



Bund der Freien
Waldorfschulen

JOURNAL FÜR WALDORFPÄDAGOGIK

Sonderthema: Erweiterung des Horizonts

Inhalt

*Geschichtsunterricht an Waldorfschulen und die
Genderperspektive – Konstruktion, Identität, Vielfalt und
Empowerment*

*Zwischen Maqām und Menschenkunde:
Zur Verfestigung inter- und transkultureller Musikpädagogik
an Waldorfschulen*

Sanskrit, Trommeln und der »wachsende Juwelenberg«

»Entdeckungsreisen« – Eine Intervention

Uns ist in alten maeren ...

Künstlerisches Gestalten im Handarbeitsunterricht als Methode

Lebensbilder

Buchbesprechungen

Juni 2026

34. KASSELER JUGENDSYMPOSION

»HIER+JETZT«

10. – 13. DEZEMBER 2026

Mit »**Ich bin im Hier und Jetzt**« wollen wir zum Ausdruck bringen, dass unser Selbstgefühl für einen Moment ganz im Einklang ist mit unserer aktuellen Lebenssituation. **Hier+Jetzt** erleben wir, indem wir uns mitten darin befinden: als volle körperlich-räumliche Anwesenheit in geistiger Präsenz; als Freiraum zwischen da und dort, zwischen Nicht-Mehr und Noch-Nicht; oder auch als Impuls, der uns zum Handeln aufruft. Und doch ist **Hier+Jetzt** nicht nur punktuelle Verdichtung und Intensität, sondern dehnt sich sphärisch aus über die ganze Welt: **Jetzt** heißt auch die Gleichzeitigkeit globaler Ereignisse, von denen wir gemeinsam betroffen sind oder uns durch Anteilnahme betreffen lassen. **Hier** heißt auch das Nebeneinander von Ereignissen überall auf der Welt, die in vielfachen Wechselwirkungen zueinanderstehen: Als ökologischer Zusammenhang ist die gesamte Erde ein gemeinsames **Hier**; in globalen Migrationsbewegungen und ökonomischen, kulturellen sowie politischen Interaktionen begegnet sich die Menschheit im **Hier+Jetzt** der Wegkreuzungen, Transitzonen und Beziehungsgeflechte. Im **Hier+Jetzt** als psychologischem oder spirituellem Moment ebenso anzukommen wie als ökologischer, gesellschaftspolitischer, ökonomischer und kultureller Situation, ist das Anliegen des 34. Kasseler Jugendsymposiums.

Informationen zum Programm und zur Anmeldung unter
www.jugendsymposion-kassel.de



Die **KASSELER JUGENDSYMPOSIEN** finden als Veranstaltung des Bundes der Freien Waldorfschulen zweimal jährlich statt und richten sich an **Oberstufenschüler:innen der Klassen 11 bis 13**. Sie bieten ihnen die Möglichkeit, sich mit aktuellen Themen auseinanderzusetzen, gemeinsam Zukunftsvisionen zu bewegen, ihre Fähigkeiten zu entwickeln und bundesweit Freundschaften zu schließen.

Inhalt

ERWEITERUNG DES HORIZONTS

Maria-Sibylla Hesse, Ruth-Stephanie Merz

**Geschichtsunterricht an Waldorfschulen und
die Genderperspektive – Konstruktion, Identität,
Vielfalt und Empowerment** 7

Mehyar Abboud **Zwischen Maqām und Menschenkunde:
Zur Verstetigung inter- und transkultureller
Musikpädagogik an Waldorfschulen** 30

Jessica Krause **Sanskrit, Trommeln und der
»wachsende Juwelenberg«** 40

Ulrich Kaiser **»Entdeckungsreisen« – Eine Intervention** 62

FACHPÄDAGOGISCHE BEITRÄGE

Petra Mühlenbrock **Uns ist in alten maeren ...** 73

Anette Sigler **Künstlerisches Gestalten im Handarbeits-
unterricht als Methode** 79

