

Was ist „Geo“? - Eine Untersuchung zu den wissenschaftstheoretischen Implikationen des Geografieunterrichts an Regel - und Waldorfschulen

Phillip Wright

Bristol Steiner School, Großbritannien

ZUSAMMENFASSUNG. Die vorliegende Arbeit untersucht die beiden Grundprinzipien, auf denen der Ansatz des Geografieunterrichts an Waldorfschulen fußt: die holistische Darstellung von „Geo“ und die erzählende Pädagogik, mit denen dieses Wissen über die Welt generiert wird. Zunächst werden der sozialtheoretische und der konzeptuelle Rahmen betrachtet, die beide den Geografielehrplan der Regelschulpädagogik prägen. Anschließend wird dieser mit dem Kind bezogenen Ansatz zum Geografieunterricht in der Waldorfpädagogik verglichen, und zwar insbesondere mit der *Vorstellungsbildung*, die dort eine wichtige Rolle spielt. Obwohl Schwerpunkt der vorliegenden Arbeit die Geografie ist, werden auch andere, weitergefasste Themen über Lehrplanwissen sowie Unterrichts- und Bildungsansätze auf Grundlage des anthropologischen Verständnisses des Kindes, der Welt und der Evolution angesprochen. Es wird argumentiert, dass sowohl phantasieerfüllte als auch stärker konzeptuell gefasste und rationale Ansätze zu Wissen und Bildung im Geografieunterricht bis zu einem gewissen Grade integriert werden müssen, um das Interesse der Schüler zu wecken und für die moderne Welt Bedeutung zu haben. Einerseits kann die Regelschulpädagogik wichtige Impulse von methodischen Ansätzen der Waldorferziehung erhalten, z.B. ihrer Erzähltradition, der Pflege von Fantasie und der Kultivierung eines „Staunens über die Welt“. Andererseits könnte die Waldorfpädagogik von dem stärker konzeptuellen und kritischen Wissensansatz der etablierten Schulen profitieren.¹ In diesem Sinne gibt es Spielraum für ein Zusammenwirken der beiden Erziehungsdiskurse.

Schlüsselbegriffe: Geografie, Lehrplan, Pädagogik, Wissen, etablierte Pädagogik, Waldorfpädagogik, Bildungspotenzial Geografie

Einleitung

Obwohl Rudolf Steiner die Bedeutung der Geografie im Lehrplan der Waldorfschule betont und sie als „Mutterfach“ bezeichnet, das „alle anderen Fächer eint“ (Steiner, 1998, S. 162), findet dieser Bereich des Lehrplans weder in Waldorfkreisen noch in der akademischen Forschung sonderlich große Beachtung.² Das ist aus meiner Sicht sehr zum Nachteil sowohl der Waldorfschüler, deren Weltbild bis zu einem gewissen Grade noch vom Geografieunterricht ihrer Schulzeit geprägt ist, sowie auch des Waldorflehrplans, der sich weiterentwickeln muss, um in einer sich ständig verändernden Welt relevant zu bleiben. Bedenkt man außerdem, dass einerseits die Geografie traditionell Wissen (von Geologie, Vegetation, Klima, Menschen usw.) synthetisieren und ein Verständnis für das sich ergebende *Ganze* entwickeln will (Raum, Regionen, Ort usw.) und es andererseits in der Waldorfpädagogik vor allem um ein Aneignen des *Ganzen* geht, so

1. Die Idee für den vorliegenden Aufsatz entstand im Rahmen der wissenschaftlichen Arbeit des Autors am Geografieunterricht der Waldorfschule.

2. Es gibt diesbezüglich einige nennenswerte Ausnahmen, insbesondere David Brierleys Ratgeber für den Geografieunterricht an Waldorfschulen (Brierley, 1998, 2003).

bildet das Fach eine harmonische Ergänzung zum „Waldorf-Ethos“. Obwohl die Geografie jedoch seit fast einem Jahrhundert Bestandteil des Waldorflehrplans ist, bedarf der epistemologische und konzeptuelle Rahmen des Unterrichtsfachs der Erneuerung und Weiterentwicklung. Dem möchte ich aus der Erfahrung als Waldorflehrer und Wissenschaftler hinzufügen, dass die Geografie wohl eines der am schwierigsten zu unterrichtenden Fächer ist.³

Als rein akademische Disziplin hat die Geografie traditionell immer wieder kontroverse Debatten provoziert (eine umfassende Entwicklung dieser komplexen Thematik, die über den Rahmen dieses Aufsatzes hinausgehen würde, findet man bei Livingstone, 2000). Grund dafür ist sowohl der Umfang des Fachs (der Inhalt von Raum und Ort) als auch die Vielfalt der innerhalb des epistemologischen Rahmens der Geografie rivalisierenden Paradigmen oder Auffassungsweisen von der Welt. Das Verständnis der Geografie ist in ontologischen, ideologischen und epistemologischen Sichtweisen verankert. Daher sind Fragen des geografischen Wissens und Verständnisses eigentlich immer auch Fragen von Philosophie und Weltanschauung (Positivismus, Strukturalismus, Phänomenologie und Relativismus usw.) gewesen. Auch im waldorfpädagogischen Kontext lässt sich Geografie nicht von der ihr zugrundeliegenden Philosophie trennen. Um der Waldorfpädagogik zu mehr Glaubwürdigkeit in der akademischen Welt zu verhelfen, muss der Einfluss dieser Philosophie auf ihr Lehrplanwissen begriffen und argumentativ präsentiert werden. Darüber hinaus bedarf es eines besseren Verständnisses der intellektuellen Stellung des Wissens im Waldorflehrplan (sowie des Vergleichs mit der Regelschulpädagogik), um das Lehrerwissen in der Waldorfpädagogik zu erweitern und zu stärken. Eine wachsende Zahl britischer Waldorfschulen muss sich auch der unterschiedlichen Formen des Fachwissens sowie der damit verbundenen Pädagogik und Denktätigkeit bewusst werden, da sie sowohl den staatlichen als auch den Waldorflehrplan unterrichten (d. h. Realschulabschluss/Abitur und Hauptunterricht).⁴ Im heutigen pädagogischen Klima gilt es daher, den Spielraum für die Integration unterschiedlicher Wissens- und Lernansätze zu prüfen (Woods et al., 2005).

Obwohl die Vorteile eines von Phantasie getragenen Ansatzes für den Schüler im Fachunterricht der Waldorfschule von der akademischen Forschung eingeräumt wurden (z. B. Nielsen, 2003; Woods et al, 2005; Ashley, 2006a, 2006b; Wright, 2011, 2013), zeigen andere Studien jedoch auch Spannungen auf (z. B. Jelinek & Sun, 2003; Wright, 2009). Diese Fragen entspringen weniger dem Zweifel am Stellenwert der Phantasie für das Lernen, der wohl von wenigen Pädagogen bestritten wird, oder der Kritik an einem den Bedürfnissen des Kindes angepassten Unterrichtstempo, sondern eher den akademischen Vorstellungen dessen, was mit Bezug auf Fachwissen und Denkfähigkeiten für die heutige Zeit als akzeptabel gilt. Darüber hinaus zeigen diese Sichtweisen die klaffende Lücke zwischen akademischen Modellen von Lehrplan und Lernen, die klar zwischen Lehrplanwissen und Pädagogik unterscheiden, und dem nichtdualistischen Waldorfmodell auf, bei dem das Fachwissen eng mit dem Prozess der Wissensvermittlung bzw. der Unterrichtsmethode verknüpft ist. Diese beiden unterschiedlichen Auffassungen vom Lehrplanwissen - die eine auf wissenschaftlicher und sozialtheoretischer Basis, die andere auf der Grundlage eines anthroposophischen Kinderverständnisses - sind der hauptsächliche Grund für die epistemologischen Differenzen zwischen Waldorf- und Regelschulpädagogik. Diese Thematik möchte ich anhand eines Teilbereichs der Waldorfpädagogik gezielt untersuchen, und zwar dem der Ausführungen von „Geo“ oder der Erde, auf die sich der Lehrplan der Geografie stützt, sowie dem nicht minder wichtigen Aspekt des Bildes vom unterrichteten Kind. Meine Leitfrage lautet: *Von welchen Vorstellungen gehen die Ansätze des Geografieunterrichts an Regel- und Waldorfschulen bezüglich der Erde und des Schülers aus, und welchen Spielraum gibt es bei diesen unterschiedlichen Diskursen für ein gegenseitiges Lernen?* Zur Beantwortung dieser Frage werde ich zunächst den erkenntnistheoretischen Rahmen des etablierten Geografielehrplans untersuchen und eine Bewertung der vorherrschenden Gedankenströme vornehmen, auf die sich die unterschiedlichen Ansätze stützen. Anschließend werde ich mich mit dem Geografielehrplan der Waldorfschule und der damit verbundenen Didaktik befassen. Abschließend wird der Waldorfansatz aus der Perspektive der modernen kritischen Wissenstheorie (d. h. der sozialen Wissensproduktion) untersucht und das Potenzial für eine Integration unterschiedlicher Diskurse im Unterricht beleuchtet.

3. Der Autor hat an Regel- und an Waldorfschulen unterrichtet.

4. Angesichts zunehmender staatlicher Förderung britischer Waldorfschulen wird die Integration der unterschiedlichen Lehrpläne zu einer Aufgabe mit wachsender Bedeutung.

