziehungskunst.de/artikel/das-ist-so-meins> (Abruf 18.02.2024).
- Hesse, Maria-Sibylla (2024): Empirische Ergebnisse zum Lernmedium Epochenheft im Geschichtsunterricht der Waldorf-Oberstufe. In: Becker, Christian & Wiehl, Angelika (Hrsg.), *Epochenhefte. Theorie und Praxis eines Bildungsmediums*, Beltz Juventa. Online: https://content-select.com/de/portal/media/download_oa/9783779985419/?client_id=406 (Abruf 08.02.2025).

- Hughes, Gwyneth (2014): *Ipsative Assessment. Motivation through Marking Progress*. Basingstoke: Springer Palgrave Macmillan. Online: <https://vdoc.pub/download/ipsative-assessment-motivation-through-marking-progress-49m591pevma0> (Abruf 08.02.2025).
- Jost, Georg (2019): Das Epochenheft in der Mittelstufe: Lerneffekt oder nur ein schöner Schein? In: „*Schulkreis*“, *Zeitschrift der Rudolf Steiner Schulen in der Schweiz* 4/13, S. 4-6. Online: steinerschule.ch/wp-content/uploads/2019/01/4_13.pdf (Abruf 28.01.2024)
- Köhnlein, Walter (1973): *Die Pädagogik Martin Wagenscheins*. Nürnberg, Univ., Diss..
- Leuders, Timo (2010): Nachdenken geboten! – Die Entwicklung selbstreflexiven Lernens im Mathematikunterricht. In: Bohl, Thorston; Kansteiner-Schänzlin, Katja; Kleinknecht, Marc; Kohler, Britta & Nold, Anja (Hrsg.): *Selbstbestimmung und Classroom-Management. Empirische Befunde und Entwicklungsstrategien zum guten Unterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 221–235. Online: https://home.ph-freiburg.de/leudersfr/preprint/2010_leuders_nachdenken_geboten_vorfassung.pdf (Abruf 15.02.2024).
- Raunela, Eeva & de Haas, Ilona (2021): A Personal Portfolio: Socratic Dialogue in a Secondary School (Finland). In: *Assessment as Dialogue: Twenty Inspiring Practices from Classrooms and Schools Across Europe*. Brussels: European Council for Steiner Waldorf Education, S. 246-257. Online: <https://school-education.ec.europa.eu/en/discover/publications/assessment-dialogue-20-inspiring-practices> (Abruf 08.02.2025).
- Schieren, Jost (2010): Schluss, Urteil, Begriff – Die Qualität des Verstehens. In: *RoSE - Research on Steiner Education* Vol.1 No.2 2010, S. 15-25. Online: www.rosejournal.com/index.php/rose/article/viewFile/48/81 (Abruf 19.02.2024).
- Sigler, Stephan (2007): Soll auch der Mathematikunterricht nach Schluss, Urteil und Begriff gegliedert werden? In: *JUPITER*, Vol. 2 (2007), S. 143-155. Dornach: Verlag am Goetheanum. Online: https://www.calculamus.at/wp/wp-content/sigler_schluss_urteil_begriff.pdf (Abruf 26.10.2024).
- Steiner, Rudolf (1983): *Vom Einheitsstaat zum dreigliedrigen sozialen Organismus*. GA 334. Dornach: Rudolf Steiner Verlag. Online: <https://archive.org/details/rudolf-steiner-ga-334/page/n1/mode/2up> (Abruf 19.02.2024).
- Steiner, Rudolf (2010-1): *Die Philosophie der Freiheit. Grundzüge einer modernen Weltanschauung*. GA 4. Berlin 1894: Felber; Dornach 1918: Phil. Anthrop. Verlag. Online (2010): <http://anthroposophie.byu.edu/schriften/004.pdf> (Abruf 18.02.2024).
- Steiner, Rudolf (2010-2): *Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik*. Online: <http://anthroposophie.byu.edu/vortraege/293.pdf> (Abruf 15.02.2024), 9. Vortrag vom 30.08.1919
- Steiner, Rudolf (2010-3): *Erziehungskunst, Methodisch-Didaktisches*. Online: <http://anthroposophie.byu.edu/vortraege/294.pdf> (Abruf 15.02.2024).
- Steiner, Rudolf (2019): *Konferenzen mit den Lehrern der Freien Waldorfschule in Stuttgart 1919 bis 1924*. Hrsg. von Andrea Leubin und Christof J. Wiechert. 5. Auflage. GA 300. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steinwachs, Frank (2022): „Latente Fragen“ – eine Suchbewegung zwischen Ich und Welt. In: Wiehl, Angelika; Steinwachs, Frank (Hrsg.): *Studienbuch Waldorf-Jugendpädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt/utb, S. 43-54.
- Wagenschein, Martin (1953/2014): *Natur physikalisch gesehen*. 7. Auflage. Aachen: Hahner.
- Wagenschein, Martin (1968): Die Sprache im Physikunterricht. In: Bollnow, Otto Friedrich (Hrsg.): *Sprache und Erziehung*. Weinheim; Berlin; Basel: Beltz, S. 125-150. Online: https://www.pedocs.de/volltexte/2021/23430/pdf/Wagenschein_1968_Die_Sprache_im_Physikunterricht.pdf (Abruf 18.02.2024)
- Wagenschein, Martin (1968/1999): *Verstehen lehren: Genetisch - Sokratisch – Exemplarisch*. Basel, Weinheim: Beltz.
- Wiehl, Angelika (2015): *Propädeutik der Unterrichtsmethoden der Waldorfpädagogik*. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Wiehl, Angelika (2022): Lebendige Begriffe und ganzheitliches Denken – ein „Fähigkeitenpotenzial“. In: Wiehl, Angelika; Steinwachs, Frank (Hrsg.): *Studienbuch Waldorf-Jugendpädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt/utb, S. 29-42

„Erziehungskünstler“ sein – kritische Reflexion eines schönen Begriffs

Philipp Gelitz

Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft, Alfter / Deutschland

1. Einleitung

Die Selbstzuschreibung der Waldorfpädagogik ist in einem hohen Maße davon geprägt, dass sie als *Erziehungskunst* verstanden werden möchte. Mit diesem schlagwortartigen Terminus ist im alltäglichen Sprachgebrauch inhaltlich ausgedrückt, dass die Waldorfpädagogik vor dem Hintergrund wissenschaftlicher und lebenspraktischer Erkenntnisse und Erfahrungen in ihrem performativen Handlungsvollzug hauptsächlich eine Kunst bzw. eine eher künstlerische Handhabung darstellt und vor allem keine Erziehungslehre im Sinne eines ideologischen Ideengebäudes, eines Glaubensbekenntnisses oder eines pädagogischen Rezeptbuchs sein will. Wie in diesem Beitrag noch zu zeigen sein wird, lässt sich diese Bedeutung des Begriffs auch in Interviewaussagen rekonstruieren.

Der Terminus *Erziehungskunst* ist sowohl vielfach bei Rudolf Steiner (1861-1925), dem Begründer der Waldorfpädagogik, zu finden (vgl. Steiner, 1984, 1987b, 1990, 1991) als auch in der waldorfpädagogischen Literatur (vgl. Kern, Zdražil & Götte, 2018; Kiersch, 2015). Auch die 1927 gegründete und bis heute weit verbreitete Zeitschrift der waldorfpädagogischen Bewegung heißt *Erziehungskunst*. Seit 2016 gibt es mit der *Erziehungskunst – frühe Kindheit* sogar eine zweite Zeitschrift mit diesem Namen.¹ Auch die deutschlandweit größte international arbeitende Organisation (Herrmann, 2023), die Auslandsfreiwilligendienste junger in Deutschland lebender Menschen in waldorfpädagogische bzw. anthroposophische Einrichtungen vermittelt sowie Aufenthalte von jungen Menschen aus aller Welt in entsprechenden deutschen Einrichtungen fördert und zudem Projekte in aller Welt unterstützt, heißt *Freunde der Erziehungskunst Rudolf Steiners*.²

Dabei hat sich durch die häufige Begriffsverwendung von *Erziehungskunst* – so weit zu überschauen – vor allem die eingangs beschriebene Bedeutung einer geistesgegenwärtigen künstlerischen Handhabung der pädagogischen Situationen etabliert. Die Begriffsherkunft wird mit dieser sehr schönen Bedeutungszuschreibung allerdings verschleiert, sodass in wissenschaftlicher Perspektive dringend eine kritische Reflexion angezeigt ist, die die Wortherkunft sowie die Bedeutungsumwidmung nachzeichnet und zudem die wissenschaftliche Anschlussfähigkeit bzw. Inkommensurabilität des Begriffs erörtert.

2. Erziehungskunst

Den Anstoß für die nachfolgende hermeneutische Untersuchung von *Erziehungskunst* bzw. *Erziehungskünstler* haben Interviewaussagen in einem qualitativ-empirischen Promotionsprojekt zur Rekonstruktion

1. Siehe hierzu auch <https://www.erziehungskunst.de/> sowie <https://www.waldorfkindergarten.de/paedagogik/erziehungskunst-fruehe-kindheit/>

2. Siehe hierzu auch <https://www.freunde-waldorf.de/>

von Waldorfspezifika in Bezug auf pädagogische Qualität in vorschulischen Bildungseinrichtungen gegeben (Gelitz, 2023). In dieser Studie wurden Expert:innen im waldorfpädagogischen Feld nach ihren pädagogischen Orientierungen und den Schwerpunkten der tatsächlichen pädagogischen Prozesse befragt. Im Zuge der offen gestellten Interviewfragen äußerten die Befragten erziehungswissenschaftlich zunächst kaum anschlussfähige Begriffe wie z. B. das „Wesen“ des Kindes, das „Begreifen“ der Welt in der frühen Kindheit, das „Beheimaten“ im eigenen Körper oder das „Hülle-Geben“. Einer dieser auffälligen Termini war auch „Erziehungskünstler“ (Gelitz, 2022, S. 288).

Es liegt in der Natur einer Begriffsbetrachtung wie der nun folgenden, dass sie problemlos einen vielfachen Umfang einnehmen und in einer ausführlichen bildungstheoretischen Abhandlung nach jeder Richtung hin noch vertieft werden könnte. Insofern handelt es sich bei den nachfolgenden Ausführungen um eine hermeneutische Skizze.

In einem der hier zugrunde liegenden Interviews³ wird zehn Mal der Begriff *Erziehungskünstler* genannt. Dieser Begriff impliziert zunächst, dass Erziehen eine Kunst ist, die dann eine Person als Erziehungskünstlerin ausführt. Es ist daher zunächst der Begriff der *Erziehungskunst* zu diskutieren, welcher in einem anderen Interview ebenfalls einmal wie ein schillernder Leitbegriff des pädagogischen Handelns auftaucht (s. u.), damit darauf aufbauend erörtert werden kann, ob und in welcher Weise *Erziehungskünstler* einen wissenschaftlich anschlussfähigen Terminus darstellen könnte. Eine Problematisierung einer (nicht) gegenderten Begriffsverwendung kann hier entfallen, weil sie für das Erkenntnisinteresse, nämlich ein inhaltliches Verständnis und eine Erörterung der vielleicht möglichen Anschlussfähigkeit, nicht relevant ist.

Der heute vor allem als Schlagwort der Waldorfpädagogik bekannte Begriff *Erziehungskunst* war mit einer anderen Bedeutung lange vor Steiner weithin gebräuchlich. Er findet bereits im 18. Jahrhundert vielfach Verwendung, unter anderem in dem Lehrbuch „Grundsätze einer weisen und christlichen Erziehungskunst“ von Miller (1769). Auch in den nachträglich von Rink herausgegebenen Vorlesungen von Kant (1803) zwischen 1776 und 1787 „über Pädagogik“, denen ab 1780 auch das „Lehrbuch der Erziehungskunst“ von Bock (1780) zugrunde liegen dürfte (Lischewski, 2014, S. 145), wird der Terminus *Erziehungskunst* prominent verwendet (s. u.). *Erziehungskunst* taucht zudem im Titel der 1779 gehaltenen Antrittsvorlesung von Trapp auf, welcher der erste Lehrstuhlinhaber für Pädagogik im deutschsprachigen Raum war. Auch im daraus hervorgegangenen, im Jahr 1780 erschienenen Lehrbuch „Versuch einer Pädagogik“ (Trapp, 1780/1977) sowie später dann bei Schleiermacher in dessen Pädagogik-Vorlesungen zwischen 1813 und 1826 über die „Grundzüge der Erziehungskunst“ (vgl. Fuchs, 2015, S. 22; Lischewski, 2014, S. 249) wird der Begriff systematisch verwendet.

Zum Verständnis des Begriffs *Erziehungskunst* und seiner historischen Verwendung sei an dieser Stelle zunächst daran erinnert, dass *Pädagogik* seinen Wortstamm im griechischen *paidagōgikḗ téchnē* (παιδαγωγική τέχνη) hat, was wörtlich bedeutet: *Die Kunstfertigkeit von der Leitung des Knaben* und inhaltlich dann im weiteren Fortgang der Geschichte: *Kunst der Erziehung*. Es ist daher sehr sicher anzunehmen, dass der Terminus *Erziehungskunst*, wie er in den Auseinandersetzungen des 18. und 19. Jahrhunderts gebraucht wird, inhaltlich nicht von einer künstlerischen Art und Weise des Erziehens oder einer kunstvollen Handhabung des Unterrichtens handelt, sondern von der Fertigkeit und technischen Handhabung des Erziehens bzw., wenn reflektiert, von der Erziehungswissenschaft als einer eigenen Disziplin. Die sich in den letzten Jahrzehnten des 18. Jahrhunderts entwickelnde Pädagogik, die sich als eine eigene Wissenschaftsdisziplin nicht lediglich juristischen, philosophisch-ethischen, theologischen oder medizinischen Normen zu unterwerfen hat, sondern mit eigenen Theorien aufwarten kann, wäre demnach dann eine eigene Kunst im Sinne des nicht ganz einfach zu fassenden griechischen Begriffs *téchnē* (τέχνη), der sowohl *Kunst* als auch *Technik*, *Kunstfertigkeit*, *Handwerk* oder *Wissenschaft* bedeuten kann.⁴

3. Alle in diesem Beitrag zugrundeliegenden Interviewtexte sind als vollständige Transkripte einsehbar unter https://static-content.springer.com/esm/chp%3A10.1007%2F978-3-658-40377-5_6/MediaObjects/540140_1_De_6_MOESM1_ESM.pdf auf den Seiten 13-179.

4. Siehe hierfür <https://www.duden.de/rechtschreibung/Technik> sowie <https://www.dwds.de/wb/Technik>

Diese Lesart wird plausibel durch folgendes Zitat von Kant (1803):

Weil die Entwicklung der Naturanlagen bey dem Menschen nicht von selbst geschieht, so ist alle Erziehung – eine Kunst. – Die Natur hat dazu keinen Instinkt in ihn gelegt. – Der Ursprung sowohl, als der Fortgang dieser Kunst, ist entweder mechanisch, ohne Plan, nach gegebenen Umständen geordnet, oder judiciös. Mechanisch entspringt die Erziehungskunst bloß bey vorkommenden Gelegenheiten, wo wir erfahren, ob etwas dem Menschen schädlich, oder nützlich sey. Alle Erziehungskunst, die bloß mechanisch entspringt, muß sehr viele Fehler und Mängel an sich tragen, weil sie keinen Plan zum Grunde hat. Die Erziehungskunst oder Pädagogik muss also judiciös werden, wenn sie die menschliche Natur so entwickeln soll, daß sie ihre Bestimmung erreiche. Schon erzogene Eltern sind Beyspiele, nach denen sich die Kinder bilden, zur Nachachtung. Aber wenn diese besser werden sollen: so muss die Pädagogik ein Studium werden, sonst ist nichts von ihr zu hoffen, und ein in der Erziehung Verdorbener erzieht sonst den andern. Der Mechanismus in der Erziehungskunst muss in Wissenschaft verwandelt werden, sonst wird sie nie ein zusammenhängendes Bestreben werden, und eine Generation möchte niederreißen, was die andere schon aufgebaut hätte. (ebd., 1803, S. 16 f.).

Eine zu gründende reflektierte Erziehungskunst, bzw. pädagogische Wissenschaft oder Erziehungswissenschaft, ist so gesehen keine irgendwie zufällig aus eigener Erfahrung und damit *natürlich* (in Kants Worten *mechanisch*) hergeleitete, sondern eine *wissenschaftlich* entwickelte Theorie des Erziehens und Unterrichtens, die auf Wissen beruht. In Trapps Worten aus dem Jahr 1780:

Die Nothwendigkeit der Erziehung führt zu der Nothwendigkeit der Erziehungskunst [...] man muß der Grundsätze desselben kundig seyn und ihre Anwendung sowol theoretisch als praktisch erlernt haben. Das heißt mit anderen Worten: Die Erziehung muß als eigene Kunst von den eigenen Leuten getrieben werden. (Trapp, 1780/1977, S. 20–22).

Die Kunstfertigkeit, die Technik, d. h. auch die Technologie, des Erziehens hat somit auf wissenschaftlichem Boden stattzufinden.⁵ Erste wissenschaftliche Reflexionen über Pädagogik bzw. genuin erziehungswissenschaftliche Auseinandersetzungen finden sich zunächst vor allem bei Trapp, Herbart und Schleiermacher (Lischewski, 2014, S. 227–260).

Etwa 100 Jahre später, nach Deutschem Idealismus, Romantik, den ersten Kindergärten, dem Einfluss der Theosophie sowie zeitgleich mit anderen alternativpädagogischen und lebensreformerischen Bewegungen zu Beginn des 20. Jahrhunderts ist dann bei Steiner mit *Erziehungskunst* bzw. *Erziehungskünstlern* etwas gänzlich anderes gemeint. Steiner stellt ab 1907 inhaltlich einen Begriff der *Erziehungskunst* vor, mit dem vornehmlich intendiert ist, die *menschliche Natur* in ihrer *eigentlichen Wirklichkeit*, d. h. so, wie sie *essenziell* vorhanden sei, zu berücksichtigen.

Nicht allgemeine Redensarten, wie etwa «harmonische Ausbildung aller Kräfte und Anlagen» und dergleichen, können die Grundlage einer echten Erziehungskunst sein, sondern nur auf einer wirklichen Erkenntnis der menschlichen Wesenheit kann eine solche aufgebaut werden. (Steiner, 1987b, S. 322).

Ihm geht es um eine Erkenntnis des werdenden Menschen, d. h. um eine Berücksichtigung von Entwicklungsgesetzmäßigkeiten, worauf dann Erziehung und Unterricht aufbauen sollten. In heutiger Begriffsverwendung könnte man von einer verstärkten Berücksichtigung der entwicklungspsychologischen Perspektive sprechen. Dabei hebt Steiner zunächst das Interesse am sich entwickelnden Kind hervor, aus dem dann die Erziehungskunst hervorgehe. Das Wissen sei immer nur Grundlage für die angemessene Erziehungskunst. *Erziehungskunst* ist somit inhaltlich vollkommen anders gefüllt. Der Begriff zeigt sich hier eher als die praktische gegenwärtige und interessierte Zusammenarbeit mit dem Kind, und eben gerade nicht als Wissenschaftsdisziplin. In einem Vortrag kurz vor der Gründung der ersten Waldorfschule in Stuttgart 1919 finden wir bei Steiner:

Das, sehen Sie, möchte man einmal aus einer Lehrerschaft machen, um in einem Punkte etwas zu schaffen für die Zukunft; daß die Lehrer richtig den Menschen erkennen und den Zusammenhang des Menschen gerade mit der Gegenwartskultur; und daß von diesem Wissen und von diesem Empfinden der Wille, mit dem Kind zusammenzuarbeiten, angefeuert werde. Dann entstehen wirklich Erziehungskünstler. Denn das Erziehen ist niemals eine Wissenschaft, sondern eine Kunst. Man muß aufgehen darin und kann das, was man wissen kann, nur als Grundlage für die Erziehungskunst zu Hilfe nehmen. (Steiner, 1998, S. 55 f.).

5. Zur Problematik einer Technologie der Erziehung vgl. Luhmann & Schorr, 1979.

Im Terminus *Gegenwartskultur* kommt hier neben der Perspektive von Entwicklungsgesetzmäßigkeiten auch die Berücksichtigung der Sozialisation zum Ausdruck. Diese gleichzeitige Berücksichtigung sowohl der entwicklungspsychologischen als auch der soziologischen Perspektive ist dabei durchaus modern für das pädagogische Denken am Anfang des 20. Jahrhunderts und ist in dieser Formulierung auch im Spiegel gegenwärtiger erziehungswissenschaftlicher Diskurse gewohnt, unproblematisch und anschlussfähig.

In Steiners weiteren Ausführungen ist dann allerdings zu finden, dass für eine so charakterisierte Erziehungskunst, die sich zunächst auf Menschenerkenntnis stützt, um dann als Erziehungskünstler im Erziehen in der Gegenwart „aufzugehen“, nur eine geistige Anschauung, wie das aus anthroposophischer Geisteswissenschaft hervorgegangene Menschen- und Weltverständnis, geeignet sei:

Und eine neue Erziehungskunst wird sich nicht entwickeln, wenn man nicht den Mut hat, zu einer ganz neuen wissenschaftlichen Orientierung zu kommen. [...] Diese neue Orientierung suchen wir nun gerade durch unsere anthroposophisch orientierte Geisteswissenschaft seit Jahrzehnten. [...] das, was man brauchen wird für eine wirkliche Erziehungskunst, das wird nur hervorgehen können aus einer richtig fundierten geistigen Weltanschauung heraus. (ebd., S. 61 f.).

An anderer Stelle:

Wenn Sie nun Menschenkunde studieren, wie wir es getan haben, so erleben Sie das zunächst bewußt; meditieren Sie nachher darüber, so geht ein innerer geistig-seelischer Verdauungsprozeß in Ihnen vor sich, und der macht Sie zum Erzieher und Unterrichter. [...] Das, was wird aus uns, was in uns wirkt, wodurch wir Erzieher werden, das geht im meditierenden Erarbeiten einer solchen Menschenkunde vor sich. [...] Wir werden innerlich so gedanken- und empfindungsfruchtbare Menschen, daß alles nur so aus uns herausprudelt. Abends meditieren Sie über Menschenkunde, und morgens quillt Ihnen heraus: Ja, mit dem Hans Müller mußt du jetzt dies oder jenes machen – oder: Bei diesem Mädchen fehlt es an dem und dem und so weiter. Kurz, Sie wissen, was Sie für den speziellen Fall anwenden müssen. (Steiner, 1993, S. 51 f.).

Als Grundsatz einer darauf basierenden erziehungskünstlerischen Praxis führt Steiner dann an weiterer Stelle aus, man solle versuchen, nicht etwas in die Kinder hineinzugießen, sondern Ehrfurcht zu haben. Den Geist des Kindes könnten Pädagogen nicht entwickeln, er entwickle sich selbst (Steiner, 1991, S. 74). Wichtig sei vielmehr, Hindernisse abzubauen:

Du kannst dem Geist die Hindernisse wegräumen im Physischen und auch noch ein wenig im Seelischen. Was der Geist lernen soll, das lernt er dadurch, daß du ihm diese Hindernisse wegnimmst. (ebda.).

Damit ist bereits der Fokus von der *Erziehungskunst* zum *Erziehungskünstler* verschoben. Hierzu folgen hier abschließend noch zwei exemplarische Fundstellen bei Steiner. Nach einem Beispiel zu den krankmachenden Auswirkungen gewöhnlichen Unterrichts nach gymnastischen Übungen führt er aus:

[H]ier haben Sie aus anthroposophischer Geistesforschung die Gründe dafür, daß wir sehen können, wie wir allerdings die Neigungen zum Gesunden dadurch fördern können, daß wir uns als Lehrer und Erziehungskünstler in der richtigen Weise Menschenerkenntnis erwerben. Natürlich, wenn wir es nicht in der richtigen Weise machen, erzeugen wir allerlei Krankheitsanlagen. Das müssen wir durchaus bedenken. [...] Man hat es also als Lehrer und Erziehungskünstler in der Hand, entweder gesundend oder krankmachend auf den Kindesorganismus zu wirken. (Steiner, 1987a, S. 117 f.).

Und an anderer Stelle:

[...] auch beim Lehrer ist es natürlich besser, gescheit zu sein als ein Tor; aber es ist nicht das, was ihn zum wirklichen Erziehungskünstler macht. Was ihn zum wirklichen Erzieherkünstler macht, das ist, daß er der ganzen Welt mit seinem eigenen Gemüte so gegenübersteht, daß ein lebendiges Verhältnis zum Kinde möglich ist, daß dasjenige, was in ihm lebt, sich fortsetzen kann in dem kindlichen Gemüt. Dann ist vorhanden nicht eine erzwungene Autorität, sondern eine selbstverständliche Autorität. (Steiner, 1979, S. 133).

Damit sind bei Steiner drei verschiedene Charakterisierungen eines Erziehungskünstlers zu identifizieren: (1) Ein Erziehungskünstler ist derjenige, der durch die Anthroposophie eine spirituelle Menschenerkenntnis erworben hat, auf deren Grundlage er dann erziehend und unterrichtend tätig werden kann. (2) Ein Erziehungskünstler geht interessiert in der Zusammenarbeit mit dem Kind auf; er lebt in einem

lebendigen, nicht-distanzierten Verhältnis zur umgebenden Welt, zur Gegenwartskultur und zum Kind.
 (3) Ein Erziehungskünstler gießt nichts in den kindlichen Geist hinein, sondern räumt Hindernisse für die Selbstentwicklung des Geistes beiseite.

Die zweite und dritte der identifizierten Charakterisierungen sind insofern anschlussfähig, als sie diskutierbar sind. Inwieweit eine gewisse pädagogische Entgrenzung vonnöten oder gefährlich ist, ist eine wissenschaftlich anschlussfähige Frage;⁶ und auch die Vorstellung von der Selbstbildung ist eine eigene bildungstheoretische Linie in Bezug auf Lernen und Entwicklung (vgl. Schäfer, Dreyer, Kleinow & Erber-Schopp, 2019). Gänzlich inkommensurabel bleibt allerdings die erste Charakterisierung Steiners, ein Erziehungskünstler benötige die Anthroposophie als Handlungsgrundlage, d. h. er könne ohne sie nicht in der richtigen Weise erziehungskünstlerisch agieren, weil damit eine intersubjektiv nicht überprüfbare Erkenntnisgrundlage zur Handlungsvoraussetzung gemacht wird. Ebenso inkommensurabel ist sein essenzialistischer Begriff von der *eigentlichen* oder *wirklichen* Natur des Menschen, bzw. der *Wesenheit*, die es zu erkennen gelte.

3. Empirische Befunde

Die Fundstellen zu *Erziehungskünstler* im Transkript eines Interviews mit einer Fachkraft in einem Waldorfkindergarten, von denen nachfolgend einige aufgeführt werden, überschneiden sich mit diesem bei Steiner zu findenden Verständnis nur partiell. Eine interessierte Zusammenarbeit mit dem Kind und ein Forträumen von Entwicklungshemmnissen sind hier auch anzutreffen, nicht aber der Fokus auf einer (richtigen) spirituellen Gesinnung. Darüber hinaus sind aber vor allem selbstreflexiver Habitus, Offenheit, Flexibilität, Geistesgegenwart sowie Performativität und Relativität pädagogischer Güte vorzufinden, wie es in dieser Form bei Steiner nicht vorkommt.

...Abholen, wo es steht, gut Hinspüren, den Raum Haben: Wie bis du gerade aufgestellt? Das ist sehr, sehr wichtig. Dann natürlich auch zu gucken, wo steht es im... Ich bin natürlich auch Erziehungskünstler, und ich bin gerne Erziehungskünstler, und das dann auch zu greifen und zu gucken: Wo stehen die Kinder...