LEBENSBILDER

Oswald Sander **Marianne Reiner** (4. 4. 1934–24. 10. 2023) 87

Oswald Sander **James Marryman Brian** (15. 2. 1950–25. 1. 2025) 91

Susanne Piwecki, Albert Schmelzer
Renate Brecht (13. 11. 1934–7. 9. 2025) 95

BUCHBESPRECHUNGEN

Ulrich Kaiser	Bildungsaufstiege an Waldorfschulen <i>von Christian Adams</i>	103
M. Michael Zech	Rudolf Steiner im Spannungsfeld von Freiheitsphilosophie, Menschenrechten, Nation und »Rasse« <i>von Albert Schmelzer</i>	106
Ulrich Kaiser	Waldorfschule, Globalisierung und Postkolonialismus <i>von Martyn Rawson und Frank Steinwachs (Hrsg.)</i>	109
Peter Baum	Projektive Geometrie <i>von Alexander Stolzenburg</i>	116
Michael Hänel	Der ethische Universalismus <i>von Marcelo da Veiga</i>	118
Lena Sternberg	Kontexte zum Atom – Wechselbezüge von Stoff und Form <i>von Wilfried Sommer</i>	122
M. Michael Zech	Benjamin Franklin <i>von Ernst-Christian Demisch</i>	125
Alain Denjean	Französischunterricht in den Klassen 1 – 4 <i>von Siegmund Baldszun</i>	126

Das Journal für Waldorfpädagogik wird im Auftrag des Bundes der Freien Waldorfschulen e.V., Wagenburgstr. 6, 70184 Stuttgart, als internes Mitteilungsblatt herausgegeben. Autorinnen und Autoren verantworten ihre Beiträge selbst. Die im Journal erscheinenden Texte werden mit Genehmigung der Rudolf-Steiner-Nachlass-Verwaltung abgedruckt. Die Beiträge des Journals für Waldorfpädagogik können nur nach Rücksprache mit der Redaktion nachgedruckt werden. Das Journal für Waldorfpädagogik wird der persönlichen Verantwortung der Empfänger anvertraut. Wenn Sie in den Verteiler aufgenommen werden möchten, senden Sie bitte eine E-Mail an walter.rth@gmx.de

Hinweise für Autorinnen und Autoren:

Einsendungen von Manuskripten gehen an jfw@lehrerseminar-forschung.de. Die Redaktion behält sich Kürzungen und formale Korrekturen vor. Wenn Texte nicht in das Journal für Waldorfpädagogik aufgenommen werden können, erfolgt eine Benachrichtigung ohne Begründung per E-Mail. Autorinnen und Autoren des Journals für Waldorfpädagogik haben Anspruch auf zwei Exemplare. Wir bitten um Zusendung der Beiträge in Word oder OpenOffice in neuer deutscher Rechtschreibung und mit einer kurzen Autorennotiz und Kontaktdaten versehen.

Redaktion:

Florian Stille, Pädagogische Forschungsstelle Kassel,
Brabanter Straße 30, 34131 Kassel, jfw@lehrerseminar-forschung.de

Redaktionsbeirat:

Christian Boettger, Pädagogische Forschungsstelle Stuttgart,
Wagenburgstraße 6, 70184 Stuttgart, boettger@waldorfschule.de
Ingo Christians, Pädagogische Forschungsstelle Stuttgart,
Wagenburgstraße 6, 70184 Stuttgart, christians@waldorfschule.de
Walter Riethmüller, Seminar für Waldorfpädagogik Berlin,
Weinmeisterstraße 16, 10178 Berlin, walter.rth@gmx.de
Rita Schumacher, Pädagogische Forschungsstelle Kassel,
Brabanter Straße 30, 34131 Kassel, jfw@lehrerseminar-forschung.de

Der Redaktionsschluss für die zwei Hefte im Jahr ist jeweils am 30. Juni und am 31. Dezember.

Ein Dank an Christian Böttger

Seit dem Entschluss des Bundesvorstands im Jahr 2020, das vormalig »Lehrerrundbrief« genannte Journal in der Herausgeberschaft mit der »Pädagogischen Forschungsstelle« zu verknüpfen, wurde Christian Böttger als damaliger Geschäftsführer der Forschungsstelle von einem aufmerksam-kritischen »Mitleser« zu einem »Mitberater« in der Redaktion des »Journals für Waldorfpädagogik«.