Denkbilder von „Geo“ und die epistemische Handlungsfähigkeit des Kindes

Während der etablierte Lehrplan für den Geografieunterricht weitgehend von intellektuellen Strömen geprägt wird, die aus der akademischen Welt herabfließenden (wenn auch mit nicht unerheblicher Hilfe von Trägheit und Wettbewerb), orientiert sich der Waldorflehrplan eng an den Bedürfnissen des Kindes aus anthroposophischer Sicht.⁵ Diese unterschiedlichen erkenntnistheoretischen Rahmungen sind der Grund für die Unterschiede im geografischen Unterrichtsstoff und auch für die verschiedenen Rollen, die dem Kind in der Wissensproduktion zukommen. In der etablierten Pädagogik wurde das Lehrplanwissen für den Geografieunterricht weitgehend auf dem Schauplatz konkurrierender Paradigmen debattiert und entschieden. Obwohl diese Denkrichtungen unterschiedliche Ansichten mit Bezug auf das Wissen haben (z. B. Positivismus, sozialer Konstruktivismus/Postmodernismus und sozialer Realismus) und die Diskussion weiterhin anhält (siehe z. B. Fien, 1999; Firth, 2007; Butt, 2011; Curriculum Journal 22, vol. 3, 2011; Catlin und Martin, 2011), weisen diese Auffassungen vom Wissen trotz paradigmatischer Differenzen einige Gemeinsamkeiten auf. Vornehmlich ist hier die Annahme zu nennen, dass das Wissen vom Kind getrennt sei; denn um akzeptiert zu werden, muss Wissen akademisch produziert, d. h. textlich erstellt und konzeptionell abgesteckt sein. Anschließend findet die Aufnahme dieses Wissens durch den Schüler als ein rein kognitiver Prozess statt. Diese Ansicht über das Wissen wird getragen von einem ontologischen Dualismus, nämlich die Vorstellung, dass (kurz gesagt) die „Objektwelt“ - die wahrgenommene Welt - und das Individuum oder „Subjekt“, das sie zu verstehen sucht, zwei voneinander getrennte Realitäten seien. Dabei ist entscheidend, dass diese Annahme auch die dem Schüler bei der Wissensproduktion zukommende Rolle und damit auch seine Rolle als epistemisch Handelnder bestimmt.

Da der Lehrplan für den etablierten Geografieunterricht vorwiegend von theoretischen Wissensbegriffen bestimmt wird, überrascht es kaum, dass die epistemische Handlungsfähigkeit des Kindes unterminiert wurde (Wright, 2013). Während sich die gegenwärtige Lehrplandebatte in der Geografie weitgehend auf den Wissensinhalt konzentriert, finden der Empfänger dieses Wissens - der Schüler - und die Pädagogik weniger Beachtung, da sie als von der Wissensfrage losgelöst betrachtet werden. Abgesehen von epistemologischen Ansätzen wie dem Humanismus (in den 1970er Jahren) und in jüngerer Zeit auch dem Relativismus (z. B. Firth & Biddulph 2008, 2009a, 2009b), die etwas mehr Verständnis für die Weltsicht des Kindes zeigten, hat der etablierte Geografieunterricht bei der Entwicklung eines altersgemäßen Wissensmodells versagt. Für die Entwickler von Lehrplänen steht nach wie vor das Wissen im Vordergrund und weniger das Verständnis dafür, wie das Kind die Welt mit den eigenen, sich entwickelnden Fähigkeiten erlernt (durch konzentrierte Beobachtung, Nachdenken, Erkenntnis, Phantasiegebrauch usw.).

Der etablierte Regelschul-Lehrplan folgt konsequent einer linearen Sichtweise auf die intellektuelle Entwicklung des Kindes. So wird z.B. der Schüler in der Oberstufe in erster Linie als „rationaler Denker“ gesehen, der konzeptuelles Wissen ähnlich wie ein Erwachsener analysieren und aufnehmen kann (siehe Lambert & Morgan, 2010). Traditionell hat das zur Fragmentierung der Geografielehrpläne in Themenbereiche, Module oder Einheiten geführt, in denen Wissen in Informationseinheiten aufgeteilt wurden, insbesondere „Human-“ und „Physiogeografie“, z. B. „Bevölkerung“, „Städte“, „Biome“ und „Flüsse“. In diesem Sinne wird die geografische Interpretation der Welt - der das Ausmaß der Geografie bestimmende begriffliche Rahmen - theoretisch festgelegt. Daraus folgt, dass sich das Fachwissen stark auf sekundäre und quantitative Daten (Statistiken, Grafiken usw.) oder auch Wissensformen verlassen hat, die sich standardisieren lassen und leicht abrufbar sind.

Andere kritisch orientierte oder stärker politisierte Anregungen für Lehrplanwissen tun sich trotz ihrer Motivation durch emanzipatorische Ziele der Sozialtheorie mit dem pädagogischen Gedanken der Freiheit der *Erlangung* des Wissens schwer.⁶ Während die heutige Schwerpunktsetzung der sozialen

5. Die Beziehung zwischen dem Geografielehrplan der etablierten Schulen und der akademischen Geografie ist seit Langem komplex und kontrovers. Näheres dazu siehe Lambert & Morgan, 2010.

6. Ich mache hier einen wichtigen Unterschied zwischen verschiedenen Denkbildern von Freiheit und Progressivität im Geografieunterricht. Sozialtheoretische oder kritische Wissensgefüge (sozialkonstruktivistische, sozialrealistische, radikale usw.) verfolgen traditionell deutliche politische Absichten, z. B. eine bessere oder gerechtere Gesellschaft. Phänomenologischen oder auf den Menschen bezogenen Wissensansätzen geht es vorwiegend um die individuelle Freiheit bei der Wissensschaffung. Dabei stellt sich die Frage, welche Art von Wissen und Verständnis der „frei“ denkende Schüler schaffen wird. Diese Thematik wird unten behandelt.

Wissensproduktion die breitgefächerte Machtbasis (europäisch, weiß, bürgerlich, männlich usw.) bloßlegt, unterminiert sie damit auch die epistemische Handlungsfähigkeit des Schülers. In diesem Sinne wird das Persönliche vom Politischen verdrängt. Darüber hinaus schätzt Wissen, das gesellschaftlich als ein rein sprachliches oder textliches Gebilde gesehen wird, den erkenntnistheoretischen Status des Analysierens oder Dekonstruierens höher ein als die menschliche Fähigkeit von Wahrnehmung und Phantasie. In einem solchen kulturellen und politischen Wissensgefüge verliert jeder Anspruch auf Erkenntnisse über die Welt (im Sinne eines Wahrheitsanspruchs) seine Gültigkeit. Im Gegenteil. Die wichtigste Aufgabe der Geografie solle die Dekonstruktion der rivalisierenden „Erzählungen“ oder „Wissensrichtungen“ sein, die uns die Welt erklären. Spannungen zwischen diversen Richtungen des Lehrplanwissens unterstreichen daher unterschiedliche erkenntnismäßige und ontologische Standpunkte.

Während also der Relativismus die soziale und kulturelle Stellung des Wissens in das Bewusstsein rückt, was zweifellos von pädagogischem Wert ist, wird der Schüler im Wissensprozess dezentriert und marginalisiert. Damit wird praktisch das persönlichste Element der Wissensproduktion unterminiert, nämlich die Phantasie, die sich ganz entscheidend auf die Interpretationsweise der Welt und die ihr zugemessene Bedeutung auswirkt. So wird z. B. in neueren kritischen Texten zur modernen Geografie die Vorstellung diskutiert, dass die Biome der Erde, z. B. die tropischen Regenwälder, als Erfindungen der wissenschaftlichen und politischen Märchenwelt zu verstehen seien (Stott, 2001; Stott & Sullivan, 2003). In diesen extremen, abstrakten Formen der Wissenstheorie fällt der Rolle des Staunens (beflügelt durch beschreibende Erzählungen, Bilder, direkte Wahrnehmung usw.) bei der Unterrichtseteiligung des Schülers und dem Lernen über die Welt keine große Bedeutung zu.⁷ Die Ansicht, dass diese Formen direkter Schülerbeteiligung für ein Verständnis der Geografie, einschließlich des konzeptuellen Lernens, notwendig seien, wird als eher begrenzt eingestuft.⁸ Diese unterschiedlichen Wissensauffassungen - die *eine* theoriegesteuert und konzeptuell festgelegt, die *andere* phänomenologisch und formfüllt - prägen die beiden hier betrachteten unterschiedlichen Geografielehrpläne und ihre pädagogischen Ziele.⁹ Beide räumen dem Kind eine jeweils unterschiedliche Stellung im Erkennen ein. Man könnte sogar sagen, dass der dezidiert akademische Ansatz des Lehrplans den Schüler als etwas dem Wissen Untergeordnetes betrachtet; D. h. Ziel des Geografieunterrichts ist es dann, den Schüler an das Wissen anzupassen und nicht umgekehrt. Wie bereits erwähnt, wird z. B. im Lehrplan für den britischen Realschulabschluss in Geografie die Welt in separaten, konzeptuell verpackten Blöcken oder Themen (so genannten Einheiten) präsentiert. Der Umfang des geografischen Verständnisses wird daher von rein rationalen Kriterien mit dem abschließenden Ziel der Beurteilbarkeit und Quantifizierbarkeit bestimmt. Diese Auffassung wird von der Waldorfpädagogik jedoch in Frage gestellt. Ihr holistisches Modell beinhaltet ein evolutionäres Konzept des Lehrplanwissens. In der Geografie werden „Subjekt“ und „Objekt“ - der Schüler und die Welt - in einem nichtdualistischen Gefüge als eine Einheit betrachtet, in der sich das Wissen entsprechend der kindlichen Entwicklung und Erkenntnis der Welt entfaltet. Darüber hinaus hat in diesem Modell das affektive oder qualitative Element des Wissens

7. Die Vorstellung, dass der Mensch durch Wahrnehmung und Phantasie direktes Wissen und ein Verständnis von der Natur erlangen kann, ist eine These der Phänomenologie. Die unterschiedlichen Schulen der Phänomenologie haben jedoch ihre eigene Ontologie oder Sichtweise der Wirklichkeit und wie sie erschlossen wird. Die Waldorfpädagogik fußt u.a. auf der von Goethe postulierten anschauenden Urteilskraft. Hier schlägt die Wahrnehmung, zusammen mit der „exakten“ Phantasie eine Brücke von der Sinneswelt zum Reich der die Natur lenkenden Weltgesetze. (siehe Welburn, 2004). Im pädagogischen Sinne verwendete Steiner den Begriff „konkrete Bilder“ für Gedankenbilder, die in enger Beziehung zur direkt wahrgenommenen physischen Welt stehen. Damit war die geografische Imagination für ihn empirisch gültig oder „ein wahres Sehen im Raum“ (also kein bloßes Hirngespinnst), das das Wesen von Orten, Biomen und Regionen erfasste (Steiner, 1996).