...Und dann muss man halt Erziehungskünstler sein und sagen: Gut. Dann machen wir jetzt etwas anderes...

...Und dann liegt es an mir zu sagen: Bin ich jetzt so boxed, also so eng, und sage, nein das... wir machen jetzt mein Programm, aber dann weiß ich ganz genau, dass es kippt. Und dann ist es mein Erziehungskünstler in dem Moment [...] Und dann kann man durchaus auch mal abweichen von einem engen Gerüst. Und ich glaube, das ist ein Fließen miteinander. Wenn ich weiß, was sind meine Wegbegleiter für die Kinder, was möchte ich anlegen bei den Kindern, was ist meine Grundlage, wie ist mein Rhythmus und wie ist meine Struktur? Wenn... Das sind die Leitplanken. Aber, wenn es innen drin zwei oder drei Autobahnspuren gibt, die ich in dem Moment fahre, dann ist das lebendiger und dem Kind auch, und auch mir als gern Erziehungskünstler seiend... Wo braucht es eine Beweglichkeit und wo braucht es, wo gibt es Tendenzen in etwas Sklerotisches, was auch nie gut ist. So. Wenn ich auf Teufel-komm-raus jetzt in meinem Ablauf bleiben möchte, aber eigentlich schon merke, das sprengt es, wo tue ich mir und den Kindern dann in dem Moment etwas Gutes und wo nicht?...

...Und ich bin mit Freuden Erziehungskünstler. Und wenn mir mal etwas gelingt, dann freue ich mich darüber, und wenn es mir nicht gelingt, dann reflektiere ich drüber...

...Anthroposophie ist nicht ein festgeschriebenes Heft, Waldorfpädagogik ist nicht ein festes Korsett, sondern wir sind doch eigentlich Erziehungskünstler in einem freien Geistesleben...

...Ich bin absolut gegen diese Stapel von Kopien die teilweise die Auszubildenden mitbringen mit Sprüchesammlungen und Reigen, aber sie haben nie einen gemacht. So. Das ist schön, dass sie die Kopien haben, aber wie schön ist es doch zu sagen: Komm, wir machen einen zusammen. Komm, du erlebst einen. Du hast eine Erzieherin da, die eine Freude hat, die etwas mitgeben kann: Dann machst du es auch als Pädagoge. Und das wünsche ich mir, dass wir auch an die nachrückenden Pädagogengenerationen, dass die aus der Praxis schöpfen können. Und dass sie, ja, die Pädagoginnen sich trauen, trauen Erziehungskünstler zu sein, und dass sie ein Team haben, das das mitmacht. Ja. Und es ist an mir, immer an mir...

6. So lautete beispielsweise das Tagungsthema des 28. DGfE-Kongresses 2022: ENT | GRENZ | UNGEN. Siehe <https://www.dgfe.de/dgfe-kongresse/bisherige-dgfe-kongresse>

Als Leitbegriff pädagogischen Handelns wird in einem weiteren Interview mit einer anderen Fachkraft der Begriff *Erziehungskunst* in folgender Weise vorgestellt:

...Ganz zentral ist das freie Spiel. Und zentral ist auch Empathiefähigkeit und Professionalität des Pädagogen. Der muss kundig sein für die Entwicklung des ersten Jahrsiebs. Der muss sich da auskennen. Warum? Um dann flexibel zu werden in seiner Gruppenführung. Und was ist ganz wesentlich? Dass wir, deswegen heißt das Ding Erziehungs-Kunst, mit den Elementen des Künstlerisch-Handwerklichen, des, ich sage mal, Hauswirtschaftlichen, der Freispielgestaltung, der Raumgestaltung, dass wir damit kundig umgehen können. Das sind wie fünf Finger an einer Hand. Sie können an einer Hand schwerlich sagen, was ist jetzt der wichtigste Finger. Ja? Man kann mal, wenn es sein muss, auf den kleinen verzichten, oder wenn der Daumen nicht da ist, ist das irgendwie misslich, aber mit den anderen kommt man auch klar. Aber alles zusammen ergibt eigentlich die Harmonie...

Auch hier wird die Professionalisierungsfrage in den Vordergrund gerückt und nicht die richtigere oder weniger geeignete Erkenntnisgrundlage.

4. Diskussion der theoretischen und empirischen Befunde

Der in dieser Weise in einem Interview zum Ausdruck gebrachte Begriff des *Erziehungskünstlers* und auch der in einem anderen Interview fokussierte Begriff der *Erziehungskunst* zeigen eine recht hohe Übereinstimmung mit qualitativ-empirischen Zugängen zur Pädagogik, welche sich mit der qualitativen Beschaffenheit der pädagogischen Performanz auseinandersetzen, sowie zu Reflexionen zur Professionalisierung. Es kommt zum Ausdruck, dass sowohl die Fragestellungen, wie gute Qualität überhaupt entsteht und welche Perspektiven miteinzubeziehen sind, als auch diejenigen nach professionellem Handeln in paradoxen, kontingenzbelasteten Situationen nicht kategorial zu beantworten sind, sondern im Handlungsvollzug situativ und dadurch eher *künstlerisch* zu bestimmen sind.

Dabei ist zu konstatieren, dass die rekonstruierbare Bedeutung des Begriffs „Erziehungskünstler“ sich nicht aus der historischen Begriffsverwendung von „Erziehungskunst“ im Sinne einer Wissenschaft (bzw. Kunstfertigkeit oder Technik) von Erziehung ableitet. Es ist zugleich aber auch festzuhalten, dass die Befragten sich in ihrer Begriffsverwendung nicht besonders stark an Steiner anlehnen, der unter „Erziehungskunst“ auch die Berücksichtigung einer spirituell erweiterten Menschenkunde versteht. Empirisch rekonstruierbar ist hingegen, dass mit „Erziehungskünstler“ eine Person gemeint ist, die flexibel auf Kinder eingehen kann, Geistesgegenwart, Offenheit und Selbstreflexivität zeigt sowie sich im performativen Handlungsvollzug aktiv einbringen kann. Die Begriffsverwendung zeigt damit inhaltlich die größte Schnittmenge zum Professionalisierungsdiskurs in der frühen Kindheit (vgl. Nentwig-Gesemann, Fröhlich-Gildhoff, Harms & Richter, 2011).

Unter Einbeziehung einer anthropologischen Perspektive lässt sich allerdings vermittelnd formulieren, dass Menschenbilder, auch wenn Sie in keiner Weise wissenschaftlich sind, in der Pädagogik immer vorhanden sind. Setzungen in Bezug auf Menschenbilder und Weltanschauungsweisen sind hierbei bildungsphilosophisch interessant und vor allem im Hinblick auf das pädagogische Menschenbild, d. h. für die pädagogische Anthropologie, von Bedeutung, da sich entlang der internalisierten Bilder die pädagogischen Handlungsoptionen entwickeln (vgl. Zirfas, 2021). Für einen Bezug zu den verschiedenen Strömungen in der Erziehungs- und Bildungswissenschaft (vgl. Krüger, 2019) oder zu den Diskurslinien zu pädagogischer Qualität im Vorschulalter (vgl. Viernickel, Fuchs-Rechlin, Strehmel, Preissing, Bensel & Haug-Schnabel, 2015) sind spirituell gefärbte Annahmen bzw. Erkenntnismotive als Grundlage des Handelns jedoch weitgehend unbrauchbar.

5. Fazit

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass für erziehungswissenschaftliche Reflexionen zum performativen Handlungsvollzug in der Pädagogik *Erziehungskünstler* und *Erziehungskunst* vor allem dann angemessene, d.h.

auf dem Boden einer wissenschaftlichen Betrachtungsweise fußende, Begriffe für den künstlerischen Tanz im labilen Feld der kontingenten pädagogischen Situation darstellen können, wenn sie mit der rekonstruierten inhaltlichen Füllung aus den gezeigten Interviewtexten ausgestattet sind und sich nicht lediglich auf die teils außerwissenschaftlichen Ausführungen Steiners beziehen. Trotzdem bleibt festzuhalten, dass es für ein historisches Verständnis der Entwicklung der Waldorfpädagogik unabdingbar ist, die Deutung des Begriffs *Erziehungskunst* bei Steiner zu kennen und zu kontextualisieren.

Literatur:

- Bock, F. S. (1780). *Lehrbuch der Erziehungskunst, zum Gebrauch für christliche Eltern und künftige Jugendlehrer*. Königsberg/Leipzig: Hartung. Verfügbar unter <https://gdz.sub.uni-goettingen.de/id/PPN684549948> [abgerufen am 21.10.2024].
- Fuchs, B. (2015). *Friedrich Schleiermacher. Einführung mit pädagogischen Texten*. Paderborn: Schöningh.
- Gelitz, P. (2022). *Pädagogische Qualität in Waldorfkindergärten und Waldorfkrippen*. Wiesbaden: Springer/VS.
- Gelitz, P. (2023). Qualitative Befunde zu pädagogischer Qualität in Waldorf-Kitas. *RoSE – Research on Steiner Education*, 14 (2), 79–100.
- Herrmann, C. (2023). Win-win durch Incoming Freiwillige. *Erziehungskunst* 07/08/2023, 14–17.
- Kant, I. (1803). *Über Pädagogik*. Herausgegeben von F. T. Rink. Königsberg: Friedrich Nicolovius. Verfügbar unter https://www.deutschestextarchiv.de/book/view/kant_paedagogik_1803?p=1 [abgerufen am 21.10.2024].
- Kern, H., Zdražil, T., Götte, W. M. (Hrsg.). (2018). *Lehrerbildung für Waldorfschulen. Erziehungskünstler werden*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Kiersch, J. (2015). *Die Waldorfpädagogik. Eine Einführung in die Pädagogik Rudolf Steiners*. Stuttgart: Freies Geistesleben.
- Krüger, H.-H. (2019). *Erziehungs- und Bildungswissenschaft als Wissenschaftsdisziplin*. Opladen: Barbara Budrich/utb.
- Lischewski, A. (2014). *Meilensteine der Pädagogik. Die Geschichte der Pädagogik nach Personen, Werk und Wirkung*. Stuttgart: Kröner.
- Luhmann, N., Schorr, K. E. (1979). Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 25 (3), 345–365.
- Miller, J. P. (1769). *Grundsätze einer weisen und christlichen Erziehungskunst*. Göttingen: Kübler. Verfügbar unter <https://digital.slub-dresden.de/werkansicht/dlf/60760/1> [abgerufen am 21.10.2024].
- Nentwig-Gesemann, I., Fröhlich-Gildhoff, K., Harms, H., Richter, S. (2011). *Professionelle Haltung – Identität der Fachkraft für die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren*. DJI: München.
- Schäfer, G. E., Dreyer, R., Kleinow, M., Erber-Schropp, J. M. (Hrsg.). (2019). *Bildung in der Frühen Kindheit. Bildungsphilosophische, kognitionswissenschaftliche, sozial- und kulturwissenschaftliche Zugänge*. Wiesbaden: Springer VS.
- Steiner, R. (1979). *Anthroposophische Menschenkunde und Pädagogik*. GA 304a. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1984). *Erziehungskunst. Seminarbesprechungen und Lehrplanvorträge*. GA 295. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1987a). *Die gesunde Entwicklung des Menschenwesens*. GA 303. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1987b). *Lucifer-Gnosis. Grundlegende Aufsätze zur Anthroposophie und Berichte aus „Lucifer“ und „Lucifer-Gnosis“ 1903–1908*. GA 34. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1990). *Erziehungskunst. Methodisch-Didaktisches*. GA 294. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1991). *Die geistig-seelischen Grundkräfte der Erziehungskunst*. GA 305. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1993). *Erziehung und Unterricht aus Menschenerkenntnis*. GA 302a. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1998). *Idee und Praxis der Waldorfschule*. GA 297. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Trapp, E. C. (1780/1977). *Versuch einer Pädagogik*. Paderborn: Schöningh.
- Viernickel, S., Fuchs-Rechlin, K., Strehmel, P., Preissing, C., Bensel, J., Haug-Schnabel, G. (2015). *Qualität für alle. Wissenschaftlich begründete Standards für die Kindertagesbetreuung*. Freiburg: Herder.
- Zirfas, J. (2021). *Pädagogische Anthropologie*. Paderborn: Schöningh/utb.

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 menschengeschichtlich ausrichtet,⁴ sich aber in dieser Ausrichtung bislang auch auf die etablierten Geschichtsnarrative stützt. Eine spezifische Herausforderung stellt hier die in den Lehrplan der Waldorfschule eingeflossene anthroposophische 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 zu 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 Prestigeprojekt.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 Siedler gegenüber den einheimischen Frauen beförderte.¹⁰ Die Errichtung der Kolonie erfolgte aus einer

8. https://de.wikipedia.org/wiki/Konvention_%C3%BCber_die_Verh%C3%BCtung_und_Bestrafung_des_V%C3%B6lkerermordes , zuletzt abgerufen 16.06.2023.

9. Naimark 2018, S. 93-94.

10. Sontheim 2016, S. 101.

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 Flihenden 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 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

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 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 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.

20. Hillebrecht 2016, S. 126.

gegenüberstanden, konnten erst als Witibooi fiel, nach langer Auseinandersetzung niedergerungen 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 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.

21. Ebd., S. 131.

22. Hillebrecht 2016, S. 126.

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.

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 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

24. Naimark 2018, S. 99-100.

25. Schaller 2004, S. 106.

26. Naimark 2018, S. 104-105.

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 Kriegverbündeten 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 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.

27. Lepsius 2014.

28. Lepsius 1918, S. 115f.

29. Gottschlich 2015, S. 14-36.

30. Stupperich 2013, S. 48.

31. Hesemann 2015.

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.

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

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>

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.

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

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.

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 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

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.

41. Zimmerer 2017, S. 143-144.

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 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

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 Wieczorek-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.

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 Vorteilmahme 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.

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

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.

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 Trottas 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 Kapitäne 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. . 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 Betschuanalands vorstießen, da enthüllte sich ihrem Auge das grauenhafte Bild verdursteter Heerzüge.

Das Röcheln der Sterbenden und das Wutgeschrei des Wahnsinns sie verhallten 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

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 Vorwärtskommen 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 Erzingjan, 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 entgültige 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/armenocide/armgende.nsf/__\\$AllDocs/1915-07-28-DE-001](http://www.armenocide.net/armenocide/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 & Sigrid 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 zurückgibt. 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 herzerreißenden 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 kriecht.“ 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 Auführer 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 Kriegsrechts 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 Hoffeld <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 Windhuk 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.
- Bundtagsbeschluss 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.de
- 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.

Steiner/Waldorf education and anthroposophy – A literature review

Ruhi Tyson

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

ABSTRACT. In recent research the need for studies that provide comprehensive and systematic reviews of specific topic related to Steiner/Waldorf education has been highlighted. One such area is the relationship between Steiner/Waldorf education and anthroposophy where a significant amount of writing has been done over the years. The article focuses on two issues. First to provide an initial systematic review of the literature and second to look at how the discussion has evolved over time. The article reviews journal articles, books and research stretching back to 1968. The main findings are that the core of the discussion has largely remained the same: that anthroposophy is a method not a world view and that its importance for Steiner/Waldorf education lies in how it becomes a path for individual transformation not in it being a teaching or dogma. There is, however, a clear increase in writing from 2010 onward and with this a significant nuancing and deepening of the arguments from previous decades. Intersecting with that are different styles and approaches, one termed “maximalist” and one “minimalist” in the analysis, the former employing a style thick with Steiner quotes and anthroposophical content and the latter more focused on the epistemological aspects of anthroposophy with less emphasis on quotes from Steiner and content discussion.

Keywords: Steiner/Waldorf education, anthroposophy, esotericism, literature review.

Introduction

Die Frage, die mancher stellt, ist: Kann heute die Waldorfpädagogik nicht auch ohne die nicht jedermann zugängliche und eingehende Anthroposophie existieren?

The question that some are posing is: can't Steiner education exist today without anthroposophy given how difficult anthroposophy can be for the average person to approach.

_Christoph Lindenberg 1975.

In a recent review article discussing postcolonial perspectives on Steiner/Waldorf¹ education (Tyson 2023a) two things became clear. First, that this controversial theme regarding Steiner education had been extensively discussed in various scholarly and semi-scholarly publications. Second, that these publications seldom included each other in a comparative discussion. This impression was underscored by a pair of comprehensive literature reviews regarding theoretical and empirical research on Steiner education (Tyson 2023b, 2024a). In these it became apparent that there has been a significant amount of research on various topics but that there's an absence of literature reviews where the disparate articles, papers, books and dissertations regarding an issue or theme are considered together.

1. I will use the term Steiner education or Steiner pedagogy throughout for what is also known as Waldorf education. I understand this to encompass any educational initiative based more or less in Rudolf Steiner's educational philosophy.

One of the areas where there is extensive and long-lasting discussion, is the relationship between Steiner education and anthroposophy. A significant amount of literature has been produced over the years regarding this matter (eg. Kiersch 2010, 2015; Schieren 2015; Tyson 2023c; to name just a few of the essays published in the journal *Research on Steiner education*). But a systematic review and evaluation has not been written. Given the contentious issue that this represents, a treatment of the subject, especially from an historical perspective examining the (possibly) shifting ways in which this relationship has been conceived, is both warranted and important.

The purpose of this article is twofold. First, to provide a systematic literature review of the scholarly, semi-scholarly and non-scholarly² literature discussing the issue. Second, to look at how this discussion has evolved over time. The issue to be explored is not what the answer *should* be regarding the relationship between anthroposophy and Steiner education but rather what the answer *has become* over time as it is reflected in writing. What do Steiner educators and scholars themselves say about this? This means that external critical views such as Ullrich (1987, 2015), Prange (2000) and Skiera (2010) have not been included. Not because their perspectives are irrelevant but because the aim here is to document and review the differences in point of view that can be discerned internally. The external views tend to disregard such differences and to focus directly on Steiner's books and lectures on anthroposophy. This also ignores the issue of historical change.

As the founder of the first Steiner school, Emil Molt, remarked in the 1930s when defending the school against Nazi encroachment, being an anthroposophist and a Steiner teacher could not be separated (see eg. Barkved 2010, p.11; Esterl 2012, p. 229f.). At the time this likely contributed to saving the schools from becoming collaborators with the regime. It is not a given that the answer would be the same today. It is also not clear that the rhetoric regarding what anthroposophy is has remained the same.

An important contribution that this study provides is to demonstrate if there are different perspectives that have been brought to the question over the years and what this might mean if there are (and what it means if they have remained the same). As such it serves as a case-study of the variations in conceptual understanding that exists within Steiner education. That there are rich variations across practice should be clear (cf. eg. Tyson 2021). If there is similar variation across theory seems less explored and critics such as Ullrich (2015) and Prange (2000) generally assume that there is little internal difference in perspective among Steiner educators. This is discussed further in the concluding section.

Research questions and design

As stated above, the aim is twofold:

1. To provide a literature review.
2. To look at how the discussion has evolved over time.

This is a comparative study of texts. As such, it straddles the area between theoretical and empirical research. The texts are, in a sense, empirical data, but their topic is decidedly theoretical. As a comparative literature study, the design is relatively straightforward and the aim is to provide an overview of how the theme is discussed in Steiner educational contexts, which arguments are brought forth and if there are any tensions, changes, variations and the like that emerge from such an overview. This can then be brought into a more critical concluding reflection.

2. The terms are not meant as a normative distinction but more of a formal one. Scholarly, in the context of this article, means peer-review articles and similar publications. Semi-scholarly means essays written by academics with a clear intent of engaging in an academic discourse but published in non-peer-review formats. Non-scholarly means texts written with little or no reference to other works (apart from Steiner). This distinction says little about the quality of each text, that needs to be determined on a case-by-case basis.

Methodological considerations

A systematic search for books and articles discussing Steiner education and anthroposophy has been conducted and a comparative, explorative, reading done. The categories and themes that are presented below are based on that reading. The search has entailed going through the publication history of *Research on Steiner Education* to look for articles and essays on the topic. It has also entailed searching through the catalogues of the larger publishers in English and German as well as using the search terms: Steiner, anthroposophy, Steiner education (and their equivalents in German) in google, google scholar and Eric. Finally, some publications were also found through a scan of the reference-lists in articles and books. The review has a number of limitations and boundaries that are considered below.

The question of non-scientific periodicals has been an issue. The anthroposophical movement contains a multitude and even though most are focused on general anthroposophical issues there is a significant overlap with Steiner education. There are also several journals published directly by Steiner school communities in various countries. It would be practically unfeasible to cover all periodicals even just in English. Thus, a choice has been made to focus on the German journal *Die Drei* published from 1921 until today, the Swedish Steiner educational journal *På Väg* (On the road/way) published from 1960 to 2017, the British journal *Child and Man* published from 1936 to 2005 and the US *Waldorf Journal Project* published from 2002 until 2012. A non-representative selection of articles from other journals such as the Norwegian *Steinerskolen* have also been included. These choices were largely pragmatic. The publications that were systematically reviewed were available in print or online in full where other's such as the German *Erziehungskunst* were not. They also represent a fairly wide spread across different languages and countries. This is an issue in itself given how many journals there are in German. Perhaps a large part of this discussion has been a mostly German affair, something that is supported by most articles and books being by German-speaking authors. More on this below.

The journals covered have not been read from cover to cover, rather, in the case of all but *Die Drei* their table of contents has been reviewed looking for titles including the term “anthroposophy”. In the case of *Die Drei* it was possible to conduct an online search in the journal using the search terms “Waldorf” and “anthroposophie”.

Regarding books only a few have been included, limited to those where the focus has been on this specific topic. Any introduction to Steiner education will contain at least some reference to the issue but including all of these would make the study much more extensive. It can be assumed that this has had the consequence that some relevant and novel arguments have been overlooked. Two further categories of relevant book-length texts that have not been systematically included are dissertations on Steiner education (which often contain more or less extensive sections on anthroposophy, eg. Büchele 2014) and curriculum texts (which often contain some kind of presentation of anthroposophy in their initial chapters). In both cases because this would go beyond the article-format and also because few have as their primary objective to discuss the present theme (the two exceptions have been Marques 2020 and Wiehl 2015). That said, especially the various dissertations (of which, according to the surveys in Tyson 2023b, 2024a there are at least 50) deserve a separate study to explore and compare how anthroposophy has been discussed in an academic Steiner educational context.

Some other relevant sources have been entirely excluded. These are: homepages and other electronic resources, as well as recorded presentations from eg. youtube. These practical limitations are serious given that much of the discussion has taken place in journals and online. For example, the International campus Waldorf (<https://www.international-campus-waldorf.com/>), which hosts online lectures on various Steiner educational topics since 2021, has two that explicitly focus on the subject (Wiechert 2021; Lutzker 2022).

Some conceptual boundaries have also been drawn. As noted above, the focus has been strictly limited to texts thematically discussing the relationship between Steiner education and anthroposophy among “insiders”. Thus, apart from excluding texts written by both critical and friendly outsiders, texts that mainly argue for anthroposophy in Steiner education against “outsider” critique (eg. Kranich & Ravagli 1990;

Altehege et al. 1992; *På Väg* no 1-2 1991) have also been excluded.³ Texts that simply touch on the issue or that consider it implicitly have also not been included.

A closely related topic concerns the several texts (eg. Kiersch 2008; Heusser 2016; Schieren 2011) that discuss the scientific validity of anthroposophy. These are generally closely related to the present theme given that the relationship between Steiner education and anthroposophy is also to a large degree an issue of the scientific credibility of Steiner education. This, in turn, partly hinges on the scientific credibility of anthroposophy. To the degree that texts explicitly discussing Steiner education and anthroposophy broach the subject of scientific validity it is considered below. But to include the literature on the matter even if the focus is limited to those texts in which Steiner education is discussed explicitly would expand the study beyond the scope of a single article.

There is also an interesting field to be explored regarding the interpretation of Steiner's philosophy by his followers. Since the works of Traub (2011) and Sijmons (2008) in particular, there exists a foundation of interpretation with which to compare. It is not first and foremost an issue of understanding what Steiner truly meant and how valid his arguments are, but to see how he has been understood by others. For example, Schneider (1985) bases the main part of his introduction to Steiner education on Steiner's *Philosophy of Freedom* and also draws links from it to anthroposophy.

A final demarcation was necessary and emerged during the research process. This concerns the degree to which various journals reflect institutional politics, something that is hinted at in the way different authors publish in different journals (at least the German ones). If this is interesting or not from a research perspective is an open question. I have refrained from any speculation on the matter in what follows although I assume readers knowledgeable of a particular context might read such institutional and perhaps also personal differences into the text.

The article is structured as follows. First, a brief discussion is made regarding Rudolf Steiner's own professed view on the subject after which a summary of the various publications is given. This is then brought further through a thematic discussion where tensions, changes, variations and the like are outlined. The article then concludes with a critical reflection.

Steiner's view

Anthroposophy was, Steiner repeatedly emphasized (eg. 2020, p. 54, 2019, p. 19), not to be taught as a world view (*Weltanschauung*) in Steiner schools. He stressed that the role of anthroposophy was to provide the methods for teaching, not the contents. But how did he conceive of this? "Method" was not just a matter of didactics and instruction methods. It was also about the teacher's "Gesinnung" or frame of mind, it was about gaining the right intuitions and also about practice/*Übung* in the sense of meditation. Although what constitutes meditation in an anthroposophical context is not straightforward given that Steiner on the one hand characterized meditation as the one true free act a person can engage in (Steiner 1991, p. 79) and this covers a very liberal field of activities and on the other provided an extensive catalogue of concrete and specific meditations (*Sprüche*), including two teacher meditations. So, what Steiner understood with the term "method" is not so simple.

A suspicious reading of his statements could make a case that Steiner's distinction between method- and "Weltanschauungs"-school is mostly a matter of rhetoric rather than substance. The repeated stress on this distinction made by others in the Steiner educational movement is also for the most part just stated, with reference to quotes from Steiner, without taking the time to define how the term "method" is to be understood (Wiehl 2015 is the most elaborated exception I have found and is discussed below).

3. These texts are often concerned with trying to counter criticisms of occultism, hidden influences, pseudoscience, and the like. They do say something implicitly about how anthroposophy is understood and as such could have been included but that would have gone beyond the scope of this article and would also have required a more extensive interpretive work in order to access that implicit understanding.

A less suspicious reading of Steiner's statements could at least conclude that Steiner himself did not want his educational impulse to consist of teaching a world view. Perhaps also that in the early decades of the 20th century in Germany this was implicitly understood by him and others in the sense of not actively promoting a religious faith in school. This is not entirely implausible given that the first Steiner school in Stuttgart was founded in a region where it was one of five non-denominational (ie. non-catholic or non-protestant) schools out of a total of 2320 (Frielingsdorf 2019, p. 66). However, even if that argument is accepted as reasonable, this only means that the issue was clear in 1919. What constitutes a "Weltanschauungs"-school today is more ambiguous and also varies from country to country.

Furthermore, it is difficult to separate method from educational content and world view in practice (see also Goldshmidt 2023). This is well exemplified in the case of the history curriculum. Strictly speaking the "method", understood as a matter of didactics, is perhaps possible to describe as comparative cultural history (Zech 2020). However, the contents of the history curriculum, especially in the early grades, have largely reflected the anthroposophical cultural epoch progression from India (sometimes even including Atlantis as a precursor, cf. eg. Kovacs 2008) and Persia over Egypt to Greece and Rome (Barkved 2018). This, at the very least, muddies the waters regarding the distinction between anthroposophy as a methodological source and as a source of contents and, apparently, dates back to Steiner himself (Zech 2012, p. 137, 153) meaning that his distinction is even more open to critique. This is not the only example, others could be given, eg. regarding the subject of eurhythmy or the so-called morning verses.