Bei aller Bescheidenheit: Sein ausgeprägtes »Weltinteresse« interpretierte er immer als ein »Interesse für das große und kleine Ganze«. Bei den Redaktionskonferenzen – mit persönlicher Anwesenheit, per Telefon oder auch in Zoom-Sitzungen – war er initiativ und präsent, wenn es um die »großen Themen« der zukünftigen Ausgaben des Journals ging. Mit Vorschlägen war Christian Böttger, der mit zahlreichen Kolleg:innen bekannt war, zur Hand, wenn geeignete Autor:innen benannt und angesprochen werden sollten. Ebenso initiativ beriet er auch in den Fragen, welche Themen des Bundesvorstands angesprochen und in geeigneter Form dargestellt werden sollten, und, in einem gewissen Eigeninteresse, wie die Rubrik »Aus der Forschungsstelle« mit Inhalt gefüllt werden könnte. Dass Fragen der Druckkosten, der Digitalisierung, der Auflage und des Vertriebs wie selbstverständlich auch kompetent mit ihm besprochen werden konnten, das verstand sich angesichts seiner »merkurialen« Verbundenheit mit dem Waldorfleben wie von selbst.

Ihn trieb keinerlei persönlich motivierter Ehrgeiz, er handelte und riet aus einem selbstverständlichen Verantwortungsgefühl für Waldorfpädagogik. Die redaktionelle Zusammenarbeit mit Christian Böttger in entspannter »anthroposophischer Selbstverständlichkeit« ist nicht hoch genug einzuschätzen. Im Sommer 2025 schied er mit seiner Berentung aus der Redaktion aus. Wir danken ihm herzlich für sein Mitwirken!

Walter Riethmüller, 10.05.2026

Liebe Kolleginnen und Kollegen,

wussten Sie, dass Kinder in Indien die Zahlenfolge 1, 1, 2, 3, 5, 8, 13, 21, 34, ... als »Fibonacci-Folge« kennenlernen, obwohl sie eigentlich als »Hemachandra-Folge« bezeichnet werden müsste? Der indische Mathematiker Hemachandra hat diese Zahlenfolge nämlich fast zwei Generationen vor Fibonacci entdeckt und beschrieben.

Ähnlich verhält es sich mit dem Zahlendreieck, das auch indische Kinder als »Pascal'sches Dreieck« und nicht als »Meruprastara« – wie dieses Zahlengesetz in der indischen Prosodik noch heute genannt wird – kennenlernen. Dabei hat der indische Mathematiker Pingala diese Gesetzmäßigkeit rund 2000 Jahre vor Pascal beschrieben.

An diesen Beispielen weist Jessica Krause in diesem Heft, das der Horizonterweiterung gewidmet ist, auf Folgen des Kolonialismus hin, die auch auf dem vermeintlich wenig kulturabhängigen und wertfreien Gebiet der Mathematik wirksam werden: Durch die Überheblichkeit eines exklusiven kulturellen Deutungsanspruchs seitens der europäischen Kolonialmächte drohte eine hochdifferenzierte Tradition mathematischen Denkens verloren zu gehen. Krause trägt mit ihrem Aufsatz dazu bei, ein Bewusstsein zu schaffen für diese verschütteten Wissensschätze und neugierig zu machen darauf, wie im antiken Indien Mathematik und Poetik zusammengedacht werden konnten.

Eine Erweiterung der Perspektive ergibt sich auch aus der Darstellung Mehyar Abbouds, der über arabische Musik und ihre Integration in den Waldorfunterricht schreibt.

Ruth Merz und Sibylla Hesse zeigen, wie sich im Geschichtsunterricht der Horizont weitet, wenn eine traditionell überwiegend patriarchal erzählte Geschichte durch geschlechtsspezifisch anders geprägte Perspektiven ergänzt wird: Plötzlich treten etwa die erheblichen Verdienste von Frauen in wissenschaftlichen, kulturellen und politischen Bereichen

zutage, die bisher nur deshalb im Dunklen blieben, weil kaum ein Fokus auf sie gerichtet wurde.