8. Hierfür ist Suchantke (2001) mit seinen detaillierten Beschreibungen des Regenwaldes und anderer Naturräume ein erfolgreiches Beispiel. In seiner Öko-Geografie geht er von der Beobachtung der Landschaft, mit ihrer Flora und Fauna, zu einem konzeptuellen Verständnis der die Biome beherrschenden Naturgesetze über. Im Unterricht gibt es jedoch eine Vielzahl an Medien, mit deren Hilfe der Schüler Gedankenbilder gestalten und damit in die Landschaft „eintreten“ kann (vorgetragene Erzählungen, Texte, Filme, Fotos usw.). Ziel der Pädagogik ist es, anhand des bildlichen Wissenslements das begriffliche Verständnis zu erweitern und zu vertiefen.

9. Diese beiden Wissensansätze werden von unterschiedlichen Sichtweisen des Denkens und Lernens getragen. Theoretisches Wissen kann zwar als eine Art kollektive und formalisierte Phantasie gesehen werden, es ist jedoch abstrakt und festgelegt. In diesem Sinne wirkt es aus der Vergangenheit in die Gegenwart. Im Gegensatz dazu verleiht das pädagogische Arbeiten *mit* der Phantasie dem Wissen Individualität, Flexibilität und Fließen und damit Eigenschaften, die innere Aktivität und Präsenz voraussetzen. Damit soll jedoch nicht gesagt sein, dass Theorie oder konzeptuelle Rahmen nicht auch ihre Berechtigung im Geografieunterricht haben, oder dass Gedankenbilder nicht auch klare Definition und Reflektion benötigen, um zu authentischem und vermittelbarem Wissen zu werden.

Vorrang vor dem Theoretischen oder rein Konzeptuellen. Es sollte auch erwähnt werden, dass sich diese unterschiedlichen epistemologischen Gefüge nicht auf Schullehrpläne beschränken, sondern auch für eine breitere, fest etablierte intellektuelle Tradition und Diskussion dieses Themas gelten. Diese akademischen Gedankenströme lassen sich im Großen und Ganzen als phänomenologisch und theoretisch beschreiben.

Phänomenologische und theoretische Ströme im geografischen Denken

Auch wenn eine ausführliche Diskussion über die Geschichte der Geografie (siehe Livingstone, 1992) über den Rahmen des vorliegenden Aufsatzes hinausginge, lassen sich zwei breite Gedankenströme feststellen, die unterschiedliche Sichtweisen über Art und Umfang des Fachs vertreten. Sie lassen sich lose als *theoretisch-analytisch* bzw. *menschenbezogen* oder *phänomenologisch* definieren. Diese Meta-Erzählungen hatten auch einen entscheidenden Einfluss auf die Lehrplandebatte in der Geografie - wie insgesamt in der Pädagogik - und auf die dem Schüler bei der Wissensproduktion zukommenden Rolle. Darüber hinaus liefern sie einen Erkenntnishintergrund, der bei der Platzierung der unterschiedlichen Auffassungsweisen des Geografiewissens in Regel- und Waldorfschulen hilft. Der stärkste intellektuelle Impuls in der westlichen nachauflärerischen Geografie war zweifellos das Streben nach Rationalismus. Parallel dazu gab es jedoch eine Gegenströmung, die sich hartnäckig gegen eine rein rationale Interpretation der Welt wehrte und stattdessen andere Seinsdimensionen für das geografische Verständnis zuließ. Wie haben sich diese unterschiedlichen Traditionen in der Geschichte der Geografie manifestiert?

Im Anschluss an die nachkantische Wende (weg von einer metaphysischen oder von Gott gewollten Weltansicht) entfaltete sich die Geografie zu einem Fachgebiet für den denkenden Geist. Mit der Hinterfragung der kosmografischen Sichtweisen der Vormoderne, die Mensch und Erde im Mittelpunkt eines größeren, von Gott gewollten Universums sahen, verlagerte sich der Schwerpunkt auf die Sinneswelt.¹⁰ Die im frühen 19. Jahrhundert zunächst vom Darwinismus beflügelten, zweckbezogenen Interpretationen der natürlichen Räume der Erde (wozu auch der Mensch zählte) wurden von evolutionären verdrängt. Mit einem Weltbild, das auf den Gesetzen von Physik und Biologie fußte, war das geografische Denken durch seine primitiven Formen organischer Analogie und seinen Umweltdeterminismus ein Spiegelbild des intellektuellen Abstiegs in die Materie. Diese von unterschiedlichen Impulsen aus Naturwissenschaft, Sozialtheorie, Informationstechnik und Daten geführte Trennung (und Dezentrierung) des Menschen vom Kosmos folgte in der Geschichte geografischen Denkens verschieden geprägten Bahnen (Positivismus, Relativismus usw.). Darüber hinaus bildeten sich auch zwei Elemente des Rationalismus heraus, die den modernen geografischen Diskurs prägten. Das erste war die nach bestimmten Schemata verlaufende Fragmentierung des Wissens - die Aufspaltung von „Geo“. Das zweite war die Distanzierung vom Empirismus und die Zuwendung zu sozialtheoretischen Verständnisrahmen.¹¹ Abgesehen von kurzzeitigem Experimentieren mit schülerbezogenen Ansätzen (wie dem Humanismus), wurde der etablierte Geografieunterricht stets vom rationalistischen Projekt des Modernismus dominiert. Das hat zu einem stark festgelegten, wissenschaftsgestützten Lehrplan geführt, der in klar definierte Begriffe gefasst ist. Darüber hinaus ist ein solches Wissensschema eng an das genormte Verfahren zur Schülerbeurteilung gebunden (Wissen ist meist quantifizierbar; kognitive Fähigkeiten wie das Analysieren von Daten sind in der Geografie in einer Art und Weise definiert, die eine leichte Beurteilung zulässt usw.). In diesem Sinne stützt sich ein rationaler Ansatz der Geografie mit Bezug auf das Verständnis vorwiegend auf logisches Denken und analytische Fähigkeiten. Es überrascht daher nicht, dass holistische Vorstellungen von der Erde sowie organische und Phantasie gesteuerte Lernstrategien bis heute Randerscheinungen geblieben sind. Dennoch haben auf den Menschen bezogene Diskurse in der Geografie die Zeit überdauert (siehe Short, 2003). Ihr Gedankenstrom hat seine Wurzeln im Monismus,

10. Die der göttlichen Ordnung verpflichtete, nichtdualistische Anschauung von Mensch und Erde in der Geografie der Renaissance wird auf Weltkarten deutlich herzförmig oder „cordiform“ abgebildet. Siehe Kapitel 2: „A Heart-Shaped World?“ in Short (2000) sowie auch Cosgrove (2001).

11. Der Begriff des Empirismus ist komplex. Während Alexander von Humboldt z. B. die genaue Beobachtung und Beschreibung der Welt mit seinem eigenen artistischen Gefühl verband, stützt sich der Empirismus zur Aufstellung von Wissensansprüchen traditionell auf ein streng wissenschaftliches Prozedere. In der Geografie widerspricht der theoretische Diskurs jedoch jeder Form von Wissen, das eine neutrale Haltung einnimmt (einschließlich des auf Grundlage der Beobachtung erlangten Wissens) oder das seinen sozialen Ursprung nicht mit in Betracht zieht.