To summarize, much depends on the level of trust one is willing to put in Steiner's own statements. It also depends on how one understands the terms "world view" and "method". There is no obvious and commonly accepted definition here so Steiner's view will appear more or less reasonable depending on one's understanding. This article does not attempt to solve that issue, it seems to me that the answer is different depending on context, not least if it is about deciding if Steiner schools are legally to be understood as religious schools or not (an issue that can have far-reaching consequences in some countries).

Results

The results have been structured in a straightforward division of early texts; the 1990s; and contemporary arguments from 2010 onwards. However, some general remarks need to be made initially. As noted in the methods section, several journals were covered. Of these the two in English, *Child and Man* and *Waldorf Journal Project* did not contain a single article specifically covering the topic. But eg. Wember (2008) writing on *Reincarnation and Pedagogy* in *WJP* shows that the boundaries are not always so clear. His essay entails a clear standpoint on the subject where the anthroposophical views on reincarnation and karma are viewed as essential to Steiner education. However, the topic here is more about a kind of explicit meta-discussion regarding the relationship between anthroposophy and Steiner education and less about all the ways in which this is also expressed more implicitly in some texts.

Generally speaking, the discussion seems to begin in the 1990s, then subside somewhat and regain steam in the 2010s and onwards. There are two early journal exceptions, Westerberg (1968) and Lindenberg (1975) and one set of book-chapters (Weirauch et al. 1987). These three represent a kind of historical baseline for this article and constitute "the early texts". These three contributions are discussed in relative detail in what follows. They will then provide the backdrop against which the rest of the publications will be considered.

Early texts

Westerberg's text from 1968 (reprinted in *På Väg* no 1, 2003) is a two-page long discussion in which the problematic theme of method- vs. Weltanschauungs-school is raised. He argues, initially using the concept of reincarnation, in a similar vein to later writers that one can think of the concept heuristically, ie. in the sense of how productive it is in pedagogical practice. He likewise writes about the Christ-impulse and how the anthroposophical understanding that is brought to this subject can lead to a kind of faith in life that

brings with it an optimistic view of development. He then translates this into the practical work of teachers, writing that such an optimism is an important element in a teacher's "Gesinnung" or character. Finally, Westerberg also mentions how the anthroposophical path of schooling can work both to heal and to liberate the teacher. In this sense he implicitly characterizes anthroposophy as a path of *Bildung* for the individual teacher (see Tyson 2023c).⁴

Lindenberg's 1975 article entitled: *Anthroposophie – der Lebensgrund der Waldorfpädagogik* [Anthroposophy – the foundation or life-source of Steiner education] covers about four pages in the journal *Die Drei*. In it he initially raises the question that is quoted at the opening of this article: given the difficulty that anthroposophy presents to many, wouldn't it be possible to conceive of Steiner education without it moving forward? Lindenberg then argues in a way similar to Westerberg that anthroposophy is more than just a world view and is better understood as a method for comprehending life and both of them emphasize how working with anthroposophy transforms thinking, making one's thinking more focused and life-filled. Lindenberg also goes on to describe how the feeling life can be transformed through inner schooling into a kind of sense-organ, describing the value that this can have for the teacher. He concludes his article with a discussion where he writes that anthroposophical concepts are valuable because they support us in becoming aware of aspects of reality that we would otherwise have passed by without noticing. In this he is close to the argument of Westerberg, mentioned in the previous paragraph. Both have a kind of heuristic approach where they are not so much discussing the absolute truth of the anthroposophical ideas but rather their productiveness in practice. Finally, Lindenberg asks if it is possible to be a Steiner teacher without being an anthroposophist and answers this in the affirmative, noting that this was the case already during Steiner's lifetime. But, he notes, it is at the same time not possible, in the long run, to remain a Steiner teacher unless one is committed to actively working with oneself in order to transform one's consciousness for the purpose of a deeper understanding of the children one is teaching.

With these two brief texts from the 1960s and 70s several recurring themes are articulated. More than a decade later, a publication (Weirauch et al. 1987) appeared in the series *Flensburger Hefte* containing both essays and interviews on this topic. The issue seems to have met with interest, less than a year after the first edition was published the editors published a second one (ibid, p. 3). Not all of the contributions are directly concerned with the issue discussed here, several are more focused on countering the critique of outsiders. The first essay is by Linde and directly discusses the topic, beginning with a question regarding the possible risk that Steiner education becomes watered down as time passes and its roots in anthroposophy are increasingly distant to its practitioners (ibid, p. 4). Like Westerberg, Linde also brings up reincarnation. In one way their reasoning is similar, reincarnation needs to become a practical concept, a contribution to the living educational activity of the teacher. Their rhetoric however, differs. Westerberg's is something of a suggestion, an appeal that anthroposophy has this potential. Linde's directly engages with several quotes from Steiner and makes more of an authoritative truth-claim. Not just that anthroposophy *can* become an impulse towards *Bildung* but that the anthroposophical concepts are *necessary* for this and that there is a clear path towards the kind of living practicality that is under consideration. This path is described as meditation, meaning all three authors touch on the same question.

What separates Linde's argument the most from the Westerberg's and Lindenberg's is the second half of Linde's chapter where he also discusses "the spiritual background of Steiner education" (Weirauch et al. 1987, p. 9). In this section he provides a brief outline of the anthroposophical view of human evolution and the great struggle (*Geisteskampf*) between progressive and retardant spiritual impulses that each individual is involved in. Here he includes a discussion of the centrality that the Christ-impulse holds (using Steiner's

4. The concept of *Bildung* is understood here in the sense of character and personality formation. An intense *Bildung*-experience in life is one that made a strong impact on what one has become. Whenever anthroposophy is discussed as a developmental path this implies that anthroposophy has the potential to be a source of *Bildung*-experiences. Words such as "life", "living thoughts", etc. overlap significantly with what could also be called a process of *Bildung*. I have chosen, in the following, to point this out, because it clarifies an important common denominator among several of the contributions to the subject at hand even though few if any of the authors introduce the term *Bildung* themselves to describe this. Why then make the connection at all? Because *Bildung*, as Rittelmeyer (2012) has noted, is a foundational concept for pedagogy, and it can support us in thinking about the relationship between Steiner education and anthroposophy from an educational perspective.

term: “the mystery of Golgotha”) for Steiner education. This section clarifies the rhetorical difference between Linde and the previous two authors. As a particularly vivid example Linde writes (*ibid*, p. 15) that *only* anthroposophy can provide one with the necessary knowledge foundations to deal constructively with spiritual matters (*geistigen Wirkenskräfte*). This claim to exclusiveness is made without any argument. As a discourse, Linde’s text has a pronounced coercive structure that differs from the other two even though they are largely in agreement regarding contents.

The second contribution is an interview with Stefan Leber (Weirauch et al. 1987, p. 20-45) which covers more than just the relationship between Steiner pedagogy and anthroposophy. When Leber touches on the topic his emphasis lies on anthroposophy as a path of development (a path of *Bildung*), and that as such it is to be expected that a Steiner teacher who has this need to grow beyond him- or herself would also work with anthroposophy. He further discusses the recurring theme of *Weltanschauung* vs. method. He notes that anthroposophy is not only a method but also contains eg. statements about the evolution of the earth and past lives of various people. Leber says that there is a danger here of anthroposophy being understood less as a method and more as a collection of contents. As an example, Leber takes Steiners suggestions about the “soul-gestures” of plants and says that if a teacher simply adopts these and teaches them, then anthroposophy has become a kind of ideology. Steiner meant this and other statements as suggestions, as impulses to set the teachers own inner activity in motion, Leber says in the interview, not as contents to be learned and then repeated in the classroom.

Jörgen Smit makes a case that is similar to Leber’s in the following interview (Weirauch et al. 1987, p. 46-59). He says that anthroposophy cannot be a source of “recipes” for how to enact education but needs to be understood as an activity that enlivens a teacher’s educational imagination. Smit also notes that this means it is difficult to separate specific elements that have been developed in Steiner pedagogy, eg. the main lesson format, from their source in anthroposophy. It is possible, he says, but requires more inner activity of a teacher than to just parrot the outer forms, in order to work. Smit also discusses the issue of the quick expansion of the Steiner school movement and the resulting lack of teachers deeply familiar with anthroposophy. His judgement at the time was that this did not constitute a danger to the anthroposophical substance of Steiner education but should be seen as a grand task or mission for the schools to deal with. Throughout the interview Smit repeatedly emphasizes the importance and responsibility that the individual teacher has with regards to the relationship of anthroposophy to Steiner education. Implicit in his argument is the view that there is no general solution that can be offered beforehand but rather that the question can only be dealt with through an increase in individual inner activity. The rest of the publication is more oriented towards a discussion of the critique that Steiner education at the time was facing in Germany.

Apart from these three publications I was unable to find anything else from these decades. This doesn’t mean that nothing was said or written but it is interesting that eg. both the Swedish Steiner school journal *På Väg* and the Norwegian journal *Steinerskolen* devoted a whole issue to the question of anthroposophy in the 1990s (1994 and 1997 respectively). This is at least an indication that something changed with the 90s. Neither publication refers to anything specific behind their choice to explore the topic, so it largely remains a matter of more or less qualified guesswork as to why this became an issue there and then.

Anthroposophy and Steiner education, the 1990s debate

As noted above, the 1990s saw a more extensive internal discussion than the previous decades (Weirauch et al. from 1987 might be considered part of this given that it appeared just a few years earlier lending the argument even more weight). Although not strictly focused on the issue at hand, Rittelmeyer (1990, p. 64) offered an elaboration of the perspectives already mentioned by Westerberg and Lindenberg when he proposed that anthroposophy be considered less as empirical fact and more in the sense of heuristic principles (see further in Kiersch 2010 who continues this line of argument). With “heuristic principles” Rittelmeyer means that anthroposophy is used pragmatically to guide one’s action and that it proves its value in the practice that it engenders.

In the thematic issue of the Swedish Steiner school journal *På Väg* from 1994 the relationship between Steiner education and anthroposophy is once again described in terms of leaving the world view stage behind and arriving at a personal, transformative (Bildung-related) understanding of anthroposophy (echoed also in a brief discussion by Liebendörfer in *På Väg* 4/95). Apart from this the issue of declining numbers of Steiner teachers being anthroposophists is also brought up with the worry that this might lead to a stagnation in the development of Steiner education.

In 1995 Querido (2003) published the first edition of a book called: *The esoteric background of Waldorf education. The cosmic Christ impulse*. In it he argues in a way very similar to Linde in 1987, down to using some of the same quotations from Steiner in support.⁵

In 1997 the Norwegian Steiner school journal *Steinerskolen* published a thematic issue on anthroposophy. Surprisingly (perhaps) the relationship between Steiner education and anthroposophy was not made an explicit theme, at least not in any way similar to the texts discussed thus far. Mathisen (1997) has an essay with the title *Antroposofien i Steinerskolen* (Anthroposophy in Steiner schools), however his way of discussing this is through a historical and conceptual contextualization of how Steiner education developed. Apart from a brief mention that anthroposophy is not taught as such in Steiner schools Mathisen has chosen to, in a sense, let anthroposophy be subsumed in a wider discussion on Steiner education and some of its contexts.

To summarize, although on the surface the discussion appears more extensive a closer look indicates that this might not really be the case. However, given the many journals that were not consulted this is a very provisional conclusion and it also depends on if one chooses to include Weirauch et al. (1987) here rather than in the preceding section. For the most part the texts echo what was stated in the previous decades with the possible exception of Mathisen who, under a similar headline, has provided a very different approach. If this was intended or not is another matter.

Two arguments are repeated almost invariably:

1. Anthroposophy is not a world view but a method in the widest of senses.
2. Its importance lies in how it becomes a path for individual transformation not as a teaching.

Intersecting with these two arguments are two kinds of rhetoric or style of presentation:

1. A style thick with Steiner quotes and anthroposophical concepts including core anthroposophy like the Christ-impulse and reincarnation.
2. A style which leans more into philosophical Steiner quotes (if any) and with less or no emphasis placed on anthroposophical concepts.

Importantly, both styles are largely making the same arguments, at least on the surface. But perhaps this reflects underlying differences in how anthroposophy is understood or how it should be talked about. Differences that are not articulated in contrast to how others view it but are rather left implicit. In the third and final part of the survey it remains to see if these arguments and styles continue to repeat themselves and to what degree, and if, variations or as yet unarticulated arguments are introduced.

Contemporary arguments

The first decade of the 2000s yielded no results in the search, this changes from 2010 onward. From then until 2024 the main articles are: Deschepper & Schmelzer (2024), Fant (2010), Goldshmidt (2023), Hueck (2019, 2023a, b), Kiersch (2010, 2015), Rawson (2023a, b), Schieren (2015, 2022), Tyson (2023c, 2024b), Zdrzil (2023a, b, c, d, also available in English translation). Apart from these Linde (2021) has written a book discussing the theme and Marques (2020) a doctoral dissertation exploring the issue from an empirical

5. See also eg. Gerwin (2007), *And who shall teach the teachers? The Christ impulse in Waldorf education*. The connection between Steiner education and the Christ impulse has remained a matter of more or less constant internal discussion.

standpoint as it relates to the Australian Steiner educational context. Wiehl's (2015) dissertation also considers the matter from a more theoretical standpoint. The section is largely structured chronologically.

Fant (2010) presents a very brief discussion on the topic in *På Väg* which largely reiterates what was previously stated. Kiersch's (2010) article published in the second volume of RoSE represents a crucial development compared to what has previously been considered. It does so by continuing Rittelmeyer's (1990) suggestion about treating anthroposophical concepts heuristically and turns it into a whole sketch about the kind of hermeneutics or interpretation that is needed for the understanding of anthroposophy in relation to Steiner education. Briefly put, anthroposophy, especially as presented by Steiner in his courses for teachers, needs to be understood as a source of living concepts, as invitations to meditative (transformative) processes. Kiersch concludes (2010, p. 69):

The meditation motifs in Steiner's esoteric courses for teachers do not primarily deliver knowledge in terms of 'anthropological' research. They encourage us to make our own observations in concrete teaching situations. As provisionally formulated conceptual structures they dissolve, as it were, into intuitive courses of action.

Kiersch's article represents a significant development of the arguments advanced during previous decades. His final reflection, that the educational lectures of Steiner need to be reinterpreted through this heuristic lens deserves its own study, not least because the years after the publication of his article have seen a number of books discussing them from various viewpoints (eg. Demish 2014; Zdrzil 2017; Schmelzer & Deschepper 2020).

2015

A watershed moment seems to be 2015 when Wiehl's dissertation was published as well as two articles in RoSE by Kiersch and Schieren. These are clearly connected to a wider discussion regarding anthroposophy and science (eg. da Veiga 2011, in English 2013; Kiersch 2011; Schieren 2011). Kiersch (2015) builds on his previous article from 2010 to discuss how Steiner's esotericism for teachers can be understood productively. In a series of theses Kiersch outlines the various internal and external issues that stand in the way of a dynamic discourse eg. the common occurrence of anthroposophy turning into a kind of revelatory religious content (ibid. p. 29). Here, as in the previous article, the relationship between anthroposophy (or esotericism) and Steiner pedagogy is considered as a transformative (Bildung-oriented) one.

Schieren (2015) begins by outlining the critique that has been levelled against the role anthroposophy plays in Steiner education. He then outlines the world view vs. method argument before going on to discuss various ways in which anthroposophy can be understood in relation to (natural) science. In relation to Steiner education, Schieren (ibid, p. 144) argues that central anthroposophical perspectives such as the temperaments, the developmental phases, reincarnation, etc. are "scarcely capable of communication", creating a dilemma: either a Steiner pedagogy that is open to criticism of being caught in anthroposophical dogma or one that is diluted and unaware of the foundation of its traditions and practices. At this point Schieren's main argument is introduced, the epoché of anthroposophy or, a restrained, "minimalist" approach to it in relation to Steiner education. This is done with reference to phenomenological philosophy where anthroposophy is viewed as a valuable contribution to pedagogy in the form of a kind of phenomenology of consciousness. In effect, an emphasis on method much more than on content. As such it is also relevant as a source of inner transformation (Bildung) for the individual teacher.

Thus far, the texts display a remarkably similar line of argument, the differences lying mainly in scope (Kiersch 2015 & Schieren 2015 being more elaborate than most of the earlier texts) and rhetorical style. The theme of world view vs. method is almost universally reiterated regardless of how the various texts position themselves in other respects. The negative aspect, anthroposophy as a world view, receives much more space in the discussions than the question of anthroposophy as method. It belongs to the contribution of Wiehl's (2015) dissertation that it takes a closer look at precisely these aspects.

Wiehl's (2015) dissertation describes the core of Steiner educational methodology and didactics as practice (Übung). In it she considers the various ways in which practicing is understood, including the

practice or meditation (the term understood here in a liberal sense) that teachers might engage in. The dissertation is unique in its extensive discussion of method not only from a Steiner pedagogical perspective but also situated in the context of contemporary educational research. Wiehl defines Steiner pedagogy as a method based in anthroposophical-philosophical and anthroposophical-anthropological understanding (ibid, p. 63f.). In this Wiehl develops the restrained or “minimalist” approach further. She discusses Steiner’s epistemological foundations for anthroposophy and anthroposophy as a path of knowledge (Erkenntnisweg) as the direct methodological source of Steiner pedagogy. In Wiehl’s account working with anthroposophy is predominantly a question of developing a kind of knowledge-process-meditation-practice. In this she connects the argument explicitly with Hadot’s (1995) *Philosophy as a way of life*, where philosophy is presented as containing spiritual exercises in the sense of the I, or self, working on the development of itself (Wiehl 2015, p. 19f., 85).

2019-2024

The next watershed moment is connected to a comparable avalanche of texts from the years 2019-2024 where the internal differences come to the fore and a more explicit critical discussion ensues. Here it makes sense to separate the articles and other writings into a German-section and an English-section given that the German language articles move in a shared (and somewhat self-sufficient or closed) discourse environment.

Hueck (2019) develops an argument in which it is posited that Steiner education cannot exist without anthroposophy. This is then briefly supported through an outline of the human being as she exists before birth and after death in relation to the development of intellect and will. He concludes that only through a real understanding of such connections is it possible to give ever new life and fire to Steiner education and to protect it from becoming dogmatic or watered down. Without explicit reference to Schieren’s (2015) essay, it is clear that Hueck represents a more “maximalist” perspective where anthroposophical contents are given greater importance.⁶ Hueck develops a similar argument in a later article (2023a) writing that the value of the anthroposophical conceptualizations of eg. reincarnation, the spirit, the sheaths of the human being, etc. lies in how they can direct the teachers gaze towards qualities and processes that would otherwise remain unseen. In effect the concepts serve to widen and enrich a teachers’ educational imagination, a repetition of the heuristic argument. Linde’s (2021) book largely reiterates his arguments from 1987 and needs no further discussion here, it has a rhetoric similar to Hueck’s articles.

Another recent set of discussions have been initiated by Schieren’s (2022) article where he argues, similarly to his 2015 essay, that Steiner education needs a minimalist approach to anthroposophy, what he calls a kind of esotericism-abstinence. Furthermore, he bases this on an argument that Steiner himself practiced a minimalist approach in his pedagogical lectures, rarely mentioning spiritual hierarchies, cosmic evolution, etc. This has caused something of an internal debate. Hueck (2023b), in his contribution, critiques the suggestion that Steiner education should adopt a minimalist approach to esotericism and thus refrain from the more “esoteric” aspects of anthroposophy. Hueck’s arguments follow those outlined above, eg. that reincarnation is a central concept for teachers in Steiner schools because it is needed in order to give depth to the understanding that Steiner pedagogy is oriented towards supporting the spirit-soul of the child to incarnate in the body. He calls Steiner education “spiritual reincarnation-assistance” (Hueck 2023b, p. 72). He is also highly critical of Schieren’s assertion that Steiner himself practiced such an abstinence in his pedagogical lectures, going to some length in order to provide passages from Steiner’s educational lectures where Steiner spoke of just the kind of esotericism that Schieren claims he didn’t. In this Hueck is echoed by Zdrzil (2023a, c) who makes the exact same argument in an explicit critique of Schieren’s article. In Zdrzil (2023d) this is stated in terms of anthroposophy being the necessary content for teachers to meditatively transform into a renewal of pedagogical intuition, the teacher’s will and character (Gesinnung).

Both Wiechert (2023) and Kiersch (2023) defend Schieren’s proposition against Hueck’s critique and these highlight a contentious point in the internal discussion. Wiechert does this in stronger words than

6. The terms “minimalist” and “maximalist” are intended to be as descriptive and neutral as possible.

Kiersch, who takes a more mediating position. Wiechert makes the point that the quotes from Steiner that Hueck refers to were (at least in part) made before a very small audience composed largely of some of his closer pupils. From this it cannot be concluded that what he said has a more general validity across audiences and across time. This historical and sociological relativization of Steiner's statements is rarely made and yet central to any nuanced discussion. Zdrazil (2023b) attempts something similar by distinguishing two different audiences Steiner spoke to: an interested public and the Steiner school teachers respectively. In relation to the former, Zdrazil argues, it is appropriate to discuss Steiner education in a way similar to Schieren's minimalist perspective. However, in relation to active teachers and in teacher educational contexts, anthroposophy as the dynamic life of Steiner pedagogy needs to be more directly discussed. What remains taken for granted is that Steiner's way of speaking to the original teachers in 1919 – 1924 is directly transferable to a contemporary context. For example, Zdrazil (2023d) quotes Steiner from one of the conferences with the teachers where he entreats them to remain aware that in doing something (in the context of the school) they are enacting the will of the gods and that they, in a sense, are hosts through which those spiritual impulses flow, that need to be realized in the world. He then immediately states, without providing reasons, that we still have the task of understanding this (and other) indications made by Steiner.

One issue that emerges from this dispute and also from the other texts surveyed is that the term "anthroposophy" is used in what appears to be somewhat different ways. This is the starting point for the article (based on a lecture) by Deschepper & Schmelzer (2024) who briefly summarize the above differences before moving to discuss this question. In considering anthroposophy, the authors first use a couple of examples from Steiner's introductory lectures *Allgemeine Menschenkunde* (Steiner 2019) and then go on to consider anthroposophy as a path of development. Where most other texts only mention these two aspects the authors use their article to explore examples of this in practice. Anthroposophy isn't so much defined through this as characterized. Their article concludes that anthroposophy cannot be meaningfully separated from Steiner pedagogy but the salient point, that is only implicitly made, is that their examples are all connected to anthroposophy as an inner activity and as a philosophical, almost existential, perspective on the human being. What is tacitly omitted from their discussion is anthroposophy as a cosmology, questions about the Christ-impulse or spiritual beings in nature and the heavens, etc.

Moving now to the English language discourse we have the dissertation by Marques (2020) followed by a series of essays from Goldshmidt (2023), Rawson (2023a, b) and Tyson (2023c, 2024b). Marques' dissertation differs from all the other writing presented here in that it represents an empirical exploration of how Australian Steiner teachers conceive of the relation between anthroposophy and Steiner education (in the wider scope of being interested in the developmental needs of Steiner schools that a group of teachers perceive).

Marques, in his study, identifies a number of categories in his respondent's discussion of how they view anthroposophy's relation to Steiner education in their respective schools. These categories are (2020, p. 182-186): anthroposophy as informing the teacher's *Gesinnung* (eg. love towards the children); social threefolding (in particular the non-hierarchical organization of the schools); Steiner has all the answers, ie. a religiously oriented world view; anthroposophy as a source of identity and the resulting fear of a loss of that identity; a special set of terms or professional jargon and, finally, anthroposophy as a sign of spiritual knowledge with a resultant hierarchy. Marques also identifies some counterexamples to this like Steiner being fundamentally against anthroposophy becoming dogma (ibid. p. 186). Generally, the empirical data confirm most of the critical issues discussed in the above literature and raises serious questions about the repeated claims that anthroposophy is a method more than a world view in Steiner pedagogy. In effect the dissertation indicates that even though this might be the ideal, in practice Steiner teachers have often failed to achieve this separation or transformation. That this would turn out to be a largely Australian issue is unlikely. Another recent empirical dissertation (Swartz 2022), done in the anthroposophical context of Järna in Sweden, confirms much of what is said in Marques at least regarding issues of leadership. Finally, Marques' conclusion reiterates the most common statements generally made (2020, p. 299, emphasis in original):

Three predominant issues emerge as tasks that follow from these observations: the need to situate Steiner within historical and contemporary Western culture; the reorientation towards anthroposophy as an *epistemological*

methodology; and the concomitant reorientation or re-emphasising of SWE [Steiner/Waldorf education] as an educational *methodology*.

Moving on, Goldshmidt (2023) mainly repeats the arguments already outlined and draws on, among others, Schieren (2015) in doing this. What stands out is that his article is the only peer-reviewed text published in a non-Steiner-educational journal. Rawson (2023a, b) is a two-part essay that seeks to reevaluate the relationship between anthroposophy and Steiner education. Rawson belongs to the few who attempts to distinguish between different meanings of the term anthroposophy and takes another approach to this than Deschepper & Schmelzer (2024). He differentiates between anthroposophy as a narrative in need of interpretation; anthroposophy as a charismatic foundation myth that runs the risk of becoming institutionalized; anthroposophy as a transformational path; anthroposophy as a process of spiritual research, ie. an epistemology; and anthroposophy applied as a basis for Steiner education.

These five forms of anthroposophy are a way of ordering, conceptually, what Steiner (and others) are saying at one time or other and Rawson engages in an extended critical discussion of them, one at a time. Not least the anthroposophical grand narrative is seen by him as in need of serious revisions, reflection and even bracketing. In this Rawson appears as one of the strongest critics of that form of anthroposophy that is largely identical with what Steiner said. He writes (2023b, p. 10): “Is it possible to imagine a pluralistic anthroposophy independent of Steiner, or at least not identical to his version of it?” This is not meant as a critique of Steiner but rather in the sense that if anthroposophy is to be understood as a method, then its practitioners need to be able to also produce content using it, without recourse to what Steiner said. Tyson (2023c, initially written in 2017) largely reiterates elements of Rawson’s position but focuses on interpreting anthroposophy as a source of Bildung-processes. Tyson (2024b) can be viewed as a response to Rawson’s question. It is unique among the reviewed writing in that it presents an account of how personal experiences relating to reincarnation and karma have contributed to the author’s educational practice. The essay relates how this practice has led to an experience of reincarnation and karma largely independent of Steiner’s words on the subject. It concludes with a reflection on the relationship between anthroposophy and Steiner education that asks if one of the main issues is perhaps the fact that very little writing by Steiner teachers present any kind of firsthand spiritual experiences being content instead to consider the spiritual more as an object of discussion.

With this, the literature review is complete, bearing in mind the various limitations mentioned in the section on method. Where does this leave us?

Concluding discussion

In the concluding discussion I will begin with an analysis of the results after which I will move on to some issues and questions that have emerged from the review. The analysis stays fairly close to the survey and does not attempt to draw any partisan conclusions. The second part of the section focuses more on the judgments that I think are warranted based on the survey.

Analysis

To begin with there are some clear lines of argument that have changed little since the 1960s and 70s, even in the contemporary discourse. These were identified as follows, after the section on how the discussion continued in the 1990s, and have remained largely the same thereafter:

1. Anthroposophy is not a world view but a method in a wider sense.
2. Its importance lies in how it becomes a path for individual transformation not as a teaching.

Intersecting with these two arguments are two kinds of rhetoric or style of presentation:

3. A style thick with Steiner quotes and anthroposophical concepts including core anthroposophy like the Christ-impulse and reincarnation.