Waldorfpädagogik erhält ihre Aktualität und Frische zum einen durch die Erweiterung ihrer »Welthaltigkeit«, indem sie offen dafür bleibt, Neues und nie Dagewesenes zu entdecken. Zum anderen benötigt sie aber auch den »neuen Blick« auf das Gewordene, der sich durch die weltweite Verbreitung dieser Pädagogik und ihr Potential als zivilgesellschaftlicher Faktor in Migrationsgesellschaften ergibt. Zumindest ihrem Vermögen nach wird Waldorfpädagogik damit zu einem transkulturellen Phänomen.

Die hier versammelten Texte geben dazu Anregungen.

Rita Schumacher, Florian Stille

ERWEITERUNG DES HORIZONTS

Maria-Sibylla Hesse, Ruth-Stephanie Merz

Geschichtsunterricht an Waldorfschulen und die Genderperspektive – Konstruktion, Identität, Vielfalt und Empowerment

Gekürzte Fassung

Abstract

Die vorliegende Arbeit untersucht die Integration einer Genderperspektive in den Geschichtsunterricht an Waldorfschulen und beleuchtet Herausforderungen und Möglichkeiten, die sich aus der historischen und gesellschaftlichen Entwicklung ergeben. Ungeachtet der Forderungen nach einer gerechteren Geschichtserzählung, die bereits unmittelbar nach dem Zweiten Weltkrieg von feministischen Akademiker*innen geäußert wurden, hat sich eine dezidiert feministische Geschichtsbetrachtung in den Schulcurricula und Lehrmaterialien, sowohl an Regel- wie an Waldorfschulen, nur unzureichend etabliert. Der traditionsreiche, männerzentrierte Blick auf Geschichte herrscht vor, während die Berücksichtigung historischer Frauenfiguren oder genderbewusster Analysen noch allzu oft als fakultatives Zusatzangebot wahrgenommen wird.

Die folgenden Abschnitte wollen einen Überblick über die Entwicklung des wissenschaftlichen Diskurses von der *Querelle des Femmes* bis zur *#MeToo-Bewegung* aufzeichnen. Zudem wird die Rolle von Waldorfschulen in diesem Kontext betrachtet. Ihnen liegt zwar ein ganzheitlicher Ansatz zugrunde, allerdings hat sich über Jahrzehnte hinweg eine konser-

vative, eurozentristische und überdies männerfixierte Geschichtsbetrachtung etabliert, obwohl Rudolf Steiner von Rosa Mayreders frauenrechtlichen Positionen beeinflusst wurde. Die Arbeit plädiert für eine neue Geschichtsdidaktik, die eine fundierte Basis für moderne Bildungsansätze schafft, welche die geschlechtliche Vielfalt und die historischen Identitäten im Unterricht adäquat reflektiert.

Einleitung

Die Forderung, eine gerechtere Geschichtserzählung durch die systematische Einbeziehung einer Genderperspektive in die Quellenanalyse zu verfolgen, ist nicht neu (GERHARD 2020). Seit den 1970er Jahren fand dieser vor allem von Student*innen und Professor*innen der nördlichen Hemisphäre vorgebrachte Ansatz jedoch kaum Eingang in Schulbücher oder Curricula, so dass einer dezidiert feministischen Perspektive auf historische Themen im Schulkontext oft noch das Flair des Exotischen anhaftet.

Aktuelle Lehrwerke für den Geschichtsunterricht an Regelschulen zeigen, dass sowohl die Thematisierung historischer Frauenfiguren als auch eine genderbewusste Analyse von Geschichte meist auf optionale Zusatzkapitel beschränkt sind. Solche Inhalte werden allenfalls als freiwilliges Angebot für Lehrkräfte und Schüler*innen dargestellt und hinterfragen die tradierte, männerdominierte Geschichtserzählung nicht. Dies ist teilweise nachvollziehbar, da bereits die Auseinandersetzung mit den vielfältigen, zeitgenössischen Definitionen von Geschlecht, Gender und sozialen Verhältnissen Herausforderungen birgt. Zudem spiegeln Schulbücher die inhaltlichen und methodischen Vorgaben der Kultusbürokratie wider, die wissenschaftliche Entwicklungen oft nur verzögert und teilweise fragmentarisch aufnimmt.