einer vormodernen, nichtdualistischen Weltsicht. Kernpunkt dieser Tradition ist die Vorstellung, dass der Mensch im Universum - bzw. in der Sprache der Geografie in einer „Kosmografie“ - verankert ist. Darüber hinaus - und das wurde zu einem epistemologischen Prinzip der Phänomenologie - wird Wissen als ein Produkt des *formerfüllten* Selbst betrachtet, das mit der Welt durch seine Fähigkeiten von Wahrnehmung, Denken, Fühlen und Handeln *interagiert*. Menschbezogene Diskurse unterstreichen daher die Rolle des individuellen Erlebens bei der Wissensproduktion. Sie lassen Nichtrationales (Gefühle, Intuitionen, Staunen usw.) in der Wahrnehmung zu und bereichern damit das Verständnis der Welt. In diesem Sinne ist Epistemologie etwas Persönliches, Andauerndes und Schöpferisches, und Wissen wird organisch als etwas begriffen, das untrennbar mit der menschlichen *Beziehung* zur Welt verbunden ist. Darüber hinaus wird das Individuum durch diese Beziehung verwandelt (Husserl, 1960; Welburn, 2007). In der Geografie haben menschbezogene Diskurse ihre epistemologischen Fundamente in der Phänomenologie und ihren traditionellen fachlichen Schwerpunkt in der Beobachtung von Mensch und Landschaft (siehe Wylie, 2007). Obwohl jedoch die Phänomenologie bei der Wissensproduktion Wahrnehmung und Erlebnis in den Vordergrund stellt, gibt es in dieser Tradition keine einheitliche Ontologie. Zwar mag es eine universelle These vom „Wesenskern“ geben - ein Reich im Grenzgebiet von Wahrnehmung, Ideenbildung und dem Metaphysischen (Husserl, 1960; Merleau-Ponty, 1962); dennoch wird im humanistischen Experiment der Geografie z. B. die *Lebenswelt* oder bewohnte Welt weitgehend mit *Sinneswelt* gleichgesetzt. Von daher bleibt der epistemologische Charakter der Phantasie in der Geografie höchst umstritten, und zwar selbst in der phänomenologischen Schule. Das spricht ein wesentliches Spannungsfeld zwischen menschbezogener und theoretischer Tradition in der Geografie an, das auch die beiden hier betrachteten unterschiedlichen Lehrpläne durchdringt, nämlich *gegensätzliche Ansichten über die Phantasie als Weg zum Wissen*. Auf der einen Seite stellt der moderne geografische Diskurs, der weitgehend von der Sozialtheorie geprägt und daher kritisch eingestellt ist, die Vorstellung in Frage, dass wir direkte Erkenntnisse der Welt erlangen (und auf dieser Grundlage Wissen produzieren) können. Für den Poststrukturalisten z. B. beruht eine solche Behauptung auf der irrigen Annahme einer zentrierten, neutralen Präsenz oder eines Selbst, das aufgrund seiner ihm eigenen Fähigkeiten *weiß*.¹² Worauf es dem Poststrukturalisten jedoch wirklich ankommt, ist die Frage: Wie wird die geografische Fantasie sozial und kulturell erzeugt? Darüber hinaus hat der holistische Anspruch der Phänomenologie auf Erkenntnisse verbindender Grundsätze (zwischen Mensch und Umwelt, Beobachter und Beobachtetem usw.) aus relativistischer Sicht keine Gültigkeit. Ein Priorisieren der imaginativ-metaphysischen (vielleicht auch mythischen) Suche nach Einheit und Ordnung übersieht eine Welt, die im Grunde genommen fragmentiert, zerteilt und defekt ist, und zwar in sozialer, ökonomischer und politischer Hinsicht. Synthetische Geografien, die nach Einheit streben, was bis zu einem gewissen Grade auch auf die traditionelle räumliche Definition des *Naturraums* zutrifft, gelten als idealisiert oder sogar antimodern.¹³ Dieser Ansatz wurde von analytischen und politisierten geografischen Diskursen schon lange als apolitisch und unkritisch kritisiert. Dennoch besteht der vormoderne kosmografische Traum - vom existentiellen Streben nach Einheit mit der Welt - als ein universaler Impuls im geografischen Denken fort. Darüber hinaus ist ein Kernsatz dieses Strebens nach holistischem Wissen, das die rein rationale, wissenschaftliche Vernunft der Geografie in Frage stellt, der dem *Bild* anhängende epistemologische Charakter - sowohl in seiner äußeren Form als geografische Repräsentation (d. h. bildhafte Darstellungen der Erde) als auch innerlich als Gedankenbilder oder geografische Vorstellungen (Cosgrove 2001, 2005; Olsson, 2007),¹⁴ und eben ein solcher Ansatz ist es, der auch die Waldorfpädagogik definiert. Im Folgenden wird diese These begründet, wobei die enge Beziehung zwischen dem Wissen des Waldorfflehrplans, der Pädagogik und dem Verständnis Steiners von der Kindesentwicklung besondere Beachtung findet. Der nächste Abschnitt stellt dies genauer dar und befasst sich anschließend mit einer pädagogischen Beurteilung.

12. Gesellschaftsschicht, Geschlecht und ethnische Zugehörigkeit sind ebenfalls Konditionen, die sich potenziell auf Interpretation und Verständnis der Welt auswirken können.

13. Die synthetische Vorstellung eines Raumes ist für die Tradition der Geografie von zentraler Bedeutung. Sie ist in der griechisch-römischen Geografie verwurzelt, die später im deutschen Idealismus und den daraus hervorgegangenen Geografien weiterentwickelt wurde.

14. Cosgrove hebt z. B. die existentielle Bedeutung und den anhaltenden Einfluss der Apollo-Bilder von der Erdoberfläche hervor, die jeden philosophischen Relativismus übersteigen.

Die Begründung für Lehrplan und Epistemologie des Geografieunterrichts der Waldorfschule

Pädagogik und Lehrplan der Waldorfschule orientieren sich an der Anthroposophie. Dazu gehört Steiners Kindverständnis (das die Unterrichtsmethode prägt) und seine Empfehlungen für die Vertiefung von Fachwissen. Obwohl Steiner relativ wenige konkrete Angaben zum Inhalt der verschiedenen Lehrplanfächer machte, sind das freie Arbeiten des Lehrers auf Grundlage seiner eigenen Forschung, ein synthetisches, bilderreiches Fachwissen und eine lehrergeführte Erzählmethode Herzstück des Waldorfansatzes. Im Wesentlichen sind sowohl Fachwissen als auch Pädagogik speziell auf das Kind ausgerichtet. Darüber hinaus beruht diese Ausrichtung auf Steiners holistischem Kindverständnis mit Bezug auf Körper, Seele und Geist. Diesem Modell zufolge ist das Bewusstsein im sich entfaltenden geistig-physischen Organismus des Kindes verankert und entwickelt sich aus ihm heraus. Der Waldorflehrplan für Geografie und der epistemologische Rahmen orientieren sich eng an diesem Verständnis des Kindes. Es gilt, zwei hervorstechende Merkmale bei Steiners Modell der kognitiven Entwicklung des Kindes genauer zu bestimmen, die außerdem eine direkte Auswirkung darauf haben, wie sich das Kind auf die räumliche Welt bezieht und wie es über sie denkt.¹⁵

Zum einen hat in der Waldorfpädagogik die Beteiligung der *Phantasie* des Kindes eine größere Bedeutung als direktes intellektuelles Lernen, und zwar sowohl in pädagogischer Hinsicht als auch für die langfristige Entwicklung im Erwachsenenalter. Die Phantasie, folgert Steiner, wirkt im mittleren Jahrsieb der Kindheit (7. bis 14. Lebensjahr) im dann tonangebenden „Seelenreich“ der Gefühle.¹⁶ Die gefühlsthroughene Phantasie übersteigt verbal-analytisches und rationales Denken und, so Steiner, lässt sich das Kind auf natürliche, lebendige Weise mit dem beweglichen Reich des Bilddenkens vereinen.¹⁷ In diesem Sinne steht die Phantasie der Realität des Kindes näher als das rein logische Denken, und im Reich des Bildhaften wird das Kind nie müde (Steiner, 1995). Darüber hinaus fördert ein Hegen der Phantasie nicht nur die intellektuelle Entwicklung des Kindes, einschließlich des konzeptuellen Lernens, sondern ganz allgemein die Gesundheit des Organismus.¹⁸ Zum anderen kann das Erscheinen des *Ich-Erlebens* oder der Fähigkeit der Selbstbesinnung (die Steiner als „Ich im Denken“ bezeichnet) einen tiefgreifenden Wandel im Denken des Kindes über die Welt zur Folge haben (siehe unten). In der Waldorfpädagogik hat der Geografieunterricht die Aufgabe, Seele und Geist des Kindes (in ihrer Manifestation im Gefühls- bzw. Gedankenleben) in ein gesundes Verhältnis zur räumlich-physischen Welt und ihren verschiedenen Sphären (mineralische, biologische, atmosphärische, kulturelle usw.) zu bringen,¹⁹ und zwar durch die Entwicklung phantasieerfüllter Bilder der Welt, aus denen stärker ausgeprägte oder konzeptuelle Elemente des Wissens bezogen werden können. Mit der Entwicklung des kognitiven Denkens des Kindes wird der konzeptuelle Rahmen des Lehrplans entsprechend erweitert und vertieft.

Auf Grundlage dieser allgemeinen Prinzipien durchläuft der Inhalt des Geografielehrplans in der Waldorfpädagogik ab der 4. Klasse eine Reihe von Verwandlungen, die dem wachsenden räumlichen Bewusstsein des Kindes und seiner kognitiven Entwicklung Rechnung tragen.²⁰ Der eigentliche Geografieunterricht sollte laut Steiner erst beginnen, wenn im Denken des Kindes ein Gefühl der Trennung von der Welt - ein sich bildender Dualismus - empfunden wird, der auf die Selbstbesinnung und die

15. In *The Kingdom of Childhood* [Die Kunst des Erziehens aus dem Erfassen der Menschenwesenheit] (1995) und *The Education of the Child in the light of Anthroposophy* [Erziehung des Kindes vom Gesichtspunkte der Geisteswissenschaft] (1965) legt Steiner eine holistische Auffassung des Kindes als Bezugsrahmen für die Pädagogik dar.

16. Steiner bezieht den Begriff der „Seele“ auf die innere Welt der Gefühle, durch welche die Beziehung des Menschen zur Welt, einschließlich des Denkens, persönlich gestaltet wird. In der mittleren Lebensperiode der Kindheit (7. bis 14. Lebensjahr) soll das Seelenleben des Kindes besonders aktiv sein; Denken und Fühlen sind praktisch miteinander verwoben. Mit der Pubertät tritt der selbständige Intellekt immer stärker hervor.

17. Die Bedeutung der Phantasie für das Lernen wurde von einer Reihe von Pädagogen unterstrichen, z. B. Bruner, Eisner und Dewey.

18. Steiner verweist auf die Beziehung zwischen intellektualisierten Formen des Lernens im Kindesalter und Stoffwechselerkrankungen im späteren Leben (Steiner, 1988).

19. Steiner verbindet das reflektierende „Ich im Denken“ mit dem höchsten Wesensglied des Menschen, dem „geistigen Wesenskern“, der sich in den drei niederen Wesensgliedern (physischer, Äther- und Astralleib) inkarniert.