4. A style which leans more into philosophical Steiner quotes (if any) and less or no emphasis placed on anthroposophical concepts.

However, this obscures the fact that much of the recent writing has added significant depth and variety to the issue. As an example, Wiehl (2015) delves extensively into the issue of what the concept of “method” implies, and Tyson (2023c) extends the discourse about anthroposophy as a path of transformation with an explicit and extended connection to the Bildung-tradition. A first conclusion then, is that the issue has received a major impulse through the establishment in the first decade of the 2000s of academically based Steiner teacher education. More specifically, the founding of the journal *Research on Steiner Education* (RoSE) and the development of a research school at the Alanus University where a community of practice has been created around doctoral research in the field. Most of the authors who have contributed over the last 15 years have an academic background. This does not automatically mean that they all agree, rather the opposite. It has led to a much more varied and nuanced discussion compared to previous decades.

It also seems that a discourse-arena has emerged where some anthroposophists argue from a position that places strong value on the anthroposophical conceptualizations of the human being (Hueck, Linde, Zdrazil), what I chose to call a “maximalist” approach. In effect the claim is made that anthroposophy as presented by Steiner is tightly linked to the contemporary educational practice of teachers and without it this practice will wither. This claim is historically closer to the origins of Steiner education and can be supported by statements from Steiner himself who also expressed worry that the “daughter-movements” would lose their foundations in anthroposophy (Steiner 1989, p. 21). In the contemporary discourse, most other authors present a nuanced difference from this in their views, what I chose to call a “minimalist” approach. A common thread in these texts is that there is a need today to achieve a certain critical reflection regarding the relationship between Steiner education and anthroposophy. The judgment that Steiner education must necessarily wither and become watered down without the anthroposophical conceptualizations (the esotericism) as they were provided by Steiner is subject to different takes here. Some authors, for example Tyson and Rawson, appear to argue that this is not necessarily the case whereas Kiersch, as an example, appears to view the issue with more concern. However, these differences in judgment should not be overemphasized. The texts we are dealing with here are, for the most part, so extensive that their conclusions are much less important than the various nuances and reflections they contain.

Finally, there exists clear disagreements among anthroposophical “insiders” regarding how to conceptualize anthroposophy. Should it be more maximalist, including the entire oeuvre of Steiner (and mainly of Steiner)? Or should it place an emphasis on Steiner’s more methodological and philosophical perspectives (and include more of what other anthroposophists have written) – a more minimalist approach that is argued for with various degrees of severity.

To summarize: Looking at the discussion from an historical perspective, the main arguments have changed little since the 1960s and 70s. However, the nuances and depths that have been brought to the discussion in the last two decades are important. Especially Wiehl (2015), Schieren (2015) and Kiersch (2010, 2015) present significant elaborations on these topics. As a case study on variations in conceptual understanding mentioned in the introduction it can thus be said to demonstrate some, and increasing, variations across theory. Clearly, as the introductory quote from Lindenberg (1975) demonstrates, the question of anthroposophy has been seen as an ongoing problem for at least 50 years now. A suspicious reading of this (Josselson 2004) might conclude that anthroposophical “insiders” are stuck repeating and defending what Steiner said 100 years ago. A more trustful (ibid. 2004) reading might conclude that the details of the texts demonstrate important developments and changes in the discourse. This leads me to the final section of the article, discussing some issues and questions that have emerged through work on this topic.

Issues and questions

A significant problem, both for Steiner schools and Steiner teacher education institutions, is that the repeated claim that anthroposophy represents a method in Steiner pedagogy and not a world view is, at least in

part, contradicted by practice. Both the practice of individual teachers and the practice as it is enacted in curricula and educational content. Marques (2020) dissertation is recent, and although one might object that it is not representative, this does not mean that it can be dismissed out of hand. Given that the claim is central to almost all arguments about how anthroposophy relates to Steiner education (two texts, as far as I can tell, make no mention at all of it, Tyson 2023c, 2024b), it can be viewed as one of Steiner education's foundational myths. Kiersch (2010, 2015) and others, point out how fragile this distinction actually is, and how easy it is that it devolves into dogmatic ideology rather than becoming a transformative conceptual experience. After more than 100 years it can reasonably be concluded that Steiner underestimated the difficulties in drawing this distinction and that he contributed to those difficulties by mostly just stating it as a fact without really detailing what the distinction implied. Instead, in conferences at the first school as well as elsewhere, it seems as if the concept of "method" was understood very liberally (including significant lesson content) and the concept of "world view" rather narrowly, ie. mainly refraining from directly lecturing about anthroposophical cosmology, bodily sheaths, etc.

This is compounded by a rather complex internal difference in how anthroposophy as such should be understood. Reading Steiner already presents difficulties (see eg. Kaiser 2020; Rittelmeyer 2023). Distinguishing between his various statements and the degree to which their contents should be understood as more or less generally valid, particularly those made in lectures before smaller, well-known, audiences of anthroposophists is also an issue. I have seen this question raised (eg. by Wiechert 2023 in this context), but not systematically explored in the sense of really going through Steiner's various lectures and outlining how this awareness influences interpretation. The "Steiner-thick" discourse identified in the survey is especially affected by this since the habit of frequently quoting Steiner without discussing the context of the lecture quoted from (we are seldom dealing with quotes from his written works) creates a double uncertainty about how to interpret anthroposophy. By double I mean that anthroposophy is conflated with what Steiner said and the reader is seldom made aware of the need to consider this and furthermore, what Steiner said is also decontextualized and the reader is, again, seldom made aware of the implications in this.

The "maximalist" and "minimalist" approaches to anthroposophy have already been discussed. However, here too, there are further issues relating to how anthroposophy is understood. The maximalist version appears, at least from the texts considered; to be content with anthroposophy as Steiner presented it (it is no exaggeration to note that close to all positive references to anthroposophical contents in these texts are to works by Steiner). Apart from the above-mentioned issues of interpretation, this makes anthroposophy appear rather static. To take an example, in his anthroposophical writing and lecturing Steiner develops the concept of the "consciousness soul". This has recently been the subject of at least two relatively comprehensive studies that contribute significant independent research (Ewertowski 2007; Kiersch 2021). These illustrate several matters at once:

1. That there is a meaningful literature on anthroposophical subjects whose authorship is not Rudolf Steiner and where core elements of anthroposophy are developed further in a systematic fashion.
2. That this is seldom referenced in maximalist accounts.
3. That anthroposophical concepts require significant work to become dynamic.
4. That there is also, compared to Steiner education, much less independent writing done on purely anthroposophical subjects.

One possible conclusion from this is that there is a potential for a nuanced maximalist approach that is less reliant on the word of Steiner but still involves core anthroposophical conceptualizations in its view on how anthroposophy relates to Steiner education. The caveat here is that since these concepts require a lot of work, it is also important to consider which ones a teacher education institution has enough time to truly develop. A superficial acquaintance with them increases the risk that they are simply taken as dogma. This is more damaging to Steiner education today than it was 100 years ago given that we have had some amount of time since then to develop a responsible and critical-reflective practice. Again, Steiners suggestions on how to conceptualize the human soul-faculty could well be considered one such area where significant work

is warranted. In that case, it would follow that the content of such study proceeds foremost from the most recent research (ie. Kiersch 2021), and then, if need be, moves backward.

The lack of references to this kind of work in many maximalist accounts is a problem since it reinforces the impression that the anthroposophy argued for in them is a dogmatic and static system of truths communicated only by the founder of the anthroposophical movement. One need not conclude from this that Steiner is “outdated” or that he needs to be supplanted, but a vibrant community of practice with a systematic approach to its own knowledge claims will exhibit greater interest in the work of its members. The situation can be read as a sign that there is a lack of interest in the anthroposophical movement today, not just in the research being done outside of its discourse-community but even within.

The comparative lack of systematic studies in this area further complicates the relationship between anthroposophy and Steiner education because the latter has moved so much faster into academic discourse than the former that there is now an issue with how to deal with anthroposophical content. Is it the task of Steiner teacher education institutions to do this research as well? To what extent? Perhaps, as Schieren (2011) intimates, there is a need here to take different views depending on the timeframe. In the long run anthroposophy might “catch up” but this is unlikely to happen very soon. And this is a generous remark. Given the issues that surround some of the work within, and in near proximity to, the anthroposophical society (eg. predilection for conspiracy thinking, closeness to right-wing political thought and agitation, general unwillingness to concede other points of view) it is not inconceivable that the anthroposophical movement (or at least its institution, the anthroposophical society) loses credibility and practically forces Steiner education institutions to divest themselves of any connection to it. Time will tell in this case, but there are already examples of it in relation to specific topics.

One such case, discussed extensively in Marques (2020) and Tyson (2024b) has to do with the concepts of reincarnation and karma and their pedagogical relevance. As Marques notes, both from personal experience and from the informants, there have been several instances where the concept of karma has been used to defend not intervening when children have been bullied or teachers have been unable to interact with their students in a functional way. Steiner, in his day, did something radical when he suggested that karma and reincarnation could be concepts that sensitized teachers to the developmental needs of their students in a way that ordinary (more philosophical) concepts couldn't. Considering how these concepts have been used in practice, and only a few instances of such non-intervention or callousness are really needed, it is clear that Steiner teachers, in their daily practice, have not risen to the challenge that his suggestion posed. Today, I would say (and of course this is open to disagreement), that these concepts have been spoiled by pedagogical malpractice for the foreseeable future, at least in the sense that they could have been vibrant enriching concepts in the community of practice of Steiner teachers. A sign of this is that teacher education institutions, representatives of Steiner school federations and the like, more and more have felt the need to distance themselves from such concepts (see eg. Hildebrand 2024, who reports such denials in a critical article on Steiner teacher education in the major German newspaper *Der Spiegel*).

Another tension within anthroposophy, that transcends that of method or world view, is that between being a spiritual teaching or an experience. It can seem, sometimes, that anthroposophists are content with writing and theorizing *about* the spiritual experience of others (mostly Steiner) rather than reporting on their own experiences. This is a problem that goes beyond the relationship between anthroposophy and Steiner education, but an example can serve as an illustration. In several publications (see eg. Gerwin 2007; Querido 1995) the Christ impulse and its centrality for Steiner education is argued for extensively and from various viewpoints. However, not once, as far as I can tell, has an author even mentioned if this is grounded in their own experience of the Christ (not unthinkable, there are both anthroposophical and non-anthroposophical studies in this field, eg. Ben-Aharon 2007; Hillerdal & Gustafsson 2016). This creates the impression that the authors are engaged in theological theorizing rather than speaking as witnesses themselves. The suggestion in Tyson (2024b) that those engaged in Steiner pedagogy might consider exploring the actual supersensible or spiritual experiences of practitioners was made in connection with this. From one point of view the relationship between anthroposophy and Steiner education is a matter of method rather than world view. But perhaps the maximalist critique is trying to communicate that driving this line of reason to its end, risks

turning anthroposophy into a kind of meditative philosophy akin to how Wiehl discusses it in connection to Hadot (1995). Perhaps, if one might re-phrase the maximalist argument, it could be something like:

Anthroposophy is a way of inviting actual, lived and perceived, spiritual or supersensible experience into life. This experience and how it enriches pedagogical practice is what ultimately nourishes Steiner education. But we know almost nothing about the shape that this takes among practicing teachers and if it is a common occurrence. Lacking this, we fall back on what Steiner said.

If anthroposophically engaged Steiner teachers are not able to testify that their engagement with anthroposophy has resulted, not just in personal development, but also in spiritual experience as well as a clear enrichment through this experience of educational practice somehow, then practice as such has demonstrated that anthroposophy is not needed. In that case the situation today, when Steiner education as a practice is more than 100 years old, is that this practice has become sufficiently established to develop further independent of anthroposophy. In this case anthroposophy was the historical source of Steiner education and its intuitions or concepts were needed as the original substance for the pedagogical imagination of those enacting it (including Steiner himself). This brings me to a final reflection that, as far as I have been able to determine, remains untouched in all the texts. It is one of directionality.

Is anthroposophy only possible to conceive of “from above”, as a regulatory method and set of concepts or intuitions that shape Steiner pedagogy? Or is it perhaps also the case now, 100 years after its foundation, that anthroposophy is methodologically enacted or present in existing pedagogical practice and can, as it were, be resurrected from this in new forms. “Practice” meaning the direct interactions between teachers and students in Steiner school environments. This question is supported by a reading of Steiner’s *Philosophy of Freedom* by Röscher (2013) where he discusses the concept of moral imagination. In this reading (ibid. p. 12ff.), Röscher notes that Steiner initially argues that free ethical activity requires that we have a moral intuition adequate in relation to a specific situation and that we need moral imagination in order to create an image of how this intuition could be enacted in the concrete situation. The first way that Steiner presents this is thus quite in line with the direction “from above” and the discussion outlined in the preceding paragraph. But then, in the same chapter (12), Steiner writes about the emergence of wholly new moral intuitions directly out of our moral imagination and in the next chapter Steiner adds that we strive towards moral ideals when our moral imagination is active enough for us to experience such intuitions. This represents a different direction where the imagination that both informs practice and is kindled by it reaches upward. Could it be that a similar movement in relation to anthroposophy as it has been enacted in Steiner educational practice is possible?

It is clear that in 1919 there was little except anthroposophy and the general educational culture in which Steiner pedagogy was born to shape its educational practice. In 2024 one can at least ask if the practice of Steiner education in the above stated sense doesn’t contain an implicit source of anthroposophical ideas that our pedagogical imagination, if it is active enough, has the potential to access. But perhaps the kind of moral-pedagogical intuitions that emerge from such an active imagination would have little in common with how the intuitions informing Steiner education were articulated at its inception. The question is just that, a question. And it may well be that what is meaningful to ask in the context of morality is less so when it comes to an established pedagogy.

References:

- Barkved, F. (2010). Individualitet og art i raseideologienes århundre. Noen undersøkelser rundt hyppig fremsatte beskyldninger mot Rudolf Steiner og antroposofien (II). *Antroposofi i Norge* 3.
- Barkved, F. (2018). Views of history and history teaching in Waldorf education. *Research on Steiner Education*, 8(2).
- Ben Aharon, J. (2007). *The new experience of the supersensible*. Forest Row: Temple Lodge.
- da Veiga, M. (2011). Zum wissenschaftlichen Selbstverständnis der Anthroposophie Rudolf Steiners. *Research on Steiner Education* 2(2).
- Demisch, E.-C-. et. al. (Eds.). (2014). *Steiner neu lesen. Perspektiven für den Umgang mit Grundlagentexten der Waldorfpädagogik*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Deschepper, J. & Schmelzer, A. (2024). Die Bedeutung der Anthroposophie für die Waldorfpädagogik und die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. *Journal für Waldorfpädagogik*, 7, 28-65.
- Esterl, D. (2012). *Emil Molt 1876-1936: tun was gefordert ist*. Stuttgart: Mayer.
- Frielingdorf, V. (2019). *Geschichte der Waldorfpädagogik. Von ihrem Ursprung bis zur Gegenwart*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Ewertowski, J. (2011). *Die Entdeckung der Bewusstseinsseele. Wegmarken des Geistes*. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.
- Fant, G. (2010). Waldorfpädagogik och antroposofi. *På Väg* 2/2010.
- Gerwin, D. (Ed.). (2007). *And who shall teach the teachers? The Christ impulse in Waldorf education*. Pedagogical Section Council of North America.
- Goldshmidt, G. (2023). Waldorf Education and Anthroposophy – a Complex Relationship. *Global Journal of Human-Social Science*, 23(G9), 81–88.
- Hadot, P. (1995). *Philosophy as a way of life*. Oxford: Wiley Blackwell.
- Heusser, P. (2016). *Anthroposophy and science. An introduction*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Hildebrand, L. (2024). Waldorflehrer-Ausbildung. „Ich habe mich gefühlt, als würde ich unendlich dümmer werden“. *Der Spiegel* 34/2024.
- Hillerdal, G. & Gustafsson, B. (2016). *We experienced Christ*. Forest Row: Temple Lodge.
- Hueck, C. (2019). Das Mysterium der menschlichen Entwicklung. Grundlegendes zur Waldorfpädagogik. *Die Drei* 9/2019.
- Hueck, C. (2023a). Wissenschaftlichkeit und Praxisrelevanz anthroposophischer Esoterik. Ein Gesprächsbeitrag. *Die Drei* 2/2023.
- Hueck, C. (2023b). Die Waldorfpädagogik und die Esoterik der Anthroposophie. *Die Drei* 1/2023.
- Josselson, R. (2004). The hermeneutics of faith and the hermeneutics of suspicion. *Narrative Inquiry* 14(1).
- Kaiser, U. (2020). *Der Erzähler Rudolf Steiner. Studien zur Hermeneutik der Anthroposophie*. Frankfurt am Main: Info3 Verlag.
- Kiersch, J. (2008). *Vom Land aufs Meer. Steiners Esoterik in verändertem Umfeld*. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.
- Kiersch, J. (2010). “Painted from a palette entirely different” A new hermeneutic approach to Steiner’s esoteric courses for teachers. *Research on Steiner Education* 1(2). (Also available in German in the same issue.)
- Kiersch, J. (2011). Useful priorities? *Research on Steiner Education* 2(2).
- Kiersch, J. (2015). Wie wird Steiners pädagogische Esoterik besprechbar? Thesen zu einer vermeidbaren Diskursblockade. *Research on Steiner Education* 6(2).
- Kiersch, J. (2021). On Rudolf Steiner’s conception of Consciousness soul. *Steiner Studies* vol 2.
- Kiersch, J. (2023). Zu Christoph Hueck: “Die Waldorfpädagogik und die Esoterik der Anthroposophie”. *Die Drei* 3/2023.
- Kovacs, C. (2008). *Ancient mythologies. India, Persia, Babylon, Egypt*. Stourbridge: Wynstones Press.

- Liebendörfer, Ö. (1995). Waldorfskolan och antroposofin. *På Väg* 4/1995.
- Linde, F. (2021). *Waldorfpädagogik und Anthroposophie*. Vereinigung der Waldorfkindergrärten und der Ernst-Michael-Kranich-Stiftung.
- Lindenberg, C. (1975). Anthroposophie – der Lebensgrund der Waldorfpädagogik. *Die Drei* 3/1975.
- Lutzker, P. (2022). *Anthroposophy as a source of renewal for Waldorf education*. Online lecture, International campus Waldorf.
- Marques, A. J. (2020). *Steiner Waldorf Education in transition: critical narratives towards renewal*. Doctoral dissertation, Western Sydney University.
- Mathisen, A. (1997). Antroposofien i Steinerskolen. *Steinerskolen* 3-4 1997.
- Prange, K. (2000). *Erziehung zur Anthroposophie: Darstellung und Kritik der Waldorfpädagogik*. Verlag Julius Klinkhardt.
- På Väg* 3/1994. Tema: Antroposofi.
- Querido, R. (2003). *The esoteric background of Waldorf education. The cosmic Christ impulse*. Fair Oaks: Rudolf Steiner College Press.
- Rawson, M. (2023a). Reassessing the relationship of Waldorf education to anthroposophy Part 1. *Waldorf Working Papers No. 8/1*.
- Rawson, M. (2023b). Reassessing the relationship of Waldorf education to anthroposophy Part 2. *Waldorf Working Papers No. 8/2*.
- Rittelmeyer, C. (1990). Der fremde Blick – Über den Umgang mit Rudolf Steiners Vorträgen und Schriften. In: F. Bohnsack & E.-M. Kranich (Eds.). *Erziehungswissenschaft und Waldorfpädagogik* (pp. 64-74). Weinheim: Beltz Juventa.
- Rittelmeyer, C. (2012). *Bildung, ein pädagogischer Grundbegriff*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Rittelmeyer, C. (2023). *Rudolf Steiners Mission und Wirkung. Exkursionen in eine fremdartige Bildungslandschaft*. Frankfurt am Main: Info3 Verlag.
- Röschert, G. (2013). *Die Esoterik der Moralischen Phantasie*. Neukirchen: Novalis Verlag.
- Schieren, J. (2011). The scientific credibility of anthroposophy. *Research on Steiner Education* 2(2).
- Schieren, J. (2015). Anthroposophy and Waldorf education – a dynamic relationship. *Research on Steiner Education* 6(2).
- Schieren, J. (2022). Anthroposophie in der Kritik. *Anthroposophie, Ostern 2022*. Also available online: www.erziehungskunst.de/artikel/waldorf-wissen-schaft/anthroposophie-in-der-kritik/
- Schmelzer, A. & Deschepper, J. (2020). *Menschenkunde verstehen. Vierzehn Essays zu Rudolf Steiners Vorträgen zur "Allgemeinen Menschenkunde"*. Stuttgart: Pädagogische Forschungsstelle.
- Schneider, P. (1985). *Einführung in die Waldorfpädagogik*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Sijmons, J. (2008). *Phänomenologie und Idealismus. Struktur und Methode der Philosophie Rudolf Steiners*. Basel: Schwabe Verlag.
- Skiera, E. (2010). *Reformpädagogik in Geschichte und Gegenwart. Eine kritische Einführung*. 2. Auflage. München: Oldenbourg Verlag.
- Steiner, R. (1989). *Anthroposophische Gemeinschaftsbildung*. Basel: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1991). *Die geistig-seelischen Grundkräfte der Erziehungskunst*. Basel: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (2019). *Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik*. Basel: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (2020). *Das Innere der Natur und das Wesen der Menschenseele*. Basel: Rudolf Steiner Verlag.
- Steinerskolen* 3-4 1997. Antroposofien.
- Swartz, K. (2022). *Management matters. Organizational storytelling within the anthroposophical society in Sweden*. Doctoral dissertation, Åbo Akademi University.

- Traub, H. (2011). *Philosophie und Anthroposophie. Die philosophische Weltanschauung Rudolf Steiners. Grundlegung und Kritik*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Tyson, R. (2021). One pedagogy – many practices: variations on formal and enacted curricula in Steiner/Waldorf schools. *Research on Steiner Education 12*(special issue).
- Tyson, R. (2023a). Eurocentrism in Steiner/Waldorf education – a literature review and postcolonial critique. *Research on Steiner Education 14*(1).
- Tyson, R. (2023b). Theoretical research on Waldorf/Steiner education – a review. *Research on Steiner Education 14*(2).
- Tyson, R. (2023c). Anthroposophy Bildung and Steiner education. *Research on Steiner Education 14*(2).
- Tyson, R. (2024a). Waldorf education – a survey of empirical research. *Research on Steiner Education 15*(1).
- Tyson, R. (2024b). Anthroposophy Bildung and Steiner/Waldorf education part II (reincarnation and karma). *Research on Steiner Education 15*(1).
- Ullrich, H. (1987). *Waldorfpädagogik und okkulte Weltanschauung. Eine bildungsphilosophische und geistesgeschichtliche Auseinandersetzung mit der Anthropologie Rudolf Steiners*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Ullrich, H. (2015). *Waldorfpädagogik: Eine kritische Einführung*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Wember, V. (2008). Reincarnation and pedagogy. *Waldorf Journal Project 10*.
- Weirauch, W. et. al. (1987). Waldorfschule und Anthroposophie. *Flensburger Hefte no 15*.
- Westerberg, E. (1968). Pedagogik och antroposofi. *På Väg 3/1968*.
- Wiechert, C. (2022). *Waldorf education and anthroposophy – How to maintain a proper balance?* Online lecture, International campus Waldorf.
- Wiechert, C. (2023). Intellektuelle Hygiene oder geistige Verantwortung? Zu Christoph Hueck: "Die Waldorfpädagogik und die Esoterik der Anthroposophie". *Die Drei 2/2023*.
- Wiehl, A. (2015). *Propädeutik der Unterrichtsmethoden in der Waldorfpädagogik*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Zdrazil, T. (Ed.). (2017). *Anthroposophie und Pädagogik. Beiträge zur Allgemeine Menschenkunde Rudolf Steiners*. Stuttgart: Pädagogische Forschungsstelle.
- Zdrazil, T. (2023a). Wie verhalten sich Waldorfpädagogik und Anthroposophie zueinander? Teil 1 – Aktuelle Darstellungen der Waldorfpädagogik in den öffentlichen Medien. *Das Goetheanum 25/26*, Juni 2023.
- Zdrazil, T. (2023b). Wie verhalten sich Waldorfpädagogik und Anthroposophie zueinander? Teil 2 – Die Darstellung für verschiedene Zielgruppen. *Das Goetheanum 27/28*, Juli 2023.
- Zdrazil, T. (2023c). Wie verhalten sich Waldorfpädagogik und Anthroposophie zueinander? Teil 3 – In der Begründung der Waldorfpädagogik werden anthroposophische Kernthemen zu Grundlagen. *Das Goetheanum 29/30*, Juli 2023.
- Zdrazil, T. (2023d). Wie verhalten sich Waldorfpädagogik und Anthroposophie zueinander? Teil 4 – Anthroposophie ist als praktisch umgewandelte Erkenntnis in die Grundlagen der Waldorfpädagogik eingeflossen. Daher können Inhalte und Methode der Anthroposophie unterschieden werden. *Das Goetheanum 31/32*, August 2023.
- Zech, M. (2012). *Der Geschichtsunterricht an Waldorfschulen*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Zech, M. (2020). *History in Waldorf schools. Creating an individual consciousness of history*. Kassel: Pädagogische Forschungsstelle.

Wahlpflichtunterricht im Online-Oberstufencampus Pilotprojekt: Kontextbasierte Zugänge zum Atom

Dirk Rohde und Wilfried Sommer

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

ABSTRACT. Unser Anliegen ist es aufzuzeigen, welches Potenzial ein Online-Oberstufencampus besitzt, um innerhalb der Waldorfpädagogik neue, gut gangbare Wege als Antwort auf aktuelle gesellschaftliche Herausforderungen und zentrale wissenschaftliche Fragestellungen zu eröffnen. Das wird am Beispiel eines hybriden Wahlpflichtunterrichtes in der 11. Klasse geschildert. Es wird eine von uns entwickelte und erprobte Unterrichtseinheit vorgestellt, die in den Fächern Physik und Chemie kontextbasierte Zugänge zum Verständnis des Atoms ermöglicht. Die damit gemachten Erfahrungen werden erörtert und abschließend weiterführende Überlegungen diskutiert.

Keywords: Online-Oberstufencampus, Hybridunterricht, Atom, kontextbasiert, Waldorfschul-Curriculum

Einleitung

Anfang 2022 stellte das *+3-Magazin der Süddeutschen Zeitung* seinen Leserinnen und Lesern die Frage, welche Verbesserungen die Schule brauche. Aufgefordert, Visionen zu skizzieren, wurde der folgende Beitrag in die Online-Diskussion zum Heft 84 vom 25. Februar 2022 eingebracht (Sommer 2022):

„Die besten für alle

Die Schule von morgen braucht eine neue Aufklärung. Junge Menschen bilden sich dort, indem sie ihr kulturelles Erbe und ihre natürlichen Lebensgrundlagen wertschätzen lernen. Sie haben den Mut, ihren Verstand in dialogischer Weise zu gebrauchen. Sie erleben sich als ein verkörpertes Subjekt, das sowohl Natur ist als auch eine natürliche Umgebung hat. Neuem begegnen sie mit einem einführenden wie analysierenden Blick.

Die Schule von morgen braucht Expeditionszeiten für eine neue Aufklärung, ausgestaltet und verantwortet von exzellenten Lehrenden. Universitäten oder Thinktanks geben ihnen den Freiraum, wegweisende Miniaturen zu entwickeln. Ihre neuen Perspektiven entfalten sie einmal wöchentlich – live, aber online; nach Corona können sie das. Lernende wählen sich nach Interesse ein, sie schalten sich aus unterschiedlichsten Schulen und Städten zu. Ihre Lehrkräfte begleiten sie, wenn sie die Anregungen aufarbeiten und weiterverfolgen. Fragen werden zurückgegeben und in der kommenden Woche aufgegriffen.