20. Ich beschreibe hier nur die Urthemen der einzelnen Schuljahre im Geografielehrplan (die in Epochen unterrichtet werden, das sind ca. vierwöchige Böcke im Hauptunterricht) und die damit verbundene Pädagogik. Wie man sich denken kann, wird es bei den einzelnen Lehrern in der Praxis erhebliche Unterschiede bei der Interpretation des Lehrplans und der Qualität des Unterrichts geben (siehe Wright, 2009).

Fähigkeit des konzeptuellen Denkens des Kindes zurückgeht.²¹ Diese Verwandlung im Bewusstsein des Kindes, das bis dahin in traumähnlichen Phantasien eine Einheit mit der Welt bildete und in dem nun die konkrete, physische Realität erwacht, ist der Ausgangspunkt für den Geografieunterricht in der 4. Klasse (9. bis 10. Lebensjahr). Die äußere Welt kann nun anhand einfacher Begriffe definiert und verstanden werden. Während die räumliche Welt jedoch ihre erste formelle, abstrakte Definition und Abgrenzung erfährt (durch bildhafte Darstellungen einfacher handgezeichneter Karten mit der Landnutzung der näheren Umgebung), bleibt das Wissen eng mit dem Inneren des Kindes verbunden. Diese Beziehung ist fünffältig:

1.) Der Lehrer wählt die Erzählform (Geschichten, Beschreibungen, Charakterisierungen usw.), um ein lebendiges, *phantasieerfülltes* Bild der Umgebung zu malen, der das symbolische und konzeptuelle Element entstammt.²² Die sich daraus ergebende bildliche Darstellung ist ebenfalls bildhaft und handgezeichnet. Obwohl die Geografie ihr eigenes konzeptuelles oder interpretatives Schema hat (und leicht zu einem theoretischen und mit Fakten überladenen Fach werden kann), kommt es eher darauf an, dass Wissen und Verständnis aus dem Staunen entstehen. Um notwendigen Fehlern und Illusionen der Subjektivität Raum zu geben und kreatives Denken anzuregen, wird dieses Wissen außerdem lebendig-künstlerisch vorgetragen. 2.) Das Wissen des Geografieunterrichts ist *formerfülltes* Wissen, das sich auf das Sinneserleben und die ichbezogene Weltsicht des Kindes stützt und damit dessen natürliches Gefühl der Verbundenheit und Zugehörigkeit vertieft.²³ Aus diesem Grund beginnt die Geografie in der unmittelbaren Umgebung des Kindes. 3.) Das Wissen wird entsprechend der einheitlichen Weltsicht des Kindes als eine *integrierte Gesamtheit* von Objekten und Aktivitäten im Raum (Feldern und Bauernhöfen, Rohstoffen und Industrie usw.) statt in konzeptuell voneinander getrennten Themen präsentiert. 4.) Entsprechend dieser Entwicklungsstufe des Kindes ist seine Weltsicht im Wesentlichen *deterministisch*, d. h. so wie die äußere Umgebung auf das Kind wirkt, so wird auch die Natur in Gestalt formgebender Muster menschlicher Aktivität präsentiert.²⁴ 5.) Dem Bedürfnis des Schülers entsprechend, Dinge einfach nur zu wissen statt durch Analyse und Urteil zu intellektualisieren, wird das Wissen über die Autorität des Lehrers in Form einfacher kausaler Beziehungen oder *naiv-realistischer* Begriffe unterrichtet (Ullrich, 1994). So wird z. B. ein Industriestandort im Zusammenhang mit natürlichen Rohstoffvorkommen erklärt.

In der Mittelstufe passt sich dieser epistemologische Rahmen an das sich im Kind entfaltende Bewusstsein an. Ab der 5. Klasse (10. bis 11. Lebensjahr) entfernt sich die Geografie zunehmend aus dem Erfahrungsbereich des Schülers und dringt in die Terra incognita vor, zunächst im Heimatland und dann auf dem Heimatkontinent (6. Klasse, 11. bis 12. Lebensjahr). Obwohl die Pädagogik weiterhin vom phantasieerfüllten Unterrichten des Wissens geprägt ist (beschreibende Erzählungen, die lebhafte Bilder und Charakterisierungen von Menschen und Orten usw. hervorbringen), finden doch wichtige Schwerpunktverlagerungen statt. In der 5. Klasse wird die organische Einheit von Mensch und Natur behandelt, die Anpassung des Menschen an den Lebensrhythmus der Erde in von der Natur festgelegten Räumen. In dieser Darstellungsweise der Erde als *lebendigem* Organismus, unter besonderer Beachtung der Pflanzenwelt, wird das geografische Wissen mit der dem Schüler eigenen Empfindung für die Lebendigkeit der Erde vereint (Steiner, 1995). In der 6. Klasse „unterscheidet das Kind Seelisches, Lebendiges und Totes“. Es findet eine Bewusstseinsverlagerung auf die Welt des Leblosen statt (Steiner, 1995).²⁵ Für die Geografie bedeutet das, dass sich die Aufmerksamkeit nun auf die physische Erde richtet (Geologie, Relief, Flüsse, Klima usw.) und auf ihre Wirkung auf die verschiedenen Völker, die auf dem Heimatkontinent des Schülers leben (Hochland und Niederungen, nördliche/südliche Breiten usw.). Der Unterricht über beide geografische Bereiche - das Heimatland und den Heimatkontinent - beginnt mit einer weitgefassten Beschreibung des physischen Ganzen (Form der Erdteile, Gebirge, Flüsse usw.). Das Bewusstsein des

21. Die Geografie im Unterstufenunterricht der Waldorfschule (1. bis 3. Klasse) hat ihre Wurzeln im Erzählen von Geschichten und der Verlebendigung der natürlichen Welt.

22. Die Waldorfpädagogik arbeitet soweit wie möglich vom ganzen Körper (d. h. der Sinneswahrnehmung) und der Phantasie ausgehend *zur* Bildung von Begriffen *hin*. Der Schlaf (und das Vergessen) gelten dabei als wichtige Aktivitäten zwischen diesen beiden Stufen des Lernens.

23. Im ersten Heimatkundeunterricht macht der Lehrer meist einen geführten Rundgang in der Umgebung der Schule.

24. In dem Sinne, dass ein Kind noch keine wirklich selbstbestimmten Eindrücke auf die Welt gemacht hat (diese Eigenschaft tritt im Jugendalter auf).

25. Im Sinne eines wachsenden Bewusstseins für die Dualität zwischen dem Selbst und der äußeren Welt.

physischen Wesens der Erde markiert eine weitere Stufe im sich entfaltenden Dualismus von Subjekt und Objekt, vom Selbst und der Welt. Daraufhin ändert sich auch die epistemische Handlungsfähigkeit des Kindes; das Denken verselbständigt sich zunehmend und strebt danach, die Welt zu rationalisieren und zu verstehen. Obwohl der Intellekt sich erst noch voll entfalten muss, regen geografische Beschreibungen nun ein aktives Fragen an (Wright 2009, 2011b).²⁶ Daher besteht auf dieser Stufe ein echter Bedarf an lebendigen Gedankenbildern von Menschen und Landschaften, aus denen sich grundlegende Kausalbeziehungen und physische Gesetzmäßigkeiten ableiten lassen. Aus diesem Grund betont Steiner die Bedeutung „konkreter“ geografischer Vorstellungen bzw. „eines wahren Sehens im Raum“, das präzisen räumlichen Verhältnissen entspricht (echte Entfernungen, Maßstabtreue usw.). Daher muss der Lehrer beim Gestalten von „Geo“ nun beide Elemente des geografischen Wissens beachten, das ästhetische (d. h. eine Raumwahrnehmung) und das geometrische.

Im Vorfeld der Pubertät finden weitere Veränderungen mit Bezug auf Lehrplanwissen und kognitive Beteiligung statt. In der 7. und 8. Klasse (12. bis 14. Lebensjahr) geht der Lehrplan auf das wachsende Bewusstsein des Schülers für die Impulse und Komplexität seiner eigenen Persönlichkeit ein, indem sich der Schwerpunkt auf das Kulturelle verlagert, das nun mit Bezug auf fremde Kontinente behandelt wird. Damit soll der Schüler nicht nur Halt in seinem eigenen Seelenleben finden, sondern es weckt auch sein Einfühlungsvermögen für fremde Ethnien und Kulturen, sodass *das Andere* verstanden und somit in das eigene Weltkonzept des Schülers gerückt wird (Richter et al 2000). Dieses geografische Wissen hat zwei weitere Merkmale. Zum einen wird, um eine holistische Vorstellung von der Ganzheit der Erde zu erhalten, das Augenmerk auf indigene Völker, die als Archetypen der Menschheit (Jäger und Hirten usw.) präsentiert werden, und deren Anpassung an das Biom gelenkt (Indianer, Nomaden, Eskimos usw.). Zum anderen ist dieses Wissen häufig, wenn auch nicht immer, in den Stoff der europäischen Geschichte gebettet (z. B. die Entdecker), der dem jeweiligen Jahresthema des Lehrplans entspricht („Die Renaissance“, „Das Zeitalter der Entdeckungen“). Aus diesem Grund kann die geografische Darstellung in „Orientalismus“ umschlagen (ein potenzielles Problem, das unten erläutert wird).²⁷ Zur Pubertät hin muss diese Methode ggf. auch an die sich regenden Fähigkeiten des Schülers wie Begriffsvermögen, Selbstbetrachtung und Weltbewusstsein angepasst werden. Obwohl die Wissensgestaltung weiterhin vorwiegend vom Lehrer ausgeht, der sich dabei stark auf die beschreibende Erzählung stützt, müssen eigenes Wissen und Ansichten der Schüler zum Zug kommen und beachtet werden. Dieses auf den Schüler Eingehen und das Unterrichten rein konzeptueller Elemente der Geografie (Kartenlesen, geografische Terminologie usw.) erfordert erhebliche Anpassungen der Lernmethode.

In der Oberstufe entwickelt die Geografie schließlich eine breitere ökologische Perspektive und reagiert damit auf die mit der Pubertät einhergehenden biologischen Veränderungen. Ausgehend von der Dichte des Mineralreichs (9. Klasse) verlagert sich der geografische Schwerpunkt dann auf die rhythmischen, lebensschaffenden Prozesse der Biosphäre (10. Klasse) und die Atmosphäre (11. Klasse). Von der Grundlage ausgehend, dass sich der Jugendliche in ein unabhängiges Seelenleben zurückzieht und diesen subjektiven Bereich an die äußere Welt anpassen muss, will der Geografieunterricht nunmehr einem Gefühl der *Zugehörigkeit* des Schülers zu einem größeren Lebenssystem Rechnung tragen. In der Anthropologie der Waldorfpädagogik vollzieht sich mit dem, was als Geburt des Intellekts bezeichnet wird, gleichzeitig ein signifikanter epistemologischer Wandel. Da Gefühlen nun eine bedeutendere Rolle im Denkprozess zukommt, beginnen unabhängige rationale Urteilskraft und Einschätzungsvermögen (auf Grundlage von Sinneseindrücken), die stärker in sich gekehrte gefühlsmäßige Kognition der Kindheit zu überlagern. Um jedoch intellektuelle Abstraktion und übermäßige Antipathie gegenüber der Welt zu vermeiden, wird ein kontextueller oder goethescher Wissensansatz gewählt, für den die genaue Beobachtung Ausgangspunkt für das Verständnis der Naturgesetze der Erde (von Biomen, Landschaften, Menschen usw.) sowie die organische Entwicklung von Vorstellungen und Begriffen ist. So vereint sich die Sinnesepistemologie mit Sinnen und Kognition des Menschen zur *phänomenologischen Methode*. Nun wird die Wissensgestaltung soweit wie möglich schülerbezogen und zu „lebendiger und plastischer Phantasie“ (Rawson and Richter, 2000, S.152).

26. Für Steiner findet die wahre Geburt des Intellekts bzw. die Emanzipierung des Denkens vom inneren Gefühlsleben mit den sich in der Pubertät vollziehenden Veränderungen statt.

27. Mit „Orientalismus“ sind exotische und idealisierende Darstellungen der (nichteuropäischen) „anderen“ Kulturen gemeint.

Damit hat die geografische Phantasie im Verlauf der Kindheit einen grundlegenden Wandel vollzogen. Aus den Anfängen der Kinderzeit als einem innerlich beweglichen Wechselspiel zwischen Sinneswahrnehmungen und geistiger Bildhaftigkeit ist im Jugendalter ein intentionales, selbsttätiges Bewusstsein und Reflektieren der Welt geworden. Aus der unmittelbaren, formerfüllten Sinneswelt einer „Behausung“ breitet sich die vom Willen im Denken gestaltete geografische Phantasie über das Reich der gelebten Erfahrung auf die ganze Welt der „Terra incognita“ aus.

Fragen des Wissens und Lernens

Die beiden hier untersuchten Fragen zu den Konzeptionen von *Wissen und Lernen* im Lehrplan stützen sich auf unterschiedliche epistemologische Rahmen und pädagogische Ziele. Während die Regelschulpädagogik eine stärker intellektualisierte, kognitive Lernstrategie innerhalb eines klar umgrenzten Rahmens verfolgt, passt sich der Waldorflehrplan bei der Wissensvermittlung an die Bedürfnisse des Kindes an und schenkt Phantasie und Sinneswahrnehmung bei der Wissensgestaltung größere Beachtung (Wright, 2013). Folglich hat das geografische Wissen im Unterricht der Waldorfschule eine flexiblere und organischere Form, die bis zu einem gewissen Maße in der pädagogischen *Transaktion der Phantasie* Gestalt annimmt - einem Prozess, der vornehmlich durch die Lehrerzählung im ureigenen Kontext und der Dynamik des Unterrichtsdiskurses instrumentiert wird (Nielsen, 2003, Wright, 2009). Innerhalb dieses epistemologischen Rahmens spielt das Nichtrationale (Staunen, Ästhetik usw.) bei der Wissensgestaltung eine wichtige Rolle. Zusammen mit der die geografische Phantasie inspirierenden, holistischen Weltsicht soll sich diese Art der Beteiligung zu einem beflügelten Lerndiskurs verbinden, der mit der richtigen Lenkung und Vortragsweise ein eindrucksvolles Gefühl für die Orte und Regionen der Erde vermittelt.²⁸ Über einen solchen Ansatz kann der Geografieunterricht das Interesse des Schülers an der Welt, sein Einfühlungsvermögen für andere Kulturen und ein sensibles Zugehörigkeitsgefühl wecken.

Es gibt jedoch auch Aspekte am Lehrplan und der Pädagogik der Waldorfschule - beide stützen sich auf die esoterische und universalistische Weltsicht Steiners - die Kontroversen provozieren. Unterstrichen wurde dies in den vergangenen Jahrzehnten durch das Interesse an sozialer Produktion und kultureller Positionierung des Wissens (mit Bezug auf Ethnien, Stand, Geschlecht, menschliche Beziehung zur Natur usw.).²⁹ Insbesondere werfen diese relativierenden und kritischen Stimmen Fragen hinsichtlich der historischen Erzählung bzw. des Jahresthemas in der Waldorfpädagogik (z. B. „Die Entdeckung der Welt“ in der 7. Klasse) sowie ihre Auswirkung auf den Lehrplan, einschließlich der Geografie, auf. Aus rein akademischer Sicht liegt das Problem diesbezüglich beim evolutionären, epistemologischen Rahmen der Waldorfpädagogik - der Vorstellung von einem sich inkarnierenden (d. h. auftretenden) *zentrierten* „Selbst“, vom dem aus der Schüler (über die Sinneswahrnehmung) die Welt betrachtet und Vorstellungen bildet. Zwar begründet diese geistige Epistemologie das Wissen im Persönlichen und Metaphysischen - dem formerfüllten Reich der Sinneswahrnehmung und der Transzendenz der Phantasie. Die soziopolitischen Dimensionen des Wissens werden jedoch marginalisiert. Darüber hinaus geht eine solche Kind bezogene Erkenntnistheorie zwangsläufig in eine breitere kulturelle und ethnozentrische Weltsicht über. Wie oben betont, kann daraus im Kontext der Waldorfpädagogik eine explizit eurozentrische, geografische Sichtweise („Wissen“) resultieren und zwar insbesondere dann, wenn Wissen über die „Alte“ und „Neue“ Welt mit der Geschichtlichkeit und kolonialen Tradition des Heimatlandes verknüpft ist.³⁰ Darüber hinaus kann die Vorstellung von Anpassung und Zugehörigkeit zu einem Biom bei ungeschickter Handhabung dieses Themas einen rassistischen Beigeschmack bekommen: ein vermeintlich natürlicher Determinismus und naturalistische Darstellungen von indigenen Nichteuropäern können zu ausgesprochen problematischen

28. Das hängt grundsätzlich von der Fähigkeit des Lehrers ab, das Wissen mit Phantasie zu bereichern und diese Phantasie in einer Weise verbal zu artikulieren und zu gestalten, die den Schüler zur Beteiligung am Unterricht anregt. In diesem Sinne bedürfen Gestaltung und Austausch von Wissen im Unterricht dessen, was Nielsen „fantasievolle Transaktion“ oder „phänomenologische Momente“ nennt (2003, S. 14).

29. Relativismus und Dekonstruktion sind wichtige Aspekte des modernen akademischen Paradigmas in den Geisteswissenschaften. Hier liegt der Schwerpunkt auf dem Verständnis der soziokulturellen Produktion von Wissen, einschließlich von Wahrheitsansprüchen.

30. Hier gibt es Problempotenzial, wenn z. B. das geografische Verständnis Afrikas oder Amerikas aus der Perspektive einer von Europäern „entdeckten“ Welt geführt wird.

Thesen führen.³¹ Obwohl solch einseitige Darstellungsweisen vermieden werden können, wenn die Phantasie mit Bezug auf die (regionale) Geografie das Politische und Kontroverse ebenso behandelt wie das Natürliche und Synthetische, wirft diese Thematik weitere Fragen auf. 1.) Sollte die Waldorfschule ein kritischeres Denken anregen und einen stärker konzeptuellen Rahmen in ihr phantasieerfülltes Schema aufnehmen (z. B. in der 7. und 8. Klasse)? 2.) Wie können diese und andere kritische Fragen zum Thema Wissen in das Lehrplandenken des Klassenlehrers einfließen, der in vielen Fällen kein Experte in den einzelnen Fächern ist? 3.) Sollte sich die Waldorfschule überhaupt mit derartigen akademischen Wissenskonzepten befassen, die wohl bezüglich der holistischen Sicht des Kindes und der Ziele ihrer Pädagogik eher marginal sind?³²

Ich bin der Meinung, dass diese Wissensfragen in einem modernen Waldorflehrplan berücksichtigt werden sollten. Ihnen kann bis zu einem gewissen Grade auch durch das wichtigste Medium der Waldorfpädagogik Rechnung getragen werden, nämlich das lebendige Zusammenspiel im Unterrichtsgespräch. Dabei ist jedoch zu beachten, dass sich der Unterrichtsdiskurs im Waldorfkontext im Rahmen einer bestimmten Lehrer-Schüler-Beziehung und einer Dynamik abspielt, die Gestaltung, Vermittlung und Entwicklung des Wissens bestimmen. Darüber hinaus ist dieses Diskursforum durch eine gewisse Spannung gekennzeichnet, insbesondere in den höheren Klassen. Einerseits stärkt der Waldorfansatz mit seiner Erzählmethode (mit deutlich weniger Betonung auf festgelegtes Textwissen oder IT als in etablierten Schulen) und der einzigartigen Unterrichtsstruktur die Stellung des Lehrers als *Wissensautorität*,³³ andererseits ergibt sich angesichts des sich beim jugendlichen Schüler entfaltenden kritischen Denkens und eines sich entwickelnden Bewusstseins für die Welt die Notwendigkeit, dieses Wissen zu *hinterfragen*.³⁴ Damit sind sowohl Gestaltung und Umfang des Lehrplanwissens als auch die damit verbundene kognitive Aktivität (phantasieerfüllt *und* nachdenklich/kritisch) weitgehend von der Kultur des Austauschs zwischen Lehrer und Schüler im Unterricht abhängig. Hier ist sicherlich der Ort: *im Wirkungsfeld von Erzählmethode und Unterrichtsgespräch* (mit all seinen Nuancen von Stimme, Emotion und Semantik), *wo sich Denken und Wissen wirklich entfalten*.