Warum dieser Aufwand? Erwachsene von morgen brauchen schon heute neue Kontexte, durch die sie bewährte Schul- und Prüfungsstoffe bereichern und ergänzen können: Wie sind Existenz und Leben verschränkt? Sind Atome Bausteine der Natur oder Elemente einer Beschreibung? Ist ein pluralistischer Realismus denkbar? Wie ist es und was heißt es, ein Mensch zu sein?“

Ein erstes Pilotprojekt

Die hier skizzierte Vision – kein wissenschaftlicher Text, sondern ein Diskussionsbeitrag – ist zugespitzt formuliert und recht selbstbewusst vorgebracht. Wir haben sie im Schuljahr 2023/2024 aufgegriffen, ein an ihr orientiertes Pilotprojekt entwickelt und durchgeführt. Thematisch stand die Frage im Vordergrund, ob Atome Bausteine der Natur oder Elemente einer Beschreibung seien. Im naturwissenschaftlichen Curriculum der Waldorfschulen liegt hier eine Klippe, Herausforderung und Chance zugleich.

Wir werden im Folgenden die curriculare Aufgabenstellung im Kontext der Sekundarstufe II benennen, unsere erste Umsetzung eines Online-Oberstufencampus darstellen, die damit gemachten Erfahrungen diskutieren und den Stand unserer Überlegungen zur weiteren Entwicklung dieses Projektes auffächern.

Curriculares Spannungsverhältnis beim Atom

Phänomenologische Zugänge spielen im naturwissenschaftlichen Unterricht der Waldorfschulen eine zentrale Rolle. Das betrifft sowohl die phänomenologischen Unterrichtsansätze des Epochenunterrichtes (Rohde 2003; Sommer 2016) als auch das phänomenologische Vorgehen in der naturwissenschaftlichen Erkenntnisgewinnung (Østergaard, Dahlin & Hugo 2008).

Das Atom gehört in den deutschen Waldorfschulen zu den zentralen chemischen wie physikalischen Themen der 11. Klasse (auch wenn es in vorhergehenden Jahren als Begriff bereits Erwähnung finden kann). Während der letzten Jahre wurde durch zahlreiche Dissertations- und Forschungsprojekte das naturwissenschaftliche Curriculum der Waldorfschulen weiterentwickelt und ausdifferenziert. Trotzdem blieb für viele Lehrkräfte der unterrichtliche Zugang zum Verständnis des Atoms unbefriedigend.

Auf der einen Seite gibt es den phänomenologischen Zugang, der als ein nicht rein reduktionistischer Ansatz im Epochenunterricht dominiert und beispielsweise in Österreich von den Lernenden als besonders motivierend erfahren wurde (Wallner-Paschon 2009; Salchegger, Wallner-Paschon & Bertsch 2021).

Auf der anderen Seite wird das Atom vielerorts in den Prüfungsvorbereitungen pragmatisch und knapp eingeführt und rein reduktionistisch behandelt. Dieser Ansatz wurde in den vergangenen Jahren mehrfach auf den alljährlichen Treffen der deutschsprachigen Waldorf-Chemielehrkräfte diskutiert. Die Erfahrungen zeigen, dass die Lernenden den Zugang zu Beginn durchaus als abstrakt erleben, ihn dann aber bald wegen seiner Erklärungsmächtigkeit schätzen.

Beide Zugänge standen und stehen oft noch unverbunden nebeneinander. Vorschläge zum Schließen dieser Lücke begannen früh. Bereits zu Steiners Lebzeiten gab es den sog. „Atomismusstreit“ und Koliskos Versuch der Entwicklung einer hypothesenfreien Chemie. Rozumek (2012) gibt dazu einen umfassenden Überblick. Als sich eine didaktische Brücke abzeichnete, über das Elektron phänomenologische Zugänge zur Elektrizitätslehre an das Atom anzuschließen (Kühl 2018; Sommer 2018), blieb das Spannungsverhältnis vielerorts erhalten. Die für den Anschluss erforderliche Unterrichtszeit stand schlicht nicht zur Verfügung.

Wir haben daher versucht, durch einen Wahlpflichtunterricht in der 11. Klasse das Spannungsverhältnis zu überbrücken (Sommer 2025; Rohde 2025). In einem Pilotprojekt erprobten wir ein hybrides Lehr-Lernformat, das schulübergreifend in einem Online-Oberstufencampus angeboten werden kann. Die Lehrveranstaltungen waren als ein naturwissenschaftlich-erkenntnistheoretisches Angebot zu gängigen Prüfungsstoffen konzipiert. In ihnen wurde das Atom zunächst als Element einer Beschreibung und nicht direkt als Instanz einer Begründung thematisiert.

Bei der Entscheidung für einen Wahlpflichtunterricht in der 11. Klasse waren mehrere Gründe ausschlaggebend, die bei dem Transfer unseres Pilotprojektes in andere Länder zu berücksichtigen sind. In Deutschland schließen die Waldorfschülerinnen und -schüler die Sekundarstufe II mit dem Abitur am Ende der 13. Klasse ab. Sie haben also ein Jahr länger Zeit als in den meisten anderen Ländern. Sie müssen dazu drei vom Staat gestellte anspruchsvolle schriftliche Prüfungsaufgaben bearbeiten, aus Fächern, die sie wählen können. Am Beispiel des Faches Biologie konnte gezeigt werden, dass die Waldorfschülerinnen und -schüler die damit verbundenen Herausforderungen problemlos bewältigen (Rohde 2022). Hinzu kommen schulinterne mündliche Prüfungen in weiteren von den Schülern gewählten Fächern. Dadurch sind Abschlussprüfungen in Physik und Chemie nicht verpflichtend. Diese Fächer werden auch nur selten als Prüfungsfächer gewählt. Und selbst wenn das der Fall ist, bilden die Inhalte aus der 11. Klasse für die Abiturprüfung zwar eine Grundlage, sind aber wenig unmittelbar relevant. Daher bestehen in Deutschland in diesen beiden Fächern in der Jahrgangsstufe 11 inhaltlich große Freiheitsgrade.

Ein Wahlpflichtunterricht hat den Vorteil, dass die Schülerinnen und Schüler damit eine schulisch vorgegebene Unterrichtsverpflichtung abdecken. Sie sind also nicht völlig freiwillig in einem solchen Kurs. Zugleich können sie dabei zwischen mehreren Fächern wählen, die alle nicht verpflichtend für die Abiturprüfungen sind. So können sie stärker ihren Neigungen folgen. In unserem Atom-Kurs konnten wir feststellen, dass sich am Thema grundsätzlich interessierte Schülerinnen und Schüler eingewählt hatten.

Wir werden im Folgenden sowohl die Konzeption des Wahlpflichtunterrichtes als auch erste Erfahrungen darstellen.

Online-Oberstufencampus

Organisation

Die Lehrveranstaltung „Kontextbasierte Zugänge zum Atom“ wurde für ein halbes Jahr (zwei Quartale) im Umfang von zwei Doppelstunden pro Woche angeboten. Im Fach Physik fanden sie im ersten Quartal unter der Leitung von Wilfried Sommer in der Freien Waldorfschule Kassel in Präsenz statt. Sie wurden nach Marburg übertragen und dort vor Ort von einer Physik-Lehrkraft betreut. – In der Planungsphase war die gleichzeitige Übertragung an einen weiteren Ort vorgesehen. Dort fiel die betreuende Lehrkraft jedoch kurzfristig aus.

Anschließend erlebten umgekehrt die Teilnehmenden aus der Freien Waldorfschule Marburg im zweiten Quartal unter der Leitung von Dirk Rohde die Lehrveranstaltungen im Fach Chemie in Präsenz und die Teilnehmenden aus Kassel online. In Kassel wurden sie vor Ort von Wilfried Sommer betreut.

Sowohl in Marburg als auch in Kassel kamen Kameras mit vorprogrammierten Einstellungen zum Einsatz: insbesondere auf die Tafel, das Flipchart und den Bildschirm des Klassenraums, aber auch auf ausgewählte Positionen der Experimentiertische. Beide Lehrkräfte stimmten ihre Vorbereitung auf die Kameraeinstellungen ab.

Ein hochwertiges Mikrofon stellte sicher, dass Beiträge und Fragen der Teilnehmenden nicht nur im Klassenraum vor Ort, sondern auch am Ort der Übertragung gut verständlich waren.

Eine weitere Kamera war sowohl in Marburg als auch in Kassel auf die Lerngruppen ausgerichtet, sodass die Lernenden an einem Ort sich jeweils einen Eindruck über die Situation am anderen Ort machen konnten.

Struktur der Lehrveranstaltungen

In den Lehrveranstaltungen wechselten sich – grob gesprochen – drei Phasen ab:

- die Darstellung von Inhalten (Vorträge der Lehrkraft mit Erstellung eines Tafelaufschriebs oder mit Bezugnahme auf eine Präsentation; Demonstrationsexperimente),

- die Gesprächsphasen (Fragenbeantwortung; Diskussion und Entwicklung von Inhalten) und
- die Phasen der Eigenarbeit (Arbeitsblätter; Heftarbeit).

Je nach Inhalt erstreckten sich einzelne Phasen von wenigen Minuten bis hin zu einer halben Stunde. In den meisten Lehrveranstaltungen folgten mehrere dieser Zyklen aufeinander. Die Abfolge der Phasen bildete kein starres Konzept und wurde flexibel am Inhalt ausgerichtet.

In Phasen der Eigenarbeit waren die Mikrofone an beiden Standorten ausgeschaltet. Die Lernenden konnten so die Lehrkraft vor Ort direkt und in einem geschützten Rahmen um Unterstützung bitten und insbesondere auch Aspekte, die sie besser verstehen wollten, im direkten Gespräch ausleuchten.

Demgegenüber waren in den Gesprächsphasen die Beiträge für alle Teilnehmenden hörbar. Die Lehrkräfte vor Ort mussten in Einzelfällen an eine deutliche Artikulation in Richtung des Mikrofons erinnern. In zahlreichen Gesprächsabfolgen gelang es den Lernenden gut, sich direkt auf Argumente, die sie nur in der Übertragung gehört hatten, zu beziehen. Insbesondere gewöhnten sich die Lernenden beider Orte schnell an ein fachsprachliches Training, welches als kurze Frage-Antwort-Sequenz am Beginn der Lehrveranstaltungen in Physik stand.

Die Darstellung von Inhalten hatte Vorlesungscharakter. Es bewährte sich sehr, Dargestelltes durch Tafelaufschriebe zu fixieren und im Unterricht je nach Inhalt festzulegen, ob mitgeschrieben werden sollte oder erst in der Phase der Eigenarbeit auf Grundlage des Tafelaufschriebs eigene Niederschriften erfolgen sollten.

Einer der Teilnehmenden war zugewandert und verfügte zu Beginn nur über geringe Deutsch-, aber sehr gute Englischkenntnisse. Nach Rücksprache mit beiden Lerngruppen wurde als Sprache für die Darstellungen eine Zeit lang Englisch gewählt, bei Nachfragen konnten die Lernenden aber selbst entscheiden, ob sie in Deutsch oder Englisch fragen wollten. Die meisten wählten Englisch.

Die Schulstunden in Kassel und Marburg überlappten sich nicht vollständig; insgesamt standen mittwochs als gemeinsame Zeit 70 Minuten und nicht, wie üblich, 90 Minuten zur Verfügung. Freitags konnte Marburg von der vorgesehenen Doppelstunde nur eine Stunde überlappend einrichten, sodass an diesem Tag in Kassel im zweiten Teil der Doppelstunde eine längere Eigenarbeit lag, die den Lernenden in Marburg als Hausaufgabe überlassen war.

Generell war es ein Ziel, die Phasen der Eigenarbeit so zu gestalten, dass die Lernenden keine oder nur wenig Hausaufgaben erledigen mussten, was sich in Marburg aus dem genannten Grund nicht ganz realisieren ließ.

Vernetzung mit dem Epochenunterricht

In Physik setzte der Wahlpflichtunterricht ein Vorwissen sowohl in der Elektrostatik als auch in der Elektrodynamik voraus. Die Inhalte waren zwischen Kassel und Marburg abgesprochen.

Da an beiden Schulen der Physikunterricht der 11. Klasse epochal, d.h. als Blockunterricht erteilt wird, lagen die Physikepochen vor dem Beginn des Wahlpflichtunterrichtes.

In Chemie gelang es nicht, für alle Teilnehmenden die Chemieepochen vor den Beginn des Blockunterrichtes zu legen. Hier stellten einige Inhalte für manche Lernenden eine Wiederholung oder neue Akzentuierung dar, für andere eine Begegnung mit neuen Inhalten. Das musste in der Gestaltung der Lehrveranstaltungen berücksichtigt werden.

Selbstverständlich sprach das Thema „Kontextbasierte Zugänge zum Atom“ erst einmal speziell naturwissenschaftlich Interessierte an. Seitens der Freien Waldorfschulen Kassel und Marburg wurden aber keine Vorgaben formuliert, die eine besondere Begabung oder besondere Leistungen als Teilnahmebedingung fixierten. So streuten auch die Ergebnisse der Teilnehmenden über den üblichen Bereich.

In Kassel konnten die Lernenden durch ihre Ergebnisse im Wahlpflichtunterricht ihre Bewertung in Physik verbessern, nicht aber verschlechtern. Die Marburger Lerngruppe wurde nicht benotet. Da es sich um ein Pilotprojekt handelte, das prinzipiell gesehen auch misslingen kann, wurde so ein Risiko für die Teilnehmenden ausgeschlossen.

Erste Erfahrungen mit dem hybriden Lehr-Lernformat

Während der Darstellung von Inhalten standen die Lehrenden vor der Herausforderung, zwei Lerngruppen im Blick zu behalten, die „Roomies“ und „Zoomies“ (Heitmann, Michel 2022, S. 24 ff.). Das konnte durch einen Monitor, der über einen gesonderten Zoom-Zugang nur die Lerngruppe des anderen Ortes zeigte, wesentlich erleichtert werden; die „Zoomies“ bekamen so einen größeren Stellenwert.

Kamen in den Phasen der Eigenarbeit Arbeitsblätter zum Einsatz, die detailliert auf die Darstellungen und deren Tafelaufschrieb abgestimmt waren, so gelang es den Lernenden, eigenständig zu arbeiten. Freilassende bzw. offene Arbeitsformate, z.B. das Dargestellte in einem eigenen Aufschrieb zu fixieren, bewährten sich kaum und stellten für zahlreiche Teilnehmende eine inhaltliche wie motivationale Überforderung dar.

Besonders geschätzt wurde, wenn beispielsweise die betreuende Lehrkraft in Kassel selbst einen Aufschrieb erstellte – und zwar auf einem Flipchart, das links direkt neben dem Bildschirm stand, auf den die Lehrveranstaltung aus Marburg übertragen wurde. Die Lernenden konnten so erfahren, wie man direkt aus einer Darstellung eine Mitschrift extrahiert, die neben dem Inhalt auch dessen Struktur hervortreten lässt.

Dieses Training, das sich im Laufe der Zeit immer mehr als ein Vorgriff auf universitäre Lehrveranstaltungen entpuppte, bewährte sich. Die meisten Lernenden übernahmen dann auch nicht die Aufzeichnungen direkt vom Flipchart. Vielmehr verwendeten sie diese als Widerlager für ihre eigene Heftarbeit.

Das für hybride Settings typische „proximity bias“ – wir bevorzugen Menschen in unserer Nähe (Heitmann, Michel 2022, S. 33 f.) – ließ sich so besser handhaben, waren doch an beiden Orten Lehrkräfte in Aktion und stellten sich mit Empathie in ihr jeweiliges Lehr-Lernformat.

Die anfängliche Sorge, dass ein unterschiedliches Vorwissen der Lernenden den Gang der Lehrveranstaltungen deutlich beeinflussen könnte, erwies sich als weitgehend unbegründet. In Darstellungsphasen des verwendeten hybriden Lehr-Lernformats müssen auch bekannte Inhalte sorgfältig kognitiv aktiviert oder an ein Beispiel angeschlossen werden, entfällt doch für einen Teil der Teilnehmenden der direkte persönliche Eindruck, welcher ein größeres situatives Handeln ermöglichen und legitimieren würde.

In Gesprächsphasen kam es in Einzelfällen vor, dass die Lehrkräfte einen Beitrag der Lernenden wiederholen und präzisieren mussten, um die online teilnehmende Lerngruppe nicht zu verlieren. Diese Form des sogenannten Lehrerechos ist im Präsenzunterricht zurecht verpönt, macht sie es doch für die Lernenden attraktiv, sich nicht gegenseitig zuzuhören und nicht gegenseitig aufeinander zu beziehen, sondern nur mit der Lehrkraft zu interagieren. Solche negativen Wirkungen, welche das Lehrerecho im Präsenzunterricht hat, blieben weitgehend aus. Insgesamt betrachtet kam es aber auch dank der guten Mikrofone und der klaren Artikulation der meisten Lernenden selten zum Einsatz.

Elisabeth Feigl (2022, S. 176) regt an, mit dem SAMR-Modell zu reflektieren, ob „Digitales nicht additiv, sondern integrativ eingesetzt“ werde. „So kann erkannt werden, ob analoge Medien einfach durch digitale ersetzt werden (Substitution – S), eine moderate funktionale Erweiterung erzielbar ist (Augmentation – A) oder die eigentlich anzustrebenden Stufen der Modifikation (M) und Redefinition (R) erreicht werden können“.

Wie oben erläutert haben wir den Eindruck, dass für die „Zoomies“ zu der Substitution eine spezifische und hilfreiche Modifikation hinzutritt, wenn die betreuende Lehrkraft auf dem Flipchart neben dem Bildschirm ihren Aufschrieb erstellt und/oder anderweitig assistierend ihre Lerngruppe begleitet. Da zudem durch die doppelte Betreuung beider Lerngruppen (gleichzeitig digital und analog durch jeweils eine

Lehrkraft) die Lerninhalte auf zweifache Weise vermittelt werden, kann in gewisser Weise auch von einer Augmentation gesprochen werden, werden doch so die Verständnismöglichkeiten für die Lernenden erhöht.

Im Gegensatz zu Axel Krommer und Philippe Wampfler (2021, S. 8 f.) gehen wir auch nicht von der grundsätzlichen Frage aus, wie Lernen und Lehren in einer Kultur der Digitalität beschaffen sein sollten. Das von uns erprobte hybride Lehr-Lernformat ist als Werkzeug gedacht, während Krommer und Wampfler vertreten, dass „Medien aber keine Werkzeuge sind, sondern Wahrnehmungen, Gemeinschaften und soziales Handeln prägen“ und so sich „die Mehrwert-Frage gar nicht sinnvoll stellen“ lasse: „Wer danach fragt, was digitale Medien verbessern, geht vom Lern- und Wissensverständnis der Buchdruckkultur aus und vergleicht nicht Kulturen, sondern Werkzeuge“.

Unsere weiteren Ausführungen werden verdeutlichen, dass wir das beschriebene Lehr-Lernformat als ein Werkzeug für globales Lernen ausbauen wollen.

Curriculare Entscheidungen

Zum Leitmotiv

Die Frage, ob Atome Bausteine der Natur oder Elemente einer Beschreibung seien, lässt sich weder mit einem Ja noch einem Nein beantworten. Sie stellt eine große naturphilosophische Frage dar, bei der die Begriffe Substanz, Kausalität und Wechselwirkung eine zentrale Rolle spielen. Kant sah sie als grundlegende „Begriffe a priori“ an und bezeichnete sie im Anschluss an Aristoteles als „Kategorien“ (Willaschek 2024, S. 303). Allein dieser Aspekt sprengt schnell die Dimensionen schulischen Lehrens und Lernens.

Auch die Frage, was Materie sei, ist unmittelbar mit dem Atom verbunden. Ebenfalls bedeutsam ist die Frage, inwiefern das Atomkonzept mit dem Verständnis des Menschen als Individuum zusammenhängt. Und nicht zuletzt spielt die Rolle von Modellen in den Naturwissenschaften eine zentrale Rolle. Alle diese Themen sind ungemein komplex und können in einem Wahlpflichtunterricht nur in wenigen Aspekten angemessen behandelt werden.

Entsprechend wählten wir den Titel „Kontextbasierte Zugänge zum Atom“. Wir gingen von Kontexten aus, die wir nach unserer didaktischen Elementarisierung und Rekonstruktion als geeignet ansahen, um naturphilosophische Fragestellungen mit den Lernenden zu behandeln. Im Zentrum unserer didaktischen Bemühungen stand, reduktionistische Positionen zum Atom in Kontexte einzubetten, die nicht rein reduktionistisch angelegt sind.

Wir hoffen, mit einem solchen Vorgehen einen Diskussionsbeitrag zu dem zu leisten, was derzeit gerne als „neue Aufklärung“ gefordert wird. Auch diese Forderung stellt eine so umfassende Fragestellung dar, dass wir sie an dieser Stelle lediglich als Rahmen für die eigene Motivationslage benennen, nicht aber als wissenschaftliches Programm für die eigene Arbeit bezeichnen wollen.

Physikalische Aspekte

Der Gang der Lehrveranstaltungen im Fach Physik ist in einer eigenen Publikation festgehalten (Sommer 2025) und soll an dieser Stelle nicht im Einzelnen aufgefächert werden.

Kurz und knapp: Die Lehrveranstaltungen starteten mit mechanischen Kontexten, thematisierten im Anschluss elektrostatische Kontexte (Feldzustände als Formzustände des Raumes ohne Materie, Ladungen als Verankerungen dieser Formzustände an der Materie) und schlugen dann die Brücke zu elektrodynamischen Kontexten. Am Ende stand das lokalisierte Elektron als Objekt in elektrostatischen wie elektrodynamischen Kontexten.

Die Darstellungen zu den einzelnen Kontexten gingen von konkreten physikalischen Phänomenen aus, die möglichst in Versuchsreihen entfaltet wurden. Anschließend galt es, sie gedanklich aus unterschiedlichen

Richtungen auszuleuchten. So konnten die Lernenden den konkreten Blick auf physikalische Phänomene zunehmend mit symbolischen Formen verbinden.

In diesem Lernvorgang wurde rasch deutlich, bis zu welchem Formalisierungsgrad die Teilnehmenden symbolische Formen ausbuchstabieren konnten und welches mathematische Niveau anschlussfähig war.

Am Ende standen schließlich sprachlich verdichtete Formulierungen, von denen an dieser Stelle zwei exemplarisch wiedergegeben werden sollen, um den Charakter des von uns gewählten beschreibenden Zugangs zu verdeutlichen.

- Das Konzept des Atoms integriert mögliche Wechselwirkungsprozesse mit der Umgebung in einen lokalen Beschreibungsansatz, der in einem additiven Kontext steht. Dafür werden elektrodynamische und elektrostatische Blickrichtungen verbunden.
- Das Atom ist ein Konzept und eine Form der Materie, in der die Bindungsenergien der Elektronen das Wechselwirkungspotenzial mit der Umgebung zahlenmäßig angeben. Gleichzeitig werden die möglichen Wechselwirkungsprozesse an einen additiv-räumlichen Beschreibungsansatz angebunden.

Die Lernenden bezeichneten solche Formulierungen des Öfteren als „so richtig grundsätzlich“ bzw. „so richtig philosophisch“ und unterschieden sie damit von „populären“ Zugängen, die ihnen andernorts begegnet waren.

Chemische Aspekte

Im Fach Chemie ist der Gang der Lehrveranstaltungen ebenfalls in einer eigenen Publikation festgehalten (Rohde 2025) und wird daher an dieser Stelle nicht im Einzelnen dargestellt.

Zu Beginn wurde ein Zitat von Hans Primas (s.u.) ausgeteilt, mit der Ankündigung, es am Ende auf der Grundlage des im chemischen Teil Behandelten zu diskutieren. Kurz zusammengefasst wurde dann mit den Unterschieden der chemischen zur physikalischen Herangehensweise an die Materie begonnen. Als eine erste Voraussetzung des Atom-Konzeptes wurde die Bedeutung der Untersuchung von Wasser mithilfe von Präzisionswaagen und unter Verwendung von vereinheitlichten, normierten Maßen anhand von Experimenten herausgearbeitet. Das Konzept der chemischen Elemente und ihre Reaktionen in konstanten und multiplen Proportionen standen im Mittelpunkt. Anschließend wurde der Zusammenhang von Masse und Volumen thematisiert. Es folgten Reaktionen zur Redoxreihe der Metalle, daraus resultierende elektrische Spannungsdifferenzen und ihre Nutzung für elektrolytische Versuche.

Die Auseinandersetzung mit dem Satz von Avogadro, die Einführung in Bestimmungsmethoden der Avogadro-Zahl und der Rückgriff auf den Wasserstoff führten dann zum lokalisierten Proton im Kontext der Wasserbildung. Das Elektron als negative Elementarladung, Rutherfords Goldfolienversuch und aktuelle Orbitalmodelle zeigten die Schnittmengen zur Physik auf.

Am Ende wurde das oben genannte Primas-Zitat diskutiert: „Es ist nicht korrekt zu sagen: Die materielle Welt ist *aufgebaut* aus Elektronen, Protonen, Atomen, Molekülen. Aber es ist durchaus korrekt zu behaupten: Die molekularen Aspekte der materiellen Welt können hervorragend mit den Begriffen Elektron, Proton, Atom, Molekül *beschrieben* werden.“ (Primas 2004, S. 13) Eine Leitfrage dabei war, was es für das Denken der Lernenden bedeute, wenn sie – im Gegensatz zu Primas – für sich davon ausgingen, dass die Materie aus kleinsten Bausteinen aufgebaut sei. Eine weitere Leitfrage war, welchen Zusammenhang sie zwischen dem Atom-Konzept und ihrem Selbstverständnis als Individuum sehen, bedeuten doch beide Wörter – Atom und Individuum – gleichermaßen „Unteilbares“. Die Lernenden erlebten diese Gespräche – ihren Aussagen zufolge – als fruchtbar und sehr zum Nachdenken anregend.

Perspektiven

Rückblick mit den Teilnehmenden

Der Rückblick der Teilnehmenden bezog sich sowohl auf organisatorische als auch auf inhaltliche Aspekte der Lehrveranstaltung selbst. Viele der organisatorischen Aspekte sind in die Checkliste eingeflossen, welche im Anhang der Veröffentlichung steht.

Bezogen auf den inhaltlichen Gang der Lehrveranstaltung hoben die Lernenden hervor, dass begleitendes Material notwendig sei, um ggf. die Lücken durch Fehlzeiten schließen zu können. Der naturphilosophische Charakter der Lehrveranstaltung erfordere spezifische Literatur. – Wir werden das zum Anlass nehmen, um entsprechende bilinguale Literatur (Deutsch und Englisch) zu erstellen (Rohde 2025; Sommer 2025).

Wir haben uns für eine bilinguale Version entschieden, weil wir nicht ausschließen wollen, in Zukunft länderübergreifend auf Englisch eine entsprechende Lehrveranstaltung in einem Online-Oberstufencampus anzubieten. Das würde, so die Lernenden, durch den internationalen Charakter schulischen Lehrens und Lernens sicherlich auf Resonanz stoßen. Realistisch scheint uns hier ein Angebot zu sein, das einmal pro Woche stattfindet, auch, um die notwendigen Überlappungen in den Stundenplänen der teilnehmenden Schulen leichter zu ermöglichen.