Integration von Lerndiskursen?

Die vorliegende Arbeit hat Elemente der Waldorfpädagogik (Erzählmethode, Schwerpunkt Phantasie usw.) und des Kind bezogenen Lehrplanwissens aufgezeigt, die potenziell für die Regelschulpädagogik von Nutzen sein könnten. Im Gegenzug habe ich darauf hingewiesen, dass die Waldorfpädagogik durch eine kritischere und nachdenklichere Haltung gegenüber ihrem Lehrplan und ihrer Pädagogik im Sinne moderner akademischer und pädagogischer Denkformen bereichert werden könnte. Obwohl Schwerpunkt meiner Ausführungen der Geografieunterricht ist, besteht für *alle* Fächer der Waldorfschule Diskussionsbedarf (auf der Grundlage empirischer Unterrichtsstudien), und zwar insbesondere angesichts der Freiheit, die dem Lehrer bei der Interpretation des Lehrplans gegeben ist.³⁵ Darüber hinaus stellen wohl auch der explizit metaphysische Charakter, die universellen Ansprüche und bis zu einem gewissen Grade auch der didaktische Ton der anthroposophischen Lehren Steiners einen Ballast für eine zeitgemäße Überarbeitung des aus ihm resultierenden pädagogischen Systems dar. Ein Dialog zwischen der Waldorfpädagogik und der akademischen Gemeinschaft insgesamt (Pädagogik, Philosophie und Naturwissenschaft) findet nur relativ begrenzt statt

31. Das historische Problem der kolonialen Darstellung in der akademischen Geografie hat breite Aufmerksamkeit und Kritik auf sich gezogen (siehe Said, 1994; Driver, 2001).

32. Wenn man bedenkt, dass sich Waldorfpädagogik im Grunde genommen mit der langfristigen geistigen, emotionalen und körperlichen Entwicklung des Kindes und weniger mit den veränderlichen intellektuellen Paradigmen einer bestimmten Epoche befasst.

33. Ein wesentlicher Teil des Hauptunterrichts ist die verbale Präsentation neuer Inhalte (auf Grundlage des Klassenunterrichts), die am nächsten Tag wiederholt werden. Ein Grundprinzip der Waldorfpädagogik ist auch die These, dass der Schüler die „natürliche Autorität des Klassenlehrers“ brauche, insbesondere in den unteren Klassen.

34. Obwohl Kindern durch moderne Medien (Internet, Fernsehen usw.) die Welt insgesamt zweifellos näher in das Bewusstsein gerückt wird, sollten wir nicht annehmen, dass solche passiven Eindrücke dieselbe Wirkung haben wie im Unterricht durch lebendiges menschliches Zusammenspiel gestaltete Gedankenbilder.

35. Dieser Bereich der Praxis sollte beachtet werden. Zwar konzentrieren sich akademische Abhandlungen über den Waldorflehrplan häufig auf den Lehrplan. Über dessen Interpretation und Umsetzung im Unterricht wurden jedoch in Großbritannien nur sehr wenige empirische Forschungen angestellt (in Deutschland sieht dies anders aus).

und die Ansichten klaffen hier nach wie vor weit auseinander.³⁶ Dennoch hat die Waldorfpädagogik trotz ihres relativen Randdaseins, insbesondere in Großbritannien, vieles zur sich entfaltenden Diskussion über menschenbezogenes Wissen und Lernen in einer nachindustriellen Welt beizutragen. Ein *Crossover* zwischen dem Waldorfansatz (holistisch, organisch, gemeinschaftlich usw.) und den akademischen Sichtweisen auf das Lernen, die ein breiteres Verständnis von Intellekt und Lehrplanwissen vertreten, hätte erhebliches Potenzial.³⁷

Obwohl in der Waldorfszene keineswegs einheitliche Ansichten mit Bezug auf das intellektuelle Element des Lernens herrschen, sieht die öffentliche Meinung die Waldorfpädagogik diesbezüglich wohl als zu wenig rigoros (und Schulabgänger dadurch benachteiligt).³⁸ Außerdem muss sich die Waldorfschule angesichts einer stärkeren Berücksichtigung des etablierten Lehrplans (die meisten britischen Waldorfschulen bieten den Realabschluss, einige auch das Abitur an) und zunehmender staatlicher Finanzkontrolle (und damit verbundener genauerer Überprüfung) dringend mit der Wirkung der Waldorfpädagogik auf die Entwicklung des Intellekts befassen. In diesem Zusammenhang ist auch zu untersuchen, inwieweit unterschiedliche Lerndiskurse sich potenziell gegenseitig unterstützen und nebeneinander Anwendung finden könnten. Wie bereits erwähnt, ist es in diesem Zusammenhang entscheidend, wichtige Elemente des Denkens und Lernens, insbesondere das phantasieerfüllte und rationale bzw. analytische Denken zu entwickeln und zu integrieren. Wie können diese Elemente in einer Lernstrategie zusammenwirken?

Holistische Erziehungsmethoden werden von einer breiteren, organischen Sichtweise des kognitiven Lernens getragen. Eine solche Strategie ist das gezielte Arbeiten mit dem Wechselspiel zwischen rationalem Denken (Hinterfragen, Begriffsbildung, Urteilsbildung, Analysieren usw.) und Phantasie getragener bzw. phänomengeleiteter Unterrichtsbeteiligung (siehe Hart 1998, 2007).³⁹ So eignet sich z. B. der Erzählstil (wie auch Beobachtungen von Bildern, Gegenständen usw.) zum Gestalten von Momenten, in denen sich die Gedanken (durch lebhaft Beschreibungen usw.) in Gedankenbilder vertiefen. In solchen Momenten tritt das analytische, reflektierende oder kritische Denken gewollt in den Hintergrund, um den Schüler soweit wie möglich in das Objekt (bzw. im Zusammenhang mit der Geografie in eine Landschaft usw.) eintauchen zu lassen. Dann liegt es am Schüler, einen bestimmten Gedanken, z. B. eine Frage oder ein Urteil, in das Gedankenbild einzubringen und damit die geeignete Interpretation auszulösen. Auf diese Weise wird das Objekt näher definiert (nämlich konzeptuell) oder z. B. aus einer anderen Perspektive oder einem größeren Zusammenhang betrachtet. Durch diesen rationalen, reflektierenden Prozess vollzieht das Bild selbst eine Umgestaltung oder Metamorphose. Darüber hinaus werden durch rationales Denken (Hinterfragen, Diskussion usw.) neue Vorstellungen angeregt. Obwohl hier die Möglichkeiten, einen dialektischen Ansatz des Denkens und Lernens in die Pädagogik einfließen zu lassen, nur angedeutet werden, ist das positive Potenzial erheblich. 1.) Mit dem Gestalten von Gedankenbildern sind die Schüler auf einer persönlichen, affektiven Ebene an der Ausgestaltung des Wissens beteiligt. Damit vertieft sich die Bedeutung des Wissens und alle Schüler werden in den Prozess der Wissensgenerierung einbezogen. 2.) Das Wissen selbst wird zu einem dynamischen, verwandelnden und gemeinschaftlichen Prozess des Gestaltens von Vorstellungen statt eines bloßen Aneignens von Informationen. Damit kann sich das Wissen, einschließlich seines konzeptuellen Elements, vermittels des Fließenden und des Grenzüberschreitenden der Phantasie organisch entwickeln. 3.) Das Medium, durch das diese Dialektik entsteht und das sie erhält und lenkt - das Unterrichtsgespräch - ist im Wesentlichen subjektbezogen. Neben den phänomenologischen Momenten der Beobachtung (von Bildern, Landschaften usw.) ist die Wissensgenerierung daher ein auf Sinneswahrnehmung und menschlicher Interaktion fußender formenfüller Prozess. 4.) Das Subjektive im Wissen wird ständig geprüft,

36. So findet die Waldorfpädagogik z. B. selbst in akademischen Texten, die weitergefasste oder Kind bezogene Ansichten vertreten, in Großbritannien selten oder nie detailliert Beachtung. Im Gegenzug enthalten Medienstimmen über die Waldorfpädagogik (einschließlich der Webseiten von Waldorfgegnern) häufig landläufige Mythen, Verzerrungen und faktische Ungenauigkeiten.

37. So stützt sich z. B. das Werk von Heron und Reason über gemeinschaftliche und organische Lernstrategien auf die goethesche Epistemologie (Heron und Reason, 1997).

38. Aus dem eigenen Studium der Materie weiß ich, dass mit Bezug auf kognitives Lernen, insbesondere in der Mittelstufe (d. h. 7. und 8. Klasse) selbst innerhalb der Waldorfgemeinschaft erhebliche Unklarheit besteht.