Dessen ungeachtet stellte die bilinguale Version eines die Lehrveranstaltung begleitenden Buches für begabte Lernende ein attraktives Angebot dar, könnten sie doch zugleich ihre Sprachkenntnisse erweitern. Für uns wäre es auch gut denkbar, weitere Elemente hinzuzunehmen, wie sie von Klaus Oehmann und Patrick Blumschein (2020, S. 200 ff.) für hybrides Lernen und Lehren vorgeschlagen und seit den 2000er Jahren unter der Bezeichnung „Blended Learning“ diskutiert werden.

Besonders begrüßt wurde von den Teilnehmenden schließlich, dass nach Wochen der digitalen Begegnung die letzte Unterrichtseinheit für alle Beteiligten in Präsenz stattfand. So konnten sich alle zumindest einmal persönlich wahrnehmen. Das könnte für ein länderübergreifendes Projekt eine interessante Herausforderung darstellen, hätte es doch längere Reisen zur Folge, die sich ihrerseits wiederum für spannende Anschlussunternehmungen eignen.

Das hybride Lehr-Lernformat bildete so das Tor zu einer spezifischen Form globalen Lernens.

Geteiltes Interesse der Lehrenden und Lernenden

Wie oben erwähnt fanden die Lehrveranstaltungen im Fach Chemie in Marburg in Präsenz und in Kassel online statt. Als betreuende Lehrkraft hatte Wilfried Sommer in Kassel einen physikalischen Hintergrund und verfügte über solide, aber keine vertieften Kenntnisse in Chemie. Er schrieb auf einem Flipchart selbst mit, das links neben dem Bildschirm stand, auf den die Lehrveranstaltung aus Marburg übertragen wurde.

Indem die Lernenden in Leserichtung vor sich hatten, wie die strukturierte Mitschrift „ihrer“ Lehrkraft zur Darstellung von Dirk Rohde, der Lehrkraft in Marburg, passte, hatten sie nicht nur ein Beispiel universitären Lernens vor sich, sondern sie erlebten zugleich, wie „ihre“ Lehrkraft mit ihnen gemeinsam chemische Inhalte aufschloss und so selbst lernte. Es war dann das geteilte Interesse der Lehrkraft wie der Lernenden, welches im Mittelpunkt schulischen Lernens stand und die Lernatmosphäre prägte.

Dieses geteilte Interesse sehen wir als eine wichtige Perspektive, wenn wir über eine weitere Ausgestaltung eines Online-Oberstufencampus nachdenken: Könnten sich nicht Lehrende und Lernende in Wahlpflichtunterricht gemeinsam Gesichtspunkte erarbeiten, welche schulische Inhalte in neue Kontexte stellen? In Kontexte, die im weitesten Sinne Perspektiven für eine „neue Aufklärung“ oder für sozial-ökologische Transformationsprozesse anregen? Das wäre zugleich eine innovative Form der Lehrkräftefortbildung.

Sollten wir einmal pro Woche in Wahlpflichtunterricht Interesse teilen, das sich auf die Zukunft hin ausrichtet? Auch zu einer Tageszeit, zu der sogar Teilnehmende aus mehreren Zeitzonen gleichzeitig zusammenkommen können?

Wir sehen im Curriculum der Waldorfschulen das Potenzial, rein reduktionistische Zugänge, die in vielen Prüfungsformaten dominieren, in Kontexte einzubetten, die nicht rein reduktionistisch erschlossen werden. Wir hoffen, so einer dialogischen Urteilsdisposition zuzuarbeiten.

Prüfungsformate kurzfristig ändern zu wollen, erscheint uns illusorisch. Über Wahlpflichtunterrichte Kontexte anzubieten, die den Blick weiten, erscheint uns hingegen realistisch. Für einen Unterricht zum Atom wäre es auch denkbar, die Chemie- und die Physik-Epoche in der 11. Klasse etwas zu kürzen und in den dadurch gewonnenen ein bis zwei Wochen eine fachübergreifende Atom-Epoche anzubieten. Als Hybrid-Unterricht müsste diese Atom-Epoche am besten vor den Weihnachtsferien stattfinden, die überall zur selben Zeit beginnen und dadurch die notwendige zeitliche Überlappung der Unterrichtszeiten garantieren. Für uns sind das erste Schritte, die wir gerne weiter gehen wollen. Sprechen Sie uns bei Interesse an, wir teilen unsere Erfahrungen gerne!

Anhang: Organisatorische Checkliste

- Allen in irgendeiner Form im Projekt involvierten Lehrkräften sollten alle organisatorischen Konsequenzen rechtzeitig vorher vorgestellt und diese gründlich mit ihnen diskutiert werden.
- Die sich überlappenden Unterrichtszeiten zwischen den teilnehmenden Schulen sind vorab minutengenau zu ermitteln.
- Absehbare Stundenausfälle durch z.B. Schulprojekte sind so weit wie möglich im Voraus in Erfahrung zu bringen und Kompensationen einzuplanen.
- Jede Gruppe von Lernenden muss fachkompetent begleitet werden. Krankheitsbedingte Vertretungen sind sicherzustellen.
- Wahlpflichtunterricht ist dringend zu empfehlen, da die verpflichtende Stundenbelastung in der Sekundarstufe II für ganz freiwillige Unterrichte zu hoch ist. Vorab müssen den Interessierten die Inhalte und das Anforderungsniveau einschließlich der notwendigen Vorkenntnisse im Detail geschildert werden, sodass sie beurteilen können, ob der Kurs für sie infrage kommt.
- Die Ergebnissicherung und die Benotung sind mit allen zuständigen Lehrkräften vorab festzulegen und den Lernenden mitzuteilen.
- Für sämtliche technischen Aspekte des Hybrid-Unterrichtes muss ausreichend Zeit eingeplant werden. Es ist in vielerlei Hinsicht aufwendig, die nötigen Räume, Materialien und technischen Voraussetzungen zu organisieren. Dabei sollten – neben Demonstrationsexperimenten – auch Möglichkeiten für Schülerexperimente eingeplant werden.

Literatur

- Feigl, E. (2022): Vom Homo hapticus zum Homo digitus. Wie kann professionelle Weiterbildung auch in Zeiten der Digitalisierung berühren? In: Egger, R., Witzel, S. (Hrsg.): *Hybrid, flexibel und vernetzt?* Springer VS, Wiesbaden.
- Heitmann, A., Michel, A. (2022): *Hybride Meetings*. Haufe: Freiburg.
- Krommer, A., Wampfler, P. (2021): Distanzlernen, didaktische Schieberegler und zeitgemäßes Lernen. In: Klee, W., Wampfler, P & Krommer, A. (Hrsg.): *Hybrides Lernen. Zur Theorie und Praxis von Präsenz- und Distanzlernen*. Beltz, Weinheim.
- Kühl, J. (2018): *Was ist ein Elektron? Versuch eines Zugangs zur Quantenphysik. Elemente der Naturwissenschaft*, 109, S. 5-35.
- Oehmann, K., Blumschein, P. (2020): Mit Lernaufgaben hybrides Lernen gestalten – Lehren neu denken. In: Kanterreit, T. (Hrsg.): *Hybrid-Unterricht 101. Ein Leitfaden zum Blended Learning für angehende Lehrer:innen*. Visual Ink Publishing, Dornstadt.
- Østergaard, E., Dahlin, B. & Hugo, A. (2008): *Doing phenomenology in science education: a research review. Studies in Science Education*, 44/2, S. 93-121.
- Primas, H. (2004): *Existieren Moleküle wirklich?* Notizen für einen Vortrag am Weihnachtskolloquium des Graduiertenkolleg 850, Universität Heidelberg, 13. Dezember 2004.
- Rohde, D. (2003): *Was heißt ‚lebendiger‘ Unterricht? Faradays Kerze und Goethes Pflanzenmetamorphose in einer Freien Waldorfschule*. Tectum: Marburg.
- Rohde, D. (2022): *Waldorfschulen und das Landesabitur. Eine vergleichende Studie am Beispiel des Leistungsfaches Biologie in Hessen*. Beltz Juventa: Weinheim.
- Rohde, D. (2025): *Chemistry in Waldorf Schools. Teaching Chemistry from the Perspective of Processes*. Pädagogische Forschungsstelle: Stuttgart.
- Rozumek, M., Kolisko, E. (2012): *Hypothesenfreie Chemie*. Verlag am Goetheanum: Dornach.
- Salchegger, S., Wallner-Paschon, C. & Bertsch, C. (2021): Explaining Waldorf students' high motivation but moderate achievement in science: is inquiry-based science education the key? *Large-scale Assess Educ* 9, 14, S. 23 ff.
- Sommer, W. (2016): Zur Rolle der Allgemeinen Didaktik in der Waldorfpädagogik. In: Schieren, J. (Hrsg.): *Handbuch Waldorfpädagogik und Erziehungswissenschaft. Standortbestimmung und Perspektiven*. Beltz Juventa: Weinheim.
- Sommer, W. (2018): Fachdidaktische Beiträge – Physik. In: Sigler, S., Sommer, W. & Zech, M. (Hrsg.): *Handbuch Oberstufenunterricht an Waldorfschulen*. Beltz Juventa: Weinheim.
- Sommer, W. (2020): *Physics in Waldorf Schools. Teaching Physics Phenomenologically*. Pädagogische Forschungsstelle: Stuttgart.
- Sommer, W. (2022): Die besten für alle! *Online-Diskussion zum Magazin +3 der Süddeutschen Zeitung*, 84, 25. 2.2022.
- Sommer, W. (2023): Teaching Approaches in Waldorf Education. In: Schieren, Jost (Ed.): *Handbook of Research on Waldorf Education*. Routledge: New York and London.
- Sommer, W. (2025): *Kontexte zum Atom – Wechselbezüge von Stoff und Form. Eine phänomenologische Position. The Atom in Context – Interrelationships between Substance and Form. A Phenomenological Approach*. Pädagogische Forschungsstelle: Stuttgart.
- Wallner-Paschon, C. (2009): Kompetenzen und individuelle Merkmale der Waldorfschüler/innen im Vergleich. In: Schreiner, C., Schwantner, U. (Hrsg.): *PISA 2006. Österreichischer Expertenbericht zum Naturwissenschafts-Schwerpunkt* (S. 387 – 400). Leykam Buchverlagsgesellschaft: Graz. <https://www.iqs.gv.at/downloads/internationale-studien/pisa/pisa-2006> (letzter Aufruf: 26.08.2024)
- Willaschek, M. (2024): *Kant. Die Revolution des Denkens*. 3. Auflage. Beck: München.

Elective Lessons in the Online Upper School Campus Pilot Project: Context-based Approaches to the Atom

Dirk Rohde and Wilfried Sommer

Both: Alanus University of Arts and Social Sciences, Department of Education, Alfter, Germany

ABSTRACT. Our aim is to demonstrate how an online high school campus can open up new, practical paths within Waldorf education in response to current social challenges and central scientific questions. We focus on the example of a hybrid elective course in grade 11 that we developed and tested, offering context-based approaches to understanding the atom in the subjects of physics and chemistry. We describe the experiences we made with the course and conclude with some considerations for further development.

Keywords: Online high school campus, hybrid teaching, atom, context-based, Waldorf school curriculum

Introduction

At the beginning of 2022, the *+3 magazine* of the *Süddeutsche Zeitung* asked its readers what improvements schools needed. Invited to outline visions, the following article was included in the online discussion for issue 84 from February 25, 2022 (Sommer 2022):

„The best for everyone

The school of tomorrow needs a new Enlightenment. Young people develop themselves there by learning to value their cultural heritage as well as their multi-faceted grounding in Nature. They have the courage to use their minds in a dialogical way. They experience themselves as an embodied subject that is Nature as well as a being surrounded by Nature. They encounter the new with an empathetic as well as analytical eye.

For a new Enlightenment, the school of tomorrow needs time for expeditions, designed and led by excellent teachers. Universities or think tanks provide them with the freedom to develop pioneering prototypes. They unfold their new perspectives once a week – live, but online; post-Corona, they have the necessary skills. Students join in according to their interests, connecting from a wide variety of schools and cities. Their teachers accompany them as they work through and follow up on the shared stimulations. Questions are mirrored back and taken up again the following week.

Why all this effort? Tomorrow's adults need new contexts today, through which they can enrich and supplement tried-and-true school and examination materials: How are existence and life intertwined? Are atoms the building blocks of Nature or elements of a description? Is pluralistic realism conceivable? What is it like to be human, and what does it mean?"

A first pilot project

The vision outlined here – not a scientific text, but a contribution to a discussion – is formulated with sharp contours and presented in a self-confident style. We took hold of the vision during the 2023/2024 school year and developed and implemented a pilot program based on it. The thematic focus was the question of whether atoms are building blocks of Nature or elements of a description. For the science curriculum of Waldorf schools, this represents a challenge as well as an opportunity.

In the following, we will specify the chosen task in the context of the upper secondary curriculum, present our first implementation of an online upper secondary campus, discuss the experiences we have made with it and end with an overview of our current thinking about how the project can be further developed.

Curricular tension in regard to the atom

Phenomenological approaches play a central role in science lessons at Waldorf schools. This applies both to the phenomenological teaching approaches of main lesson teaching (Rohde 2003; Sommer 2023) and the phenomenological approach in the acquisition of scientific knowledge (Østergaard, Dahlin & Hugo 2008).

In German Waldorf schools, the atom is one of the central chemistry and physics topics in grade 11 (it may have already been mentioned as a concept in previous years). In recent years, the science curriculum of Waldorf schools has been further developed and differentiated through numerous dissertation and research projects. Nevertheless, for many teachers the teaching approach to understanding the atom remains unsatisfactory.

On the one hand, there is the phenomenological approach, which dominates main lessons as a non-reductionist approach and was experienced as particularly motivating by learners in Austria, for example (Wallner-Paschon 2009; Salchegger, Wallner-Paschon & Bertsch 2021).

On the other hand, in many places the atom is introduced pragmatically and briefly in exam preparations and treated purely reductionistically. This approach has been discussed several times in recent years at the annual meetings of German-speaking Waldorf chemistry teachers. Experience has shown that learners initially find the approach abstract, but soon appreciate it for its explanatory power.

These two approaches were, and still are, often unconnected. Proposals to close this gap began early on. Even during Steiner's lifetime, there was the so-called „atomism controversy“ and Kolisko's attempt to develop a hypothesis-free chemistry. Rozumek (2012) provides a comprehensive overview of this. While a didactic bridge emerged to connect phenomenological approaches to electricity with the atom via the electron (Kühl 2018; Sommer 2020), the tension remained in many places. The teaching time required to traverse the bridge was simply not available.

We have therefore tried to resolve the tension by offering an elective course in the 11th grade (Sommer 2025; Rohde 2025). In a pilot project, we tested a hybrid teaching-learning format that can be offered across schools in an online upper secondary school campus. The courses were designed as a scientific and epistemological offering focused on common examination topics. In them, the atom was initially addressed as an element of a description and not directly as an instance of explanation.

There were several reasons behind the decision to offer elective lessons in the 11th grade, which should be taken into account when transferring our pilot project to other countries. In Germany, Waldorf pupils complete upper secondary school with the “Abitur” examination at the end of the 13th year. They therefore have one year longer than in most other countries. They have to complete three challenging written examinations set by the state from subjects they can choose. Using the subject of biology as an example, it has been shown that Waldorf pupils cope with the associated challenges without any special problems (Rohde 2022). In addition, there are school-internal oral examinations in other subjects chosen by the pupils. This means that final examinations in physics and chemistry are not compulsory. These subjects are also rarely chosen as examination subjects. And even if this is the case, the content from grade 11, although

it forms a basis for the Abitur examination, is of little direct relevance to it. In Germany, there is therefore a great deal of freedom in terms of content in these two subjects in grade 11.

Elective lessons have the advantage that the students thereby fulfill a school-prescribed course requirement. This means that they are not completely voluntarily present in such a course. At the same time, they can choose between several subjects, none of which are compulsory for the Abitur examinations. This allows them to follow their personal inclinations more closely. In our atom course, we observed that students basically interested in the subject had chosen to enroll.

In the following, we will present both the concept of the elective course and our initial experiences.

Online high school campus

Organization

The course „Context-based approaches to the atom“ was offered for half a year (two quarters) at a rate of two double lessons per week. The physics instruction took place in the first quarter under the direction of Wilfried Sommer at the Freie Waldorfschule Kassel. They were broadcast to Marburg and supervised there by a physics teacher. – During the planning phase, the simultaneous transfer to a third location was planned. However, the supervising teacher became unavailable, on short notice.

In the second quarter, the participants from the Freie Waldorfschule Marburg then experienced the chemistry courses in person under the guidance of Dirk Rohde and the participants from Kassel online. In Kassel, they were supervised on-site by Wilfried Sommer.

In both Marburg and Kassel, cameras with pre-programmed settings were used: in particular focused on the blackboard, the flipchart and the classroom screen, but also on selected positions of the experiment tables. Both teachers coordinated their preparation with the camera settings.

A high-quality microphone ensured that participants' contributions and questions were not only clearly understood in the classroom, but also at the broadcast location.

Another camera was directed at the learning groups in both Marburg and Kassel so that the learners in one place received an impression of the situation in the other.

Structure of the courses

Roughly speaking, the courses alternated between three phases:

- the presentation of content (lectures by the teacher, accompanied by blackboard notes or with reference to a presentation; demonstration experiments),
- the discussion phases (answering questions; discussion and development of content) and
- the phases of independent work (worksheets; main lesson book write-ups).

Depending on the content, individual phases lasted from a few minutes to half an hour. Most of the time, several of these cycles followed one another. The sequence of phases was not a rigid concept and was flexibly aligned to the content.

During phases of independent work, the microphones were switched off at both locations. This allowed the learners to ask the teacher on site directly and in a protected environment for support and, in particular, to shed light on aspects that they wanted to understand better in direct conversation.

In contrast, the contributions during the discussion phases were audible to all participants. In individual cases, the teachers on site had to remind the participants to articulate clearly in the direction of the microphone. In numerous discussion segments, the learners demonstrated an ability to refer directly to arguments that they had only heard through the broadcast. In particular, the learners at both locations quickly got used to

a technical language practice session, in the form of a short question-and-answer sequence at the beginning of the physics instruction.

The presentation of content had the character of a lecture. It proved very useful to record what was presented on the blackboard and to decide in class, depending on the content, whether the students should take notes directly or only make their own notes based on the blackboard notes during the independent work phase.

One of the participants was an immigrant and initially had little knowledge of German but very good knowledge of English. After consultation with both groups of learners, English was chosen as the language for the presentations for a while, but the learners were able to decide for themselves whether they wanted to ask questions in German or English. Most of them chose English.

The lessons in Kassel and Marburg did not overlap completely; on Wednesdays, a total of 70 minutes was available as common time and not 90 minutes as usual. On Fridays, Marburg was only able to set up one overlapping lesson of the planned double lesson, so that on this day in Kassel, the second part of the double lesson included longer individual work, which was left to the learners in Marburg as homework.

In general, the aim was to organize the phases of independent work in such a way that the learners had to do little or no homework, which could not be fully realized in Marburg for the reason mentioned above.

Networking with the main lessons

In physics, the elective course required prior knowledge of both electrostatics and electrodynamics. The content was arrived at through agreement between Kassel and Marburg.

As physics lessons in grade 11 are taught in blocks at both schools, the physics blocks took place before the start of the elective lessons.

In chemistry, it was not possible to schedule the chemistry main lessons before the start of the block lessons for all participants. For some learners, some content represented a repetition or new emphasis, while others encountered new content. This had to be taken into account when designing the courses.

Naturally, the topic „Context-based approaches to the atom“ appealed specifically to those interested in science. However, the Waldorf schools of Kassel and Marburg did not formulate any requirements that stipulated special talent or special achievements as a condition for participation. As a result, the level of achievement of the participants was spread across the usual range.

In Kassel, the learners were able to improve, but not worsen, their grade in physics through their results in elective lessons. The Marburg learning group was not graded. As this was a pilot project, which in principle could also fail, this ruled out any risk for the participants.

First experiences with the hybrid teaching-learning format

During the presentation of content, the teachers were faced with the challenge of keeping an eye on two learning groups, the „roomies“ and „zoomies“ (Heitmann, Michel 2022, p. 24 ff.). This was made much easier by a monitor that only showed the learning group of the other location via a separate Zoom access; the „zoomies“ were thus given a greater significance.

If worksheets were used in the phases of independent work that were coordinated in detail with the presentations and their notes on the board, the learners were able to work independently. Free or open work formats, e.g. writing up the presented material based on their own notes, did not prove successful, it represented an excessive demand in terms of content and motivation for many participants.

It was particularly appreciated, for example, when the supervising teacher in Kassel took notes himself – on a flipchart that stood to the left of the screen on which the lecture from Marburg was transmitted.

The students were thus able to experience how to compose a transcript directly from a presentation, which highlights not only the content but also its structure.

This training, which over time increasingly turned out to be an anticipation of university courses, proved its worth. Most of the students did not take the notes directly from the flipchart. Rather, they used them as a back-up for their own notebook work.

The „proximity bias“ typical of hybrid settings – we prefer people close to us (Heitmann, Michel 2022, p. 33 f.) – was thus easier to handle, as teachers were active at both locations and positioned themselves with empathy in their respective teaching-learning format.

The initial concern that learners‘ differing prior knowledge could significantly influence the course of the lectures proved to be largely unfounded. In the presentation phases of the hybrid teaching-learning format used, even familiar content must be carefully activated cognitively or linked to an example, as some of the participants do not have the direct personal impression that would enable and legitimize greater situational action.

During discussion phases, it sometimes happened that teachers had to repeat and clarify a learner’s contribution so as not to lose the online learning group. This form of so-called teacher echo is rightly frowned upon in face-to-face teaching, as it makes it attractive for learners not to listen to each other and not to relate to each other, but only to interact with the teacher. The negative effects of teacher feedback in face-to-face lessons were largely absent. Overall, however, it was rarely used thanks to the good microphones and the clear articulation of most learners.

Elisabeth Feigl (2022, p. 176) suggests using the SAMR model to reflect on whether „digital is not used additively, but integratively“. „In this way, it can be recognized whether analogue media can simply be replaced by digital media (substitution - S), whether a moderate functional expansion can be achieved (augmentation - A) or whether the actual goal is reachable: that levels of modification (M) and redefinition (R) can be achieved“.

As explained above, we have the impression that a specific and helpful modification is added to the substitution for the „Zoomies“ when the supervising teacher writes his/her notes on the flipchart next to the screen and/or otherwise assists their learning group. Since the learning content is also conveyed in two ways through the dual support of both learning groups (simultaneously digital and analog by one teacher in each case), it can also be referred to as augmentation to a certain extent, as this increases the learners‘ opportunities for understanding.

In contrast to Axel Krommer and Philippe Wampfler (2021, p. 8 f.), we also do not start from the fundamental question of how learning and teaching should be structured in a culture of digitality. The hybrid teaching-learning format we have tested is intended as a tool, while Krommer and Wampfler argue that „media are not tools, but shape perceptions, communities and social action“ and thus „the question of added value cannot be asked in a meaningful way“: „Those who ask what digital media improve are starting from the understanding of learning and knowledge of the culture of book printing and are not comparing cultures, but tools“.

Our further explanations will make it clear that we want to develop the teaching-learning format described as a tool for global learning.

Curricular decisions

About the leitmotif

The question of whether atoms are building blocks of nature or elements of a description cannot be answered with a yes or a no. It is a major question of natural philosophy in which the concepts of substance, causality and interaction play a central role. Kant regarded them as fundamental „concepts a priori“ and, following Aristotle, referred to them as „categories“ (Willaschek 2024, p. 303). This aspect alone quickly goes beyond the dimensions of school teaching and learning.

The question of what matter is, is also directly linked to the atom. Another important question is the extent to which the concept of the atom is linked to the understanding of the human being as an individual. And last but not least, the role of models in the natural sciences plays a central role. All these topics are extremely complex and only a few aspects can be dealt with adequately in an elective course.

Accordingly, we chose the title „Context-based approaches to the atom“. We started from contexts which, after our didactic deconstruction and reconstruction, we considered suitable for dealing with questions of natural philosophy with the learners. Our didactic efforts focused on embedding reductionist positions on the atom in contexts that are not purely reductionist.

With such an approach, we hope to make a contribution to the discussion on what is currently being called for as a „new Enlightenment“. This demand also represents such a comprehensive question that we merely wish to name it here as a framework for our own motivations, but not as a scientific program for our own work.

Physical aspects

The course of instruction in the subject of physics is set out in a separate publication (Sommer 2025) and will not be detailed here.

In a nutshell: the courses started with mechanical contexts, then addressed electrostatic contexts (field states as shape states of space without matter, charges as anchoring these shape states to matter) and then built a bridge to electrodynamic contexts. The end result was the localized electron as an object in electrostatic and electrodynamic contexts.

The descriptions of the individual contexts were based on concrete physical phenomena, which were developed in series of experiments wherever possible. The aim was then to illuminate them through thinking, from different directions. In this way, the learners were increasingly able to combine the concrete view of physical phenomena with symbolic forms.

In this learning process, it quickly became clear to what degree of formalization the participants were able to spell out symbolic forms and what mathematical level was achievable.

In the end, we ended up with linguistically condensed formulations, two of which will be reproduced here as examples to illustrate the character of the descriptive approach we chose.

- The concept of the atom integrates possible interaction processes with the environment into a local description approach, which stands in an additive context. To this end, electrodynamic and electrostatic perspectives are combined.
- The atom is a concept and a form of matter in which the binding energies of the electrons numerically indicate the interaction potential with the environment. At the same time, the possible interaction processes are linked to an additive-spatial descriptive approach.

The learners often described such formulations as „really fundamental“ or „really philosophical“ and thus distinguished them from „popular“ approaches that they had encountered elsewhere.

Chemical aspects

In the subject of chemistry, the progress of the courses is also recorded in a separate publication (Rohde 2025) and is therefore not presented in detail here.

A quote from Hans Primas (see below) was handed out at the beginning, with the announcement that it would be discussed at the end on the basis of what had been covered in the chemistry section. The differences between the chemical and physical approach to matter were then briefly summarized. As a first prerequisite of the atomic concept, the importance of examining water with the help of precision scales and

using standardized, normalized measurements was worked out by means of experiments. The focus was on the concept of chemical elements and their reactions in constant and multiple proportions. The relationship between mass and volume was then discussed. This was followed by reactions in the redox series of metals, the resulting electrical voltage differences and their use in electrolytic experiments.

The discussion of Avogadro's theorem, the introduction to methods for determining Avogadro's number and the recourse to hydrogen then led to the localized proton in the context of water formation. The electron as a negative elementary charge, Rutherford's gold foil experiment and current orbital models showed the intersections with physics.

At the end, the above-mentioned Primas quote was discussed: „It is not correct to say that the material world is *made up* of electrons, protons, atoms and molecules. But it is quite correct to say: The molecular aspects of the material world can be *described* extremely well with the terms electron, proton, atom, molecule.“ (Primas 2004, p. 13) One key question was what it meant for the learners' thinking if they – in contrast to Primas – assumed that matter was made up of smallest building blocks. Another key question was what connection they saw between the concept of the atom and their self-image as an individual, as both words – atom and individual – refer to an indivisible entity. According to the learners, these discussions were fruitful and very thought-provoking.

Perspectives

Review with the participants

The participants' feedback related to both organizational and content-related aspects of the course itself. Many of the organizational aspects have been incorporated into the checklist found in the appendix to this document.

With regard to the content of the course, the students emphasized that supplementary materials were necessary in order to be able to fill any gaps caused by absences. The natural philosophical character of the course requires specific literature. – We will take this as an opportunity to create appropriate bilingual literature (German and English) (Rohde 2025; Sommer 2025).

We opted for a bilingual version in order to keep open the possibility of offering a corresponding course in English in an online upper secondary school campus across national borders in the future. Based on the reactions of our students, this would certainly meet with a positive response due to the international nature of teaching and learning at school. A course that takes place once a week seems realistic to us, partly in order to facilitate the necessary overlaps in the timetables of the participating schools.

Furthermore, the bilingual version of a book accompanying the course would be an attractive offer for gifted learners, as they could expand their language skills at the same time. For us, it would also be conceivable to add other elements, such as those proposed by Klaus Oehmann and Patrick Blumschein (2020, p. 200 ff.) for hybrid learning and teaching and discussed since the 2000s under the term „blended learning“.

Finally, the participants particularly welcomed the fact that, after weeks of meeting digitally, the last teaching unit for all participants took place in person. This allowed everyone to see each other in person at least once. This could represent an interesting challenge for a transnational project, as it would result in longer trips, which in turn would be suitable for exciting follow-up activities.

The hybrid teaching-learning format thus served as the gateway to a specific form of global learning.

Shared interest among teachers and students

As mentioned above, the chemistry courses in Marburg took place in person and in Kassel online. The supervising teacher in Kassel, Wilfried Sommer, had a physics background and a solid, but not in-depth,

knowledge of chemistry. He took notes himself on a flipchart to the left of the screen on which the course from Marburg was broadcast.

By observing how these structured notes of „their“ teacher matched the presentation by Dirk Rohde, the teacher in Marburg, the Kassel students not only had an example of university learning in front of them, but they also experienced how „their“ teacher found an access to chemical content together with them and thus learned it himself. It was this shared interest of both the teacher and the students that was at the heart of classroom learning and shaped the learning atmosphere.

We see this shared interest as an important perspective when we think about the further design of an online upper secondary school campus: Couldn't teachers and students work together in elective classes to develop points of view that place school content in new contexts? In contexts that stimulate perspectives for a „new Enlightenment“ or for socio-ecological transformation processes in the broadest sense? This would also be an innovative form of continuing education for teachers.

Should we share interest once a week in elective classes oriented towards the future? And at a time of day when participants from several time zones can come together at the same time?

We see the Waldorf school curriculum as having the potential to embed purely reductionist approaches, which dominate many examination formats, in contexts that are not approached in a purely reductionist way. In this way, we hope to work towards forming judgements dialogically.

Changing examination formats in the short term seems illusory to us. On the other hand, offering contexts that broaden the perspective through elective lessons seems realistic. For lessons on the atom, it is also conceivable to shorten the chemistry and physics main lessons in grade 11 slightly and offer an interdisciplinary atom main lesson in the one to two weeks gained as a result. As a hybrid lesson, this atom period would ideally take place before the Christmas vacations, which start at the same time everywhere, thus guaranteeing the necessary overlap of lesson times. For us, these are the first further steps that we would like to take. Please contact us if you are interested, we will be happy to share our experiences!

Appendix: Organizational checklist

- All teachers involved in any way in the project should be informed of all organizational consequences well in advance and these should be thoroughly discussed with them.
- The overlapping teaching times between the participating schools must be determined to the minute in advance.
- Foreseeable absence from lessons, e.g. due to school projects, must be communicated as far in advance as possible and work-arounds identified and planned.
- Each group of learners must be supervised by a competent professional. Sickness-related substitutions must be ensured.
- Elective lessons that fulfill student course requirements are strongly recommended, as the compulsory teaching load at upper secondary level is too high for entirely voluntary lessons. The content and level of requirements, including the necessary prior knowledge, must be described in detail to those interested in advance so that they can assess whether the course is suitable for them.
- The course requirements and the grading must be determined in advance with all responsible teachers and communicated to the learners.
- Sufficient time must be planned for all technical aspects of hybrid teaching. It is time-consuming in many respects to organize the necessary rooms, materials and technical requirements. In addition to demonstration experiments, opportunities for student experiments should also be planned.

Bibliography

- Feigl, E. (2022): Vom Homo hapticus zum Homo digitus. Wie kann professionelle Weiterbildung auch in Zeiten der Digitalisierung berühren? In: Egger, R., Witzel, S. (Hrsg.): *Hybrid, flexibel und vernetzt?* Springer VS, Wiesbaden.
- Heitmann, A., Michel, A. (2022): *Hybride Meetings*. Haufe: Freiburg.
- Krommer, A., Wampfler, P. (2021): Distanzlernen, didaktische Schieberegler und zeitgemäßes Lernen. In: Klee, W., Wampfler, P & Krommer, A. (Hrsg.): *Hybrides Lernen. Zur Theorie und Praxis von Präsenz- und Distanzlernen*. Beltz, Weinheim.
- Kühl, J. (2018): *Was ist ein Elektron? Versuch eines Zugangs zur Quantenphysik. Elemente der Naturwissenschaft*, 109, S. 5-35.
- Oehmann, K., Blumschein, P. (2020): Mit Lernaufgaben hybrides Lernen gestalten – Lehren neu denken. In: Kanterreit, T. (Hrsg.): *Hybrid-Unterricht 101. Ein Leitfaden zum Blended Learning für angehende Lehrer:innen*. Visual Ink Publishing, Dornstadt.
- Østergaard, E., Dahlin, B. & Hugo, A. (2008): *Doing phenomenology in science education: a research review. Studies in Science Education*, 44/2, S. 93-121.
- Primas, H. (2004): *Existieren Moleküle wirklich?* Notizen für einen Vortrag am Weihnachtskolloquium des Graduiertenkolleg 850, Universität Heidelberg, 13. Dezember 2004.
- Rohde, D. (2003): *Was heißt ‚lebendiger‘ Unterricht? Faradays Kerze und Goethes Pflanzenmetamorphose in einer Freien Waldorfschule*. Tectum: Marburg.
- Rohde, D. (2022): *Waldorfschulen und das Landesabitur. Eine vergleichende Studie am Beispiel des Leistungsfaches Biologie in Hessen*. Beltz Juventa: Weinheim.
- Rohde, D. (2025): *Chemistry in Waldorf Schools. Teaching Chemistry from the Perspective of Processes*. Pädagogische Forschungsstelle: Stuttgart.
- Rozumek, M., Kolisko, E. (2012): *Hypothesenfreie Chemie*. Verlag am Goetheanum: Dornach.
- Salchegger, S., Wallner-Paschon, C. & Bertsch, C. (2021): Explaining Waldorf students' high motivation but moderate achievement in science: is inquiry-based science education the key? *Large-scale Assess Educ* 9, 14, S. 23 ff.
- Sommer, W. (2016): Zur Rolle der Allgemeinen Didaktik in der Waldorfpädagogik. In: Schieren, J. (Hrsg.): *Handbuch Waldorfpädagogik und Erziehungswissenschaft. Standortbestimmung und Perspektiven*. Beltz Juventa: Weinheim.
- Sommer, W. (2018): Fachdidaktische Beiträge – Physik. In: Sigler, S., Sommer, W. & Zech, M. (Hrsg.): *Handbuch Oberstufenunterricht an Waldorfschulen*. Beltz Juventa: Weinheim.
- Sommer, W. (2020): *Physics in Waldorf Schools. Teaching Physics Phenomenologically*. Pädagogische Forschungsstelle: Stuttgart.
- Sommer, W. (2022): Die besten für alle! *Online-Diskussion zum Magazin +3 der Süddeutschen Zeitung*, 84, 25. 2.2022.
- Sommer, W. (2023): Teaching Approaches in Waldorf Education. In: Schieren, Jost (Ed.): *Handbook of Research on Waldorf Education*. Routledge: New York and London.
- Sommer, W. (2025): *Kontexte zum Atom – Wechselbezüge von Stoff und Form. Eine phänomenologische Position. The Atom in Context – Interrelationships between Substance and Form. A Phenomenological Approach*. Pädagogische Forschungsstelle: Stuttgart.
- Wallner-Paschon, C. (2009): Kompetenzen und individuelle Merkmale der Waldorfschüler/innen im Vergleich. In: Schreiner, C., Schwantner, U. (Hrsg.): *PISA 2006. Österreichischer Expertenbericht zum Naturwissenschafts-Schwerpunkt* (S. 387 – 400). Leykam Buchverlagsgesellschaft: Graz. <https://www.iqs.gv.at/downloads/internationale-studien/pisa/pisa-2006> (letzter Aufruf: 26.08.2024)
- Willaschek, M. (2024): *Kant. Die Revolution des Denkens*. 3. Auflage. Beck: München.

Waldorf foreign language teaching in Latin America - a new initiative

Axel Föllner-Mancini und Carolina Kot

The EFA (Educación, Filosofía y Arte) training institute registered in Chile, in cooperation with the Alanus University, offers an academic further training course in the form of a three-year part-time certificate course that teaches the basics of Waldorf education and qualifies students to teach foreign languages independently. The certificate course is primarily aimed at applicants who wish to teach in a Spanish-speaking country (Spain, Latin America, etc.). In addition to the modules aimed at teaching foreign language didactics, general principles of Rudolf Steiner's Waldorf education are taught. This takes place in dialog with positions of current educational science and contemporary developmental psychology. The academic training of Waldorf teachers in Latin America is still in its infancy. In addition to the foreign language qualification, the main aspects of Waldorf education are taught at an academic level. In addition to theoretical and conceptual work, the course focuses on artistic and practical self-awareness with regard to development processes.

Head of the EFA and organizer of the course is Carolina Kot (lecturer in German as a foreign language, DaF of the Goethe Institute and Waldorf teacher). Axel Föllner-Mancini is responsible for the academic implementation at Alanus University.

The course lasts three years and comprises 40 semester hours per week (SWS). These are divided over the three years into 4 weekly online lessons, 6 blocks (one Latin American attendance block week of 13 days each and one online block week in July of 7 days each) and 4 weeks of school placement.

As Waldorf education in Latin America is still largely independent of university structures, the certificate course offers an opportunity to complete the desired qualification with a university certificate. The certificate from Alanus University will be worth 60 ECTS credits and will therefore be internationally compatible for subsequent further training or a degree course. This could lead to a network of Waldorf education courses with academic institutions in this cultural area.

The time span from the first announcement of the certificate course to its start in March 2024 was only a few months. Under these conditions, it was hardly to be expected that 33 participants from seven Latin American and three European countries would ultimately enrol. This indicates a definite interest in and need for this type of academically positioned qualification in Waldorf teacher training.

Most of the participants are active teachers of English and some with a background in *German / Italian or Portuguese as a foreign language*, who are already employed in a Waldorf school or would like to be.

The lecturers include Leslie Ramírez (Mexico), Diego Marinozzi (Argentina / Germany), Aída Montenegro (Colombia / Germany), Natasha Karachov (Chile), María José Umaña (Chile), Carla Lorenzoni (Brazil), Federico Yanni (Argentina), Laura Schulze (Argentina), Axel Föllner Mancini (Germany).

In January 2025, the first face-to-face seminar took place in Buenos Aires, which was also open to guest students. At the Colegio Rudolf Steiner in Buenos Aires, 35 participants and lecturers from various countries met for this intensive week on the subject of foreign language teaching in Waldorf schools. The densely packed seminar program was completed with great motivation.

Bedeutungsvolles Tun

Philipp Gelitz

Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft Alfter

Der nachfolgende Text ist eine für die schriftliche Fassung überarbeitete Version eines Vortrags auf der Pfingsttagung 2024 „Sinn geben – Geist leben“ der Vereinigung der Waldorfkindergärten in Hannover.

Einleitung

Im 13. Vortrag der „Allgemeinen Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik“ (Steiner, 1992, S. 184 ff.) bespricht Rudolf Steiner aus verschiedenen Blickrichtungen das konkrete Verhältnis des Menschen zur ihn umgebenden Welt. Standen im 12. Vortrag eher die grundsätzlichen Beziehungen des Menschen zur Tierwelt, zur Pflanzenwelt und zur mineralischen Welt im Vordergrund (vgl. Gelitz, 2024), so fokussiert er im 13. Vortrag stärker das Hereinragen der Welt in den Menschen und die damit verbundenen praktischen Auswirkungen in Bezug auf Bewegung, Ernährung und Schlaf, sodass es sich in pädagogischer Hinsicht um praxisnähere Ausführungen handelt. Innerhalb dieser Betrachtungen, die hier nicht zusammenfassend referiert werden, kommt es zu einer der selten bei Steiner zu findenden für den Kindergarten bzw. den Altersbereich der frühen Kindheit unmittelbar praxisrelevanten Aussage:

Nicht darauf kommt es an, daß der Mensch tätig ist [...], sondern darauf kommt es an, inwiefern der Mensch sinnvoll tätig ist. Sinnvoll tätig – diese Worte müssen uns auch schon durchdringen, indem wir Erzieher des Kindes werden. (ebd., S. 191).

Solche Aussagen mit programmatischem Charakter in Bezug auf eine nachhaltig entwicklungsgemäße und gesundheitsfördernde Pädagogik, die nicht nur für die Schule relevant sind, sondern vor allem auch für den frühkindlichen Bereich zuhause, in der Kindertagespflege, in U3-Gruppen und im Kindergarten, stellen Ausnahmen im Werk Steiners dar, da die erste Waldorfkindergartengruppe an der Stuttgarter Waldorfschule erst 1926, ein Jahr nach Steiners Tod, von Elisabeth von Grunelius eröffnet worden ist (Hüning, 2020). Folglich konnte es keine mitstenografierten Konferenzen, Elternansprachen oder Seminare von Steiner geben. Da an anderer Stelle bei Steiner (1989) die Thematik der sinnvollen Tätigkeiten nochmals und differenzierter auftaucht (s. u.), scheint hier ein waldorfpädagogischer Schwerpunkt getroffen zu sein, dem es sich lohnt nachzugehen.

Im Folgenden wird nun versucht, *sinnvolles Tätigsein* bzw. *bedeutungsvolles Tun*, das nachfolgend wahlweise auch als *Bedeutungsvolles Tun* gelesen werden darf, zunächst als pädagogische Intention genauer zu verstehen und anschließend mit einem gedanklichen Spaziergang durch zwei neuere und aktuell im wissenschaftlichen Diskurs prominent vertretene Konzepte hermeneutisch besser zu erschließen.

Zunächst ist in Bezug auf die Waldorfpädagogik der frühen Kindheit einleitend festzuhalten, dass es Steiner ein Anliegen war, die Waldorfpädagogik, die mit der ersten Waldorfschule in Stuttgart 1919 erstmals in Erscheinung getreten ist, auch für die Zeit vor der Schule als pädagogischen Impuls zu etablieren. Etwas pathetisch formuliert er 1921:

Es ist mir daher ein immer ganz besonderer Schmerz gewesen, daß wir für die Stuttgarter Waldorfschule erst Kinder bekommen können, die schon das in Mitteleuropa als schulpflichtig bezeichnete Alter erreicht haben. Es wäre mir eine tiefe Befriedigung, wenn auch schon das jüngere Kind in die Freie Waldorfschule hereingenommen werden könnte. (Steiner, 1987, S. 120).

Er führt dann aus, dass es neben viel Arbeit in der Schule auch eine finanzielle Frage sei, einen Kindergarten – in seinen Worten „eine Art Kleinkinderschule“ (ebda.) – zu gründen. Man könne

[...] höchstens hoffen, daß, wenn man der Waldorfschule in der Zukunft nicht allzu feindlich gegenübersteht, wird, wir auch noch dazu kommen, das jüngere Kind in diese Waldorfschule hereinzunehmen. (ebda.).

Dies ist mit rund 2000 Kindergärten weltweit (vgl. BdFWS et al., 2024) heute erstaunlich häufig und vielfältig verwirklicht und zeigt zugleich die Verantwortung an, sich um Grundfragen dieses pädagogischen Impulses zu kümmern, ihn zu pflegen und weiterzuentwickeln.

Pädagogischer Sog

Ganz im Einklang mit Steiners Anregung, „sinnvolle“ Tätigkeiten im Umkreis der Kinder erlebbar zu machen, war und ist bis heute ein ganz entscheidender Punkt im Waldorfkindergarten das Hereinholen von bedeutsamen und notwendigen hauswirtschaftlichen und handwerklichen Tätigkeiten. Dieser innovative und letztlich, wie noch zu zeigen sein wird, gesundheitsfördernde Impuls, wird noch deutlicher und plausibler als im 13. Vortrag der Allgemeinen Menschenkunde in einem weiteren der seltenen praktischen Hinweise von Steiner zum Kindergarten ausgedrückt, in welchem er die Themen Nachahmung, Spielen und Tätigkeiten der Erwachsenen miteinander verknüpft. Er benutzt hier den Terminus die *Arbeiten des Lebens* für die sinnvollen Tätigkeiten. 1923 heißt es in einem Vortrag:

Denn im Kindergarten kann es eigentlich nur darauf ankommen, daß das Kind sich anpaßt den paar Leuten, die den Kindergarten leiten, daß diese paar Leute naturgemäß sich benehmen und daß das Kind die Anregungen empfängt, das nachzuahmen, was diese paar Leute tun – daß man nicht extra von dem einen zum anderen Kinde geht und ihm vormacht: das oder jenes soll es tun. Denn das will es noch nicht befolgen, wovon man ihm sagt: Das sollst du tun. Es will nachahmen, was der Erwachsene tut. So ist es eben die Aufgabe für den Kindergarten, dasjenige, was die Arbeiten des Lebens sind, in solche Formen hineinzubringen, daß sie aus der Betätigung des Kindes ins Spiel fließen können. Man hat das Leben, die Arbeiten des Lebens hineinzuleiten in die Arbeiten des Kindergartens. [...] Worauf es beim Kindergarten gerade ankommt, das ist, daß das Kind nachahmen muß das Leben. (Steiner, 1989, S. 77).

Der pädagogische Sog, der damit angesprochen wird, ist ein Waldorfspezifikum, das sich lohnt, näher betrachtet zu werden und in seiner Qualität zu begreifen und zu schützen.

Freya Jaffke, eine bedeutende Vertreterin der Waldorfpädagogik im Kindergarten (vgl. Hüning, 2020), hat hierfür bei einem Vortrag auf der jährlichen Pfingsttagung der Waldorfkindergartenbewegung in Hannover im Jahr 1987 den Begriff der „Tätigkeitshülle“ (Jaffke, 1989, S. 1085) geprägt. Dieser Begriff ist eine interessante und vor dem Hintergrund pädagogischer Praxiserfahrungen mit einer an Steiner angelehnten Waldorfpädagogik der frühen Kindheit präzise Phänomenbeschreibung für das Umhüllt-Sein des Kindes von sinnvoll handelnden Erwachsenen. Sowohl bei Steiner als auch bei Jaffke ist eben gerade nicht angesprochen, wie Erwachsene dieses oder jenes mit sanftem Druck an Kinder herantragen, sondern wie eine schaffige Atmosphäre erreicht werden kann, die die Kinder in ihrer Nachahmungsbereitschaft anzieht: d. h. eine aktive, sinnvoll tätige Umgebung, in die die Kinder gerne einschwingen.

Zu diesem Tätigsein der Erwachsenen und dem damit verbundenen aus den Kindern selbst entstehenden Nachahmen und Einschwingen der Kinder schreibt die erste Waldorfkindergärtnerin Elisabeth von Grunelius im Jahr 1932 schon fast spätmodern und partizipativ:

[...] die Nachahmung gibt jedem Kind die Freiheit, nach seiner Veranlagung, nach seinen Fähigkeiten, von der Stelle aus, wo es steht und zu seiner Zeit das Gesehene nachzuahmen. Es fühlt sich darin frei und ist es auch. (Grunelius, 1932, S. 173).

Damit ist die pädagogische Intention, in der Waldorfpädagogik der frühen Kindheit vollständige Umgebungen und mannigfaltige Situationen herzustellen, zu denen bedeutungsvoll handelnde Erwachsene als Impulsgebende für die nachahmungsbereiten Kinder unabdingbar dazugehören, ausreichend gut markiert, sodass nun im Folgenden

- 1) unter Zuhilfenahme des Begriffs des Kohärenzgefühls aus dem Salutogenese-Konzept von Aaron Antonovsky (1997) der Bedeutung der Bedeutung nachgegangen werden soll und
- 2) mit Rückgriff auf die soziologischen Betrachtungen von Hartmut Rosa (2018) zur Unverfügbarkeit die Bedeutung des Tuns bzw. des Sich-Einlassens erörtert werden soll.

Abschließend wird wieder der Bogen zurück zu Steiners Allgemeiner Menschenkunde und zur Waldorfpädagogik geschlagen, um sowohl die Anschlussfähigkeit waldorfpädagogischer Konzepte zu zeigen als auch die Weiterentwicklungsmöglichkeiten der waldorfpädagogischen Praxis anzusprechen.

Damit ist überdies die Hoffnung verbunden, zeigen zu können, dass die Äußerungen von Steiner nicht als alternative Wahrheiten gelesen werden können oder sollen, sondern dass wir es diesbezüglich mit modernen, horizontweitenden Gedanken zu tun haben, die auch aktuell mit anderen Vokabeln wissenschaftlich diskutiert werden.

Kohärenzgefühl

Der US-amerikanisch-israelische Medizinsoziologe Aaron Antonovsky (1923–1994) hat sich vor allem der Entstehung von Gesundheit gewidmet. Er hat als erster systematisch und wissenschaftlich hergeleitet den Blick umgewendet von der Verhinderung von Krankheit hin zur Gesundheitsentstehung. Den heute bekannten und schillernden Begriff der Salutogenese (lat. *salus* = Gesundheit; lat. *genese* = Entstehung) gibt es in dieser Form erst seit den 1970er Jahren. Antonovsky hat in akribischer Kleinarbeit und in vielen aufeinander aufbauenden empirischen Untersuchungen versucht herauszufinden, was gesundheitsförderlich für Menschen ist.

Mit dieser Fragerichtung hat er einen Paradigmenwechsel in der Medizin weg von der pathogenetischen Perspektive hin zur salutogenetischen Perspektive eingeleitet. Er hat Gesundheit nicht als reine Krankheitsfreiheit oder Erregerfreiheit aufgefasst, sondern hat den Begriff des Gesundheits-Krankheits-Kontinuums geprägt, welcher inhaltlich bedeutet, dass Menschen nicht entweder krank oder gesund sind, sondern dass wir uns immer zwischen den extremen Polen gesund und krank bewegen. Dieses Interesse an der Stärkung des Menschen für kommende Widrigkeiten anstelle der Symptombehandlung und der Abwehr von gefährdenden, kränkenden Zuständen lässt sich in den verschiedenen Schriften Antonovskys gewinnbringend nachvollziehen (vgl. Antonovsky, 1979, 1997) und hat maßgeblich zur heutigen Prominenz des Begriffs der Resilienz beigetragen.

Um die Intention seiner Fragerichtung besser verständlich zu machen, hat Antonovsky die Flussabwärtsmetapher erfunden. Er stellt dar, die Medizin sei im Allgemeinen damit beschäftigt

Ertrinkende aus einem reißenden Fluß zu bergen. Hingebungsvoll dieser Aufgabe gewidmet und häufig sehr gut entlohnt, richten die Mitglieder dieses Unternehmens niemals ihre Augen oder ihr Bewußtsein auf das, was stromaufwärts passiert, um die Flußbiegung herum, darauf, wer oder was all diese Leute in den Fluß stößt. (Antonovski, 1997, S. 91).

Seine Annahme hingegen ist,

daß der Fluß der Strom des Lebens ist. Niemand geht sicher am Ufer entlang. Darüber hinaus ist für mich klar, daß ein Großteil des Flusses sowohl im wörtlichen wie auch im übertragenen Sinn verschmutzt ist. Es gibt Gabelungen im Fluß, die zu leichten Strömungen oder in gefährliche Stromschnellen und Strudel führen. Meine Arbeit ist der Auseinandersetzung mit folgender Frage gewidmet: „Wie wird man, wo immer man sich in dem Fluß befindet, dessen Natur von historischen, soziokulturellen und physikalischen Umweltbedingungen bestimmt wird, ein guter Schwimmer? (ebd., S. 92).

Eine besonders gute Frage für alle Pädagog:innen und darüber hinaus: Wie wird man ein guter Schwimmer im Strom des Lebens?

Antonovsky hat nun ein Salutogenese-Modell entwickelt, das sich nicht aus lockeren Überlegungen, sondern aus empirischen Daten speist (vgl. Fengler, 2024), in dessen Mitte die Entstehung von *Kohärenzgefühl* steht. Dieses Kohärenzgefühl, Kohärenzsinn oder Kohärenzempfinden (im Original: *The Sense of Coherence*) kann man alltagssprachlich am besten als ein Zusammenhangsgefühl zwischen Ich und Welt fassen. Antonovsky formuliert auch, dass es körperliche Dispositionen, vererbte Beeinträchtigungen usw. gibt, die für die Gesundheitsentstehung hinderlich sind, und er formuliert auch, dass es starke äußere Stressoren geben kann, Schicksalsschläge, Traumata, die auch bei einem hohen Kohärenzempfinden zu Gesundheitsbeeinträchtigungen führen. In der Mitte seines Modells aber steht das Kohärenzgefühl, das bei hoher Ausprägung stark ausbalancierend agiert.

Dieses Verbindungsgefühl der Kohärenz hat Antonovsky nun eingehend empirisch erforscht, hat immer wieder Interviews geführt sowie Fragebögen verändert, um begrifflich immer exakter bestimmen zu können, wie Kohärenzgefühl entstehen kann. Die drei Faktoren, auf die er gestoßen ist, lauten

- Bedeutsamkeit (meaningfulness)
- Verstehbarkeit (comprehensibility)
- Handhabbarkeit (manageability)

Der Grad des Kohärenzgefühls ist dabei messbar mit der SOC-Scale von Antonovsky (1997), die genau diese drei Faktoren mit 29 Fragen erfasst. Dazu Antonovsky: „Ich habe mich dem Argument verschrieben, daß die Art, wie gut man schwimmt, zwar nicht ausschließlich, aber zu einem wesentlichen Anteil durch das SOC determiniert ist.“ (ebd., S. 92).

Die eingängige Gleichung: Je bedeutsamer, verstehbarer und handhabbarer die Welt erlebt wird, desto höher ist der subjektiv erlebte Grad der Kohärenz; und je höher das Kohärenzgefühl ist, desto stärker ist die Resilienz gegenüber Lebensbelastungen; ist das Ergebnis vieler Jahre empirischer Fleißarbeit und bietet die Grundlage für viele weiterführende Überlegungen für eine salutogenetische Lebensgestaltung, vor allem aber für die Pädagogik.

Interessant ist nun, wie stark die Praxis in Waldorfkindergärten beim Putzen, beim Backen, beim Wolle Waschen, beim Laub Harken usw., also bei der Inszenierung einer Tätigkeitshülle und bei mitmachbaren *Arbeiten des Lebens* im Umfeld der spielenden Kinder, die oben dargestellten salutogenetischen Erkenntnisse bereits berücksichtigt.

Eine häufig übersehene Differenzierung Antonovskys sei hier nun noch mit angefügt, weil Sie für die akademische Besprechung der Waldorfpädagogik der frühen Kindheit relevant ist.

Wenn die SOC-Scale angewendet wird, so wird ein Punktwert erreicht. Je höher die Zahl, desto höher das gemessene Kohärenzempfinden bzw. umgekehrt. Die drei Faktoren Bedeutsamkeit, Verstehbarkeit und Handhabbarkeit werden dabei in etwa gleich häufig und gut vermischt abgefragt. Antonovsky schreibt hierzu:

„Im großen und ganzen meine ich, [...] daß es daher theoretisch vernünftig wäre anzunehmen, daß die drei Komponenten unauflöslich miteinander verwoben sind.“ (ebd., S. 36). Tatsächlich waren bei von Antonovsky vorgenommenen Untersuchungen die Interkorrelationen, also die Gleichzeitigkeit von hohen bzw. niedrigen Werten in den drei Komponenten, recht hoch: „Aber sie waren nicht perfekt.“ (ebda.).