39. Obwohl sowohl Begriffe als auch Vorstellungen Formen des Denkens sind, folgert Steiner, dass Begriffe den Denkenden im Wesentlichen von der Welt distanzieren, sozusagen in einer „antipathischen“ Haltung, während Vorstellungen das Subjekt näher an die Realität der Welt heranziehen, quasi in einer Geste der „Sympathie“ (Steiner, 1990).

kontextualisiert und durch einen geistigen Prozess des Reflektierens, Diskutierens und Beurteilens definiert. Wissen muss letzten Endes konzeptuell präzise, relevant und übertragbar sein.

Obwohl der traditionelle Rhythmus des Hauptunterrichts der Waldorfschule einen solchen holistischen Lernansatz bereits bis zu einem gewissen Grade demonstriert (neuer Stoff, Wiederholung, Anwendung usw.), setzt doch das gezielte und integrierte Arbeiten mit phantasieerfülltem und rationalem Denken ein erhebliches Können bei der Präsentation des Wissens und der Handhabung des Unterrichtsdiskurses voraus. Es gilt vor allen, das Wissen durch den Lehrer in eine Form zu verwandeln, die die Phantasie des Schülers anspricht. Je nach Alter des Schülers ist es ebenso wichtig, einen inklusiven Diskursraum zu schaffen, in dem der Lehrer Anstöße zum Reflektieren und Klären von Vorstellungen und Begriffen gibt, die den Schüler zur Mitarbeit an der Weiterentwicklung des Wissens anregt.⁴⁰ Das ist der wohl schwierigste Teil bei der Umsetzung einer solchen diskursiven Pädagogik, da der Lehrer seinen Schülern in diesen Momenten ihre Standpunkte entlocken, seine eigene Stimme zurücknehmen und aktiv zuhören muss. Die Inszenierung eines solchen organischen Prozesses der Wissensgestaltung setzt die Fähigkeit voraus, Vorstellungen durch die Handhabung komplexer Erzählungen in räumlichen und zeitlichen Grenzen darstellen, erweitern und formen zu können.

Fazit

Die Konzeptionsgeschichte der Geografie hat sich im Verlauf komplexer und mitunter überschneidender Diskurse intellektueller (d. h. theoriegelanter) Analyse und vielfältiger Vorstellungen von „Geo“ entfaltet. Aus pädagogischer Sicht spiegelt der Geografieunterricht in der Schule diese Strömungen wider. Auch er bedarf sowohl phantasieerfüllter als auch förmlicher, rationaler Beteiligung, um dem Lehrplanwissen persönliche Bedeutung, breitere Relevanz und logische Schlüssigkeit zu verleihen. Jedoch sind diese Aspekte des Wissens bezüglich der beiden hier betrachteten Traditionen – Regelschul- und Waldorfpädagogik – weitgehend polarisiert. Auf der einen Seite ist der etablierte Geografieunterricht überwiegend den akademischen Konzeptionen des Wissens gefolgt und verfolgt festgelegte, kognitiv definierte Lernziele. Auf der anderen Seite verfolgen Waldorfflehrplan und -pädagogik einen Kind bezogenen Ansatz, bei dem der Phantasie (und der Sinneswahrnehmung) Vorrang vor formellem, konzeptuellem Lernen gegeben wird. In ihrer Extremform bieten beide Strategien unbefriedigende Lehr- und Lernansätze für die Geografie.

Angesichts dieser Problematik wurde die Möglichkeit aufgezeigt, dass beide Bereiche von der guten Fachpraxis des jeweils anderen lernen könnten. Für Waldorfpädagogen bedeutet das, eine Suche nach Wegen, eine flexible, menschenbezogene Epistemologie an modernen, sozial relevanten Sichtweisen des Wissens auszurichten. Ein Ziel, das durchaus erreichbar ist und das bei der Konzeption von „Geo“ keine Abstriche an eine vitale, Phantasie getragene Vermittlung des Fachwissens in Kauf nehmen müsste.

40. Empirische Studien belegen, dass die Dynamik des Lerndiskurses selbst im Rahmen des Hauptunterrichts völlig unterschiedlich verlaufen kann und daher entsprechend unterschiedliche Ergebnisse erzielt werden. Während einige Lehrer die freie Diskussion und Ergründung bestimmter Themen anregen, halten andere die Zügel deutlich straffer (Wright, 2009).

Literatur

- Ashley, M. (2006a). *Authority, anarchy and anachronism on the slopes of sustainability: Steiner-Waldorf pedagogy and the development of mature judgement*. Referat auf der Jahresversammlung der BERA, University of Glamorgan, 14.-17. September 2006.
- Ashley, M. (2006b). *Can one teacher know enough to teach year six everything? Lessons from Steiner-Waldorf Pedagogy*. Referat auf dem Jahrestreffen der American Educational Research Association, Chicago.
- Brierley, D. (1998). *In the sea of life enisled: an introduction to the teaching of geography in Waldorf education*. Oslo: Antropos Akademi.
- Brierley, D. (2003). *No man is an island*. Oslo: Antropos Akademi.
- Butt, G. (Hrsg.) (2011). *Geography, education and the future*. London: Continuum.
- Catling, S. und Martin, F. (2011). Contesting *powerful knowledge*: the primary geography curriculum as an articulation between academic and children's (ethno-) geographies. *Curriculum Journal*, 22, (3), 317-335.
- Cosgrove, D. (2001). *Appollo's eye: a cartographic genealogy of the earth in the western imagination*. John Hopkins University Press.
- Cosgrove, D. (2005). *Geographical imagination and the authority of images*. Hettner-Lecture: Franz Steiner Verlag. *Curriculum Journal*, 22, (3), 317-335.
- Driver, F. (2001). *Geography militant*. Oxford: Blackwell.
- Fien, J. (1999). Towards a map of commitment: a socially critical approach to geographical Education. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 8, (2), 140-158.
- Firth, R. (2007). *Geography teachers, teaching and the issue of knowledge*. Nottingham: Nottingham Jubilee Press.
- Firth, R. & Biddulph, M. (2008). *Young people's geographies*. Nottingham: Nottingham Jubilee Press. Abrufbar unter: <http://www.geography.org.uk/gtip/thinkpieces>
- Firth, R. & Biddulph, M. (2009a). Whose life is it anyway? Young people's geographies. In D. Mitchell (Ed.), *Living geography: exciting futures for teachers and students*. London: Optimus Education.
- Firth, R. & Biddulph, M. (2009b). Young people's geographies and school geography. *Teaching Geography, Spring 2009*, 32-34.
- Hart, T. (1998). A dialectic of knowing: integrating the intuitive and the analytic. *Encounter: Education for Meaning and Social Justice*, 11, 5-16.
- Hart, T. (2007). *From information to transformation - education for the evolution of consciousness*. New York: Verlag Peter Lang.
- Heron, J. & Reason, P. (1997). A Participatory inquiry paradigm. *Qualitative Inquiry* 3(3), 274-294.
- Husserl, E. (1960). *Cartesian meditations - an introduction to phenomenology* (Den Haag).
- Jelinek, D. & Sun, L. (2003). *Does Waldorf offer a viable form of science education?* Waldorf Science Education Research Monograph.
- Lambert, D. & Morgan, J. (2010). *Teaching geography 11-18: a conceptual approach*. Maidenhead: Open University Press.
- Livingstone, D. (2000). *The geographical tradition*. Oxford: Blackwell.
- Merleau-Ponty, M. (1962). *Phenomenology of perception*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Nielsen, T. (2003). *Rudolf Steiner's pedagogy of imagination: a phenomenological case study*. Referat auf der First International Conference on Imagination in Education, Vancouver, BC, Canada, 16.-19. Juli 2003.
- Olsson, G. (2007). *Abysmal: a critique of cartographic reason*. The University of Chicago Press.

- Rawson, M. and Richter, T. (2000). *The educational tasks and content of the Steiner-Waldorf curriculum*. Forest Row: Steiner School Fellowship Publications.
- Short, J. (2000). *Alternative geographies*. Pearson.
- Said, E. (1994). *Culture and imperialism*. London: Vintage.
- Steiner, R. (1965). *The education of the child in the light of anthroposophy*. London: Rudolf Steiner Press.
- Steiner, R. (1988). *Deeper insights into education*. Anthroposophic Press.
- Steiner, R. (1990). *Study of man*. London: Rudolf Steiner Press.
- Steiner, R. (1995). *The kingdom of childhood*. London: Rudolf Steiner Press.
- Steiner, R. (1996). *Education for adolescents*. London: Rudolf Steiner Press.
- Stott, P. (2001). Jungles of the mind: the invention of the “Tropical Rainforest”. *History Today*, 51, (5), 38-44.
- Stott, P. & Sullivan, S. (Eds) (2003). *Political ecology, science, myth and power*. London: Arnold.
- Suchantke, A. (2001). *Eco-geography - what we see when we look at landscapes*. Hudson, NY: Lindisfarne Books.
- Ullrich, H. (1994). Rudolf Steiner - a neo-romantic thinker and reformer. *Prospects: The Quarterly Review of Comparative Education*, 24, (3/4), 555-572.
- Welburn, A. (2004). *Rudolf Steiner's philosophy*. Edinburgh: Floris Press.
- Woods, P. (Hrsg.) (2005). *Steiner schools in England*. Forschungsbericht Nr. 645 des DfES (britisches Kultusministerium).
- Wright, P. (2009). *Holistic philosophy and classroom practice - an investigative study of the Steiner-waldorf approach to teaching geography*. Unveröffentlichte Dissertation, Universität Bristol.
- Wright, P. (2011a). What is a human-centred geography? Stretching the geographical imagination in pursuit of holism. *Geography*, 96, (3), 156-160.
- Wright, P. (2011b). Exploring the role of imagination and narrative in geography teaching. *Geographical Education*, 24, 64-71.
- Wright, P. (im Druck). Theory of knowledge or knowledge of the child? Challenging the epistemological assumptions of the curriculum debate on geography from an alternative viewpoint. *Oxford Review of Education*.
- Wylie, J. (2007). *Landscape*. London: Routledge.