Es gab in seinen Untersuchungen tatsächlich einige Teilnehmende mit einem bestimmten durchschnittlichen Punktwert auf der Skala, bei denen nicht alle drei Komponenten gleich stark ausgeprägt waren. Dem ging Antonovsky durch Folgebefragungen nach und fand heraus, dass bei niedrigen Werten bei Verstehbarkeit und Handhabbarkeit aber einem hohen Wert bei Bedeutsamkeit die Wahrscheinlichkeit, in Zukunft ein stärker ausgeprägtes Kohärenzgefühl zu haben, hoch ist. Und er hat ebenso herausgefunden, dass bei hohen Werten bei Verstehbarkeit und Handhabbarkeit aber einem geringen Wert bei Bedeutsamkeit die

Wahrscheinlichkeit, in Zukunft ein stärker ausgeprägtes Kohärenzgefühl zu haben, gering ist (Fengler, 2024, S. 150 ff.).

Das bedeutet, dass die Bedeutsamkeit nach allem, was wir von Antonovsky wissen können, nach allem, was er in statistischen Tests und in Interviews herausfinden konnte, und wie er selbst seine Ergebnisse interpretiert hat, die wichtigste der drei Komponenten des Kohärenzgefühls ist. Er selbst schreibt hierzu:

[...] die drei Komponenten [sind] zwar alle notwendig, aber nicht in gleichem Maße zentral [...]. Die motivationale Komponente der Bedeutsamkeit scheint am wichtigsten zu sein. Ohne sie ist ein hohes Ausmaß an Verstehbarkeit und Handhabbarkeit wahrscheinlich nur von kurzer Dauer. (Antonovsky, 1997, S. 38).

Dasjenige, das sich in unserer Umgebung abspielt, muss also vor allem Bedeutung haben und Sinn machen, damit es uns stärkt statt schwächt. Was Kinder tun, was Kinder sehen, was Kinder mit allen Sinnen in ihrer Umgebung erleben, muss selbstverständlich nachvollziehbar und verstehbar sein, muss mitmachbar und gestaltbar sein, aber es muss vor allem Bedeutung haben. Damit wird das Kohärenzgefühl der Kinder am besten gestärkt und als weitere Folge dann ihre Widerstandskraft, um mit zukünftigen Widrigkeiten umgehen zu können.

Unverfügbarkeit

Einer der im deutschsprachigen Raum bedeutendsten Soziologen und durch seine Vorschläge für eine Resonanzpädagogik vor allem für die Pädagogik von besonderer Relevanz ist derzeit Hartmut Rosa (*1965) (Rosa, 2016, 2018; Rosa & Endres, 2016). Sein Hauptwerk „Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung“ (Rosa, 2016) hat eine große Resonanz ausgelöst, weil er nach der Analyse, dass Beschleunigung zu Entfremdung führt, argumentiert, dass die Antwort auf Beschleunigung nicht Entschleunigung oder Verlangsamung ist, sondern Resonanz: also ein mitschwingendes, responsives Verhältnis zur Umgebung. „Wenn Beschleunigung das Problem ist, dann ist Resonanz vielleicht die Lösung.“ (Rosa, 2016, S. 13). Rosa formuliert, dass wir für eine gelingende Weltbeziehung sowohl offen genug sein müssen, um mit etwas mitschwingen zu können, als auch geschlossen genug, um selbst einen hörbaren Ton für die Welt erzeugen zu können. Er schreibt hier in für Pädagog:innen sehr einleuchtenden Metaphern, um sein Anliegen einer resonanten, nicht entfremdeten Beziehung zur Welt zu verdeutlichen. So beschreibt er einmal, wir sollten, wenn wir uns auf einen Weltausschnitt einlassen wollen, wie ein Streichinstrument, z. B. ein Cello, werden: Offen genug, um resonieren zu können, geschlossen genug, um einen vollen Ton erzeugen zu können. Ein anderes Mal benutzt er zur Verdeutlichung die Metapher der Stimmgabel, die immer sowohl tonangebend als auch mitschwingend ist (ebd.).

In seiner Resonanztheorie finden sich in der Folge dann interessante Unterscheidungen zwischen verschiedenen Resonanzbeziehungen. Die Resonanzbeziehungen zu anderen Menschen, zum Partner, zur Familie, zu Freunden, nennt Rosa die horizontale Resonanzachse. Die Resonanzbeziehungen zu Dingen, zu einem Thema, zu einem Hobby, zum Beruf, zum Sport, zu einem Interesse an etwas Bestimmtem, bezeichnet er als die diagonale Resonanzachse. Und das Sich-Eingebettet-Fühlen in eine höhere Macht, also ein religiöses Resonanz-Gefühl, sowie ein Resonanzgefühl mit der Stimme der Natur oder ein Resonanzgefühl mit dem Mantel der Geschichte: Diese Ebene nennt er die vertikale Resonanzachse. Folgen wir diesem begrifflichen Zugang von Rosa, so kann davon gesprochen werden, dass wir in alle Richtungen hin in ein resonantes Weltverhältnis kommen können.

In der hier nun intendierten Vertiefung des Tuns mit Kindern, des Sich-Einlassens auf eine Handlung, Aktivität bzw. Situation im pädagogischen Kontext geht es um etwas, das darauf erst aufbaut. Rosa argumentiert nun in einem nächsten Buch, das den wunderbaren Titel „Unverfügbarkeit“ (Rosa, 2018) trägt, dass die potenziell resonante Weltbeziehung vor allem oftmals dadurch gestört ist, dass uns die Welt zu einem Aggressionspunkt geworden ist, den wir bewältigen und beherrschen müssen. Wir ließen uns zu oft überhaupt nicht ein auf unsere Mitwelt, seien nicht offen, schwängen nicht mit, sondern wollten erklären, beherrschen, nutzen und optimieren. Die Dinge sprächen überhaupt nicht mehr zu uns.

Er führt plastisch aus, wie Berge zu bezwingen sind, Prüfungen zu bestehen, Orte zu besuchen, um sie fotografiert zu haben. Vieles bekommt einen aggressiven Aufforderungscharakter: Dieses Buch muss man gelesen haben, jenen Film muss man gesehen haben, und im Chor muss man etwas besonders Schwieriges meistern. Und auch in Bezug auf den eigenen Körper geht es Rosa folgend nicht um eine resonante Antwortbeziehung zu uns selbst, sondern: der Blutdruck muss runter und die Schrittzahl muss hoch (ebd., S. 13). Weiterhin führt Rosa aus, dass wir stets bemüht sind, unsere Reichweite zu erhöhen, und wählt die Formulierung, dass wir mit diesem Versuch der Weltreichweitenvergrößerung uns die Welt verfügbar machen wollen. Er unterscheidet hierbei vier Dimensionen des Verfügbarmachens: das Sichtbarmachen, das Erreichbarmachen, das Beherrschen sowie das Nutzbarmachen.

Eine erste interessante Wendung ist nun bei Rosa (2018), dass er gut begründet und mit vielen Beispielen unterlegt formuliert, dass die Welt für uns klingt, dass sie uns etwas sagt, solange sie unverfügbar oder nur halb verfügbar ist, und dass sie für uns stumm wird, wenn wir etwas verfügbar gemacht haben. Wie ist das zu verstehen? Wenn uns eine Landschaft oder ein Musikstück etwas sagt, dann sind wir in Resonanz, solange wir uns darauf zu bewegen, solange wir uns in einer selbstwirksamen Weise selbst damit beschäftigen. Dadurch haben wir die Sache nicht, eignen sie uns nicht an, sondern bewegen uns sehndend darauf zu, lassen uns ein; in Rosas Worten: Es geschieht Anverwandlung. Wenn wir hingegen etwas besitzen, als in Wiederholungsschleife laufende Musik auf tollen Boxen oder als perfekt aufbereitete Dia-Show einer tollen Landschaft auf unserem großen Flachbildschirm, dann hört es auf zu klingen und wird stumm. In Rosas Worten: Die Welt weicht zurück, spricht nicht mehr zu uns, wenn wir sie uns verfügbar gemacht haben.

Wenn eine Landschaft mit Tieren zu uns spricht, dann gehen wir respektvoll, neugierig und achtsam mit ihr um, weil wir nicht über sie verfügen, weil sie für uns vielleicht zauberhaft ist. Wenn wir sie uns verfügbar gemacht haben, wenn wir die landwirtschaftliche Fläche nutzbar gemacht haben, gelernt haben, wie wir das meiste herausholen, wenn wir die Viehzucht optimieren usw., dann haben wir uns die Angelegenheit so verfügbar gemacht, dass sie für uns stumm wird. Wir laugen dann den Boden aus, wir quälen die Tiere und haben damit noch nicht mal ein Problem, weil die Welt nicht mehr zu uns spricht und wir sie nicht mehr hören.

Dieser Gedankengang schließt an Alltagserfahrungen an, vor allem in Bezug auf Konsum: Man will unbedingt etwas haben, die Sache spricht zu uns, und dann liegt es kalt und stumm zuhause herum. Auch die Erreichbarkeit der Welt, die Möglichkeit, schnell irgendwo mit dem Flugzeug zu sein oder schnell sich mit Menschen auf allen Erdteilen per Videokonferenz unterhalten zu können, erhöht interessanterweise nicht unbedingt das Verbindungsgefühl oder die Empathie. Sogar Leere und Einsamkeit können sich im Abhaken der interessanten Termine einstellen, weil das Moment der Unverfügbarkeit so schwach ausgeprägt ist. Vieles funktioniert, vieles ist auf Knopfdruck möglich, und wir leben dort, wo kein Krieg herrscht, wie die Könige: Nur zufrieden sind wir nicht.

In dieser Art und Weise über die Weltbeziehung nachzudenken, wie Rosa es tut, steckt eine tiefere pädagogische Bedeutung: Sie zeigt uns, dass wir die Dinge, die es für uns oder gemeinsam mit den Kindern zu entdecken gilt, immer ein wenig unverfügbar halten sollten, und dass wir das Element des Hinstrebens, des behutsamen Sich-Einlassens pflegen und schützen sollten. Pädagogische Beispiele lassen sich in großer Zahl finden. Hier zwei exemplarische Szenen:

Wenn wir mit Kindern einen Teig herstellen und kneten, dann wissen wir nicht genau, was passiert, wir können diese Situation nicht kontrollieren. Sie ist immer ein bisschen unverfügbar. Ist der Teig zu trocken, zu klebrig? Wie lassen sich die Kinder ein? Tauchen Sie in den Prozess ein oder wird mit dem späteren Essen gespielt werden? Wir sind dann in einem geistesgegenwärtigen resonanten Weltverhältnis, weil wir uns den Teig und den Umgang mit den Kindern selbst tätig anverwandeln müssen.

Auch wenn wir mit Kindern ein Regal auswischen, einen Eimer mit Wasser auf den Boden stellen, drei Putzlappen bereitstellen und schauen, wer heute mitmacht, dann ist auch diese Situation überhaupt nicht zu kontrollieren. Wir müssen uns darauf einlassen, dass der Eimer auch umkippen könnte, dass ein Kind das Wasser aus dem Lappen saugt, o. ä. Auch hier sind wir in einem resonanten Weltverhältnis, weil wir uns auf das nicht ganz verfügbare Geschehen einlassen.

Andersherum wird genauso deutlich, wie ein stärkeres Verfügbarmachen wirkt: Wenn wir uns die Brötchen kaufen statt backen, das Regal von jemand anderem putzen lassen, wenn wir das Laub vom Hausmeister wegblasen lassen, wenn das Lied nicht gesungen sondern vorgespielt wird und wenn das Essen geliefert wird, wenn wir also gar nichts tun, was auch einmal schief gehen könnte, dann läuft zwar vieles glatt, aber es ist auch kälter um uns geworden.

Rosa macht in Bezug auf die Unverfügbarkeit noch eine interessante Wendung. Er beschreibt Folgendes: Wenn wir uns eine Sache gut erschlossen haben, wenn wir etwas erreicht haben, technisch verfügbar gemacht haben und nutzbar gemacht haben, dann kommt es in verwandelter Form als unverfügbares Monster zu uns zurück. Was ist mit dieser seltsamen Formulierung gemeint? Rosas Antwort: Je mehr wir die Welt technisch beherrschen, desto mehr komische Dinge passieren: Wir haben immer bessere und schnellere Autos, stehen aber viel länger im Stau; wir machen alles digital und bekommen auf einmal das Licht im Smart-Home nicht an, weil die Software verrücktspielt; wir erhöhen Sicherheitsvorkehrungen und werden dadurch ängstlicher. Und in etwas existenziellerer Variante: Wir machen uns das Atom verfügbar, dringen tief in die Materie ein, erzeugen damit Energie und entfesseln damit das Monster der Atombombe sowie Strahlenmüll für eine Million Jahre; und wir fördern Kohle und Öl, produzieren Plastik und Müll und erschaffen eine ökologische Krise, die wir nicht eingedämmt kriegen. Rosas Fazit aus dieser Phänomenbeschreibung lautet: Dort, wo alles verfügbar ist, hat uns die Welt nichts mehr zu sagen. Und dort, wo sie als Folge des Beherrschungswahns sich in verwandelter Form wieder völlig unkontrolliert und in unverfügbare Weise sich entfesselt zeigt, ist sie nicht mehr erreichbar für uns.

Waldorfpädagogik

Nun sollen abschließend die Intentionen und Möglichkeiten der Waldorfpädagogik an die vorherigen Darstellungen angeschlossen werden.

Wo wir auch hinblicken bei Steiner und in der waldorfpädagogischen Literatur, geht es in der Waldorfpädagogik, je jünger die Kinder umso mehr, immer um den gesundheitsfördernden Charakter der Pädagogik. Diese salutogenetische Ausrichtung, die Steiner nicht selbst als solche betiteln konnte, weil der Begriff Salutogenese erst später geprägt wurde, ist ein besonderes Kennzeichen der Waldorfpädagogik (vgl. Steiner, 1987).

Die Idee, die Widerstandskraft des Menschen durch ein Zusammenhangsgefühl mit der Welt zu stärken, ist ein Grundpfeiler der Waldorfpädagogik (vgl. Steiner, 1989). Sie fokussiert diesbezüglich neben verstehbaren (durchschaubaren) und neben handhabbaren (mitmachbaren) Tätigkeiten insbesondere den Aspekt der Bedeutsamkeit, der Sinnhaftigkeit des Tuns.

Bei Steiner heißt es im 13. Vortrag der allgemeinen Menschenkunde im weiteren Verlauf interessanterweise:

Wann ist der Mensch sinnlos tätig? Sinnlos tätig ist er, wenn er nur so tätig ist, wie es sein Leib erfordert.
Sinnvoll tätig ist er, wenn er so tätig ist, wie es seine Umgebung erfordert, wie es nicht bloß sein eigener Leib erfordert. Darauf müssen wir beim Kinde Rücksicht nehmen. (Steiner, 1992, S. 191).

Damit erweitert er den Aspekt der Bedeutsamkeit um die Perspektive der sinnvollen Eingliederung in die Umgebung. Die Überzeugung, dass sinnvolles Tun gesundheitsfördernder und für die Entwicklung des Menschen, auch für sein Lernen und seinen Bildungsgang, von nachhaltiger Bedeutung ist, ist seit Antonovsky empirisch gesichertes Wissen. Der von Antonovsky gefundene Zusammenhang, dass durch bedeutungsvolle, verstehbare und handhabbare Dinge und Tätigkeiten in der Umgebung sich ein höheres Kohärenzgefühl einstellt und dass ein hohes Kohärenzgefühl wiederum zu einer größeren Resilienz führt, steht in absoluter Übereinstimmung mit allem, was für die hauswirtschaftlichen und handwerklichen Tätigkeiten im Waldorfkindergarten an Formulierungen in der Literatur vorgefunden werden kann, was bei Steiner dazu zu finden ist und wie es in den meisten Kindergärten auch aussieht.

Eine Aufgabe für die Waldorfkindergartenbewegung könnte sein, in der Zukunft noch stärker herauszustellen, warum Mehl mahlen, Backen, Putzen und Gartenumgraben nicht Nostalgie, sondern

Gesundheitsförderung bedeuten, und dass diese Tätigkeiten immer wichtiger sind als das Basteln von Papierfliegern oder nett gemeinten Geschenken für die Eltern. Die Bedeutung der Bedeutung, also des Sinns in unserem Tun, sollte vonseiten der Waldorfpädagogik in besonderer Weise hervorgehoben werden.

Auch der Aspekt des sehnsvoll auf die Welt gerichteten Handelns, des resonanten Verhältnisses zu einer nicht ganz verfügbaren Welt bei Rosa steht in einer starken Verbindung mit der Waldorfpädagogik. Bei Rosa heißt es, dass die Welt

- a) für uns klingt, wenn wir etwas entdecken wollen, erreichen wollen, verstehen wollen, zu etwas hinstreben
- b) stumm wird und bedeutungslos einfriert, wenn sie von uns besessen, optimiert und beherrscht wird
- c) in verwandelter Form als ein unverfügbares Monster vollkommen unbeherrschbar wieder auf uns zurückkommt, wenn wir uns einen Weltausschnitt zunächst untertan gemacht haben.

Die damit formulierte Idee, dass man einer gefriergetrockneten Weltbegegnung und Weltaneignung vorbeugen sollte durch Aktivität, durch Handeln, durch Bewegung, durch Sich-Einlassen auf etwas, ist ein besonders prägendes Element der Waldorfpädagogik. Anders als bei Rosa findet man hierzu in der Waldorfpädagogik eher die Begriffsverwendung der Stärkung der Willenstätigkeit bzw. des Willenspols. Rosa ist allerdings sehr präzise in der Sprachverwendung, wenn er statt von Weltaneignung von *Weltanverwandlung* spricht. Eine Formulierung, die die Waldorfpädagogik ohne Not übernehmen könnte, weil sie die pädagogische Intention der Förderung einer responsiven und achtsamen Weltbegegnung in besonders schöner Weise widerspiegelt.

Während nun bei Rosa in den Begriffen der Resonanz, der Anverwandlung und der notwendigen Unverfügbarkeit vor allem der geistig-seelische Aspekt des gedanklichen und des gefühlsmäßigen Verbundenseins hervortritt, gehört zu einer waldorfpädagogischen Betrachtung ebenso dazu, die Auswirkungen auf das körperlich-vitale Gefüge zu bedenken. Im Sinne eines ganzheitlichen salutogenetischen Ansatzes ist in pädagogischer Perspektive unbedingt mitzuformulieren, dass auch alle Lebensprozesse im Organismus angeregt werden, wenn ich mich auf etwas zubewege (Gelitz & Strehlow, 2018; Rawson, 2018). Wie bereits dargestellt wurde, ist zunächst nicht klar, wie die Situation ausgeht, wenn ich mich auf den klebrigen Teig einlasse, wenn ich mich auf die umzugrabende Erde einlasse, oder wenn ich mich auf zu fütternde Tiere einlasse; akademisch formuliert: es ist kontingent; ich muss mich der unverfügbaren Herausforderung mutig stellen. Dies erhöht aber nicht nur meine Selbstwirksamkeit und mein Kohärenzgefühl, sondern es regt auch meine Atmung an, es macht mich warm, es bringt meinen Stoffwechsel in Gang, es lässt mich wachsen und bringt Neues hervor: neue Muskeln, neue Fähigkeiten, neue Ideen. Wenn ich mich auf etwas aktiv zubewege, wenn ich mich auf einen Weltanverwandlungsprozess einlasse, werden also alle Vitalfunktionen gefördert. Es ist die einfachste und schönste Form der Förderung von Atmung, Durchblutung und Stoffwechsel. Wenn ich mich aber nicht auf etwas einlasse, mich nicht berühren lassen möchte von einem unverfügbaren Geschehen, wenn ich mir alles auf Abstand halte, wenn ich mir die Brötchen liefern lasse, wenn ich ein Foto von umgegrabener Erde gezeigt bekomme, wenn ich mir auf dem Tablet anschau, wie man Tiere füttert usw., dann fallen die Lebensprozesse in sich zusammen: Ich bin weniger angestrengt, ich atme weniger tief, ich bin etwas kühler, ich verstoffwechsle weniger Energie, ich lerne weniger, ich kann weniger und ich komme auf weniger Ideen.

Zu besitzen, zu haben, auf Knopfdruck verfügbar zu machen, lässt auf der seelisch-geistigen Ebene ein Stummwerden der Welt entstehen. Die Dinge sagen mir nichts mehr. Dies so klar formuliert zu haben, ist ein großes Verdienst von Hartmut Rosa. Eine salutogenetisch ausgerichtete waldorfpädagogische Perspektive würde nun hier noch hinzufügen:

Zu besitzen, zu haben, auf Knopfdruck verfügbar zu machen, lässt auf der Ebene der Vitalität, der Lebensprozesse, also des Ätherischen, ein Kaltwerden des Körpers entstehen. Wir gehen dann weniger in die Auseinandersetzung mit der Welt, sind ganz bei uns, atmen auf Sparflamme, strengen uns nicht an, erwerben keine neuen Fähigkeiten und kommen auf keine Ideen, weil uns ja gar nichts widerfährt. Es wird dann keine Widerfahrnis mehr zugelassen. Wenn man gar nicht mehr rudert, dann kann zwar auch nichts mehr aus dem Ruder laufen, es ist aber eine potenziell gefährliche Situation, weil ein in einer gewissen Spannung gehaltener

Körper, eine bestimmte Betriebstemperatur, uns auf der leiblich-vitalen Ebene überhaupt widerstandsfähig gegenüber Stressoren macht. Je stärker ich mich mit Wärme und mit Aktivität auf die Welt zu bewege, desto besser kann ich auch mit belastenden Situationen umgehen, z. B. mit Stress oder mit Krankheitserregern.

Es gehört zu den waldorfpädagogischen Grundanliegen, in den ersten Lebensjahren die körperliche und die vitale Ebene zu stärken. Neben der Pflege der Sinneswahrnehmungen und der motorischen Geschicklichkeit gehört dazu vor allem auch die Pflege der Lebensprozesse: Atmung, Durchwärmung, Ernährung, die Verstoffwechslung, die Regenerationsfähigkeit, das Wachstum und die Hervorbringung neuer Stoffe werden allesamt durch unverfügbare Situationen gefördert, weil der Körper in eine positive Spannung gerät, wenn er sich einer Widerfahrnis stellt. Die Welt unverfügbar zu halten, ist also auch von diesem mehr körperlichen Gesichtspunkt eine Notwendigkeit, weil die Vitalität gestört wird, wenn es nichts zu tun und zu streben gibt.

Fazit

Die hermeneutische Erschließung des Motivs der sinnvollen Tätigkeiten im 13. Vortrag von Steiners *Allgemeiner Menschenkunde* wird hier mit der ersten Feststellung beschlossen, dass ein handelndes Anverwandeln der Welt, ein tätiges Draufzustreben zu den Dingen, zur Natur, zu anderen Menschen ein aktuelles Thema ist. Entfremdung entsteht durch ein cooles, nicht-aktives Haben von etwas, während Resonanz durch ein warmes, aktives Hinstreben zu etwas Unverfügbarem sowie durch ein miteinander Leben entsteht. Etwas zu tun, sich auf etwas handelnd einzulassen, ist also bedeutsam.

In Bezug auf dieses Einlassen dürften Waldorfkindergärten neben allem, was dort an innovativen sinnvollen Tätigkeiten zum Mitmachen bereits bereitgehalten wird, noch etwas besser werden. Als Leitfragen seien hier exemplarisch angefügt: Inwieweit können Kinder mitmachen bei der Raumgestaltung, beim Jahreszeitentisch, beim Essen auf tun usw.? Inwieweit können wir Erwachsene uns einlassen auf unsichere Situationen und es aushalten, dass sich Kinder ihre Umwelt selbstständig anverwandeln?

Als zweite Feststellung sei hier abschließend formuliert, dass dasjenige, das wir tun, immer von Bedeutung sein muss. Antonovsky hat in seinen Analysen zum Kohärenzgefühl herausgearbeitet, dass es die drei Faktoren Bedeutsamkeit, Verstehbarkeit und Handhabbarkeit sind, die uns gesünder werden lassen, und misst dabei der Bedeutsamkeit die größte Relevanz zu.

Insofern sind die Hinweise aus dem 13. Vortrag der allgemeinen Menschenkunde bei Steiner ganz im Einklang mit solchen Erkenntnissen und Überlegungen.

Es ist verblüffend, wie aktuell und modern die Konzepte bei Steiner teilweise sind, obwohl schon über hundert Jahre alt. Waldorfpädagogische Veröffentlichungen sollten diese innovativen und praxiswirksamen Gedanken aber mit neueren Entdeckungen und einem etwas gegenwärtigeren Sprachgebrauch verbinden und sie dadurch noch besser als dasjenige verständlich machen, was sie sind: Anregungen für eine gesundheitsfördernde Pädagogik.

Literatur:

- Antonovsky, A. (1979). *Health, Stress and Coping*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Antonovsky, A. (1997). *Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit*. Tübingen: dgvt-Verlag.
- BdFWS (Bund der Freien Waldorfschulen), Haager Kreis, IASWECE, Freunde der Erziehungskunst (2024). *Waldorf World List*. Verfügbar unter https://www.freunde-waldorf.de/freunde/fileadmin/user_upload/images/Waldorf_World_List/Waldorf_World_List.pdf [abgerufen am 30.11.2024].
- Fengler, J. (2024). „Sich regen bringt Segen“ – Lebensweltliche Settings und ihr Beitrag zur Bewegungs- und Gesundheitsförderung in der Kindheit. In P. Gelitz (Hrsg.), *Mit kleinen Kindern ganz im Leben. Gesellschaft und Waldorfpädagogik im Dialog* (S. 136–158). Weinheim/Basel: Beltz.
- Gelitz, P. (2024). Den Kopf voll Verantwortung. *RoSE – Research on Steiner Education*, 15 (1), 90–97.
- Gelitz, P., Strehlow, A. (2018). *Die sieben Lebensprozesse. Grundlagen und pädagogische Bedeutung in Elternhaus, Kindergarten und Schule*. Stuttgart: Freies Geistesleben.
- Grunelius, E. von (1932). Das Kind im Kindergarten der Freien Waldorfschule. *Erziehungskunst*, 6 (4), 172–176.
- Hüning, F. (2020). Waldorfkindergarten-Pädagogik – ein historischer Abriss. In A. Wiehl (Hrsg.), *Studienbuch Waldorf-Kindheitspädagogik* (S. 243–257). Bad Heilbrunn: Klinkhardt/utb.
- Jaffke, F. (1989). Wie wird die Kindergartenarbeit zur „Hülle“ für die Lebenskräfte des Kindes? *Erziehungskunst*, 12/1989, 1083–1095.
- Rawson, M. (2018). A complementary theory of learning in Waldorf pedagogical practice. *RoSE – Research on Steiner Education*, 9 (2), 1–23.
- Rosa, H. (2016). *Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung*. Berlin: Suhrkamp.
- Rosa, H. (2018). *Unverfügbarkeit*. Wien/Salzburg: Residenz.
- Rosa, H., Endres, W. (2016). *Resonanzpädagogik*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Steiner, R. (1987). *Die gesunde Entwicklung des Menschenwesens*. GA 303. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1989). *Die pädagogische Praxis vom Gesichtspunkte geisteswissenschaftlicher Menschenerkenntnis*. GA 306. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1992). *Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik*. GA 293. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.