Problemaufriss: Zwischen Frauengeschichte und Gender-Diskussion

Was kann moderner Geschichtsunterricht angesichts gesellschaftlicher Umbrüche und Bewegungen wie #MeToo an Orientierung bieten, ohne in nostalgische oder manipulative Narrative zu verfallen, insbesondere in einer Zeit, in welcher Grund- und Menschenrechte wieder zur Disposi-

tion zu stehen scheinen und mit geschichtsrevisionistischem Gestus ein massiver Abbau geschlechtersensibler Institutionen vorgenommen wird?

Wenn der Geschichtsunterricht – insbesondere in Phasen gesellschaftlichen Umbruchs – die Aufgabe hat, Orientierung zu schaffen (RÜSEN 2006), erscheint die Beibehaltung einer konventionellen Geschichtsperspektive als scheinbar sichere Bastion. Angesichts der zunehmenden Ausdifferenzierungen geschlechtlicher Identitäten und seit der Initiierung der #MeToo-Bewegung durch Tarana Burke (*1973) im Jahr 2006 evoziert ein traditioneller Geschichtsunterricht die Vorstellung eines »ante« und »post #MeToo«: einer vermeintlich geordneten Vergangenheit, in der geschlechtliche Hierarchien politische, soziale und ökonomische Strukturen determinierten, und einer gegenwärtigen »Unordnung«, die diese Systeme infrage stellt.¹

#MeToo entfachte nicht nur Debatten über Machtmissbrauch und sexuelle Gewalt, sondern sensibilisierte für persistente Geschlechterungerechtigkeiten und initiierte institutionelle Unterstützungsstrukturen für Betroffene. Gleichzeitig provozierte die Bewegung – insbesondere in Deutschland – kontroverse Diskussionen über sprachliche und konzeptuelle Neologismen.²

Ein moderner Geschichtsunterricht darf jedoch keine nostalgische Verklärung vergangener »Ordnungen« betreiben. Angesichts demagogischer Geschichtspolitik (vgl. z. B. Putin) und populistischer Diskreditierung von Fakten (vgl. z. B. Trump) muss er vielmehr die Genese heutiger gesellschaftlicher, politischer und ökonomischer Strukturen reflektieren, um deren gegenwärtige Dynamiken zu erklären.

Waldorf-Geschichtsunterricht

Wie beeinflussen traditionelle Bildungsansätze die Integration einer Genderperspektive im Geschichtsunterricht an Waldorfschulen und welche Herausforderungen zeigen sich dabei im Spannungsfeld zwischen pädagogischem Anspruch und gesellschaftlichem Wandel?

Die Rezeption der Genderthemen im Geschichtsunterricht der Waldorfschule war lange von einem ganzheitlichen Blick, einem am Individuum

orientierten Bildungsansatz geprägt, der jedoch konservativ-traditionellen Geschlechtervorbildern verhaftet blieb. Dies führte dazu, dass Frauen in historischen Narrationen entweder unsichtbar blieben oder als ahistorisches (Opfer-) Kollektiv dargestellt wurden.³ Die zunehmende gesellschaftliche Sensibilisierung für Genderfragen und geschlechtliche Vielfalt in den letzten zwei Jahrzehnten zwingt jedoch auch Waldorfschulen zur Reflexion ihrer Geschichtsdidaktik. Das Lehrerseminar für Waldorfpädagogik in Kassel hat bereits die Aufnahme neuer Themen und die kritische Neubewertung traditioneller Meisternarrative angeregt (ZECH 2018 und 2021, Voss in Vorbereitung). Dennoch gestalten sich die Integration einer Genderperspektive und die Überwindung des Spannungsfeldes zwischen Tradition und Moderne schwierig: Neben der mangelnden Qualifikation vieler Lehrkräfte in genderhistorischen Fragen fehlt es vor allem an didaktisch aufbereitetem Quellenmaterial, das Vielfalt, Heterogenität historischer Akteure sowie die Reflexion von Handlungsoptionen, Motiven und Interessen ermöglicht. Diese Defizite bleiben ein zentrales Desiderat.

Die Genese der Genderperspektive in der Geschichtswissenschaft reicht von antiken Wurzeln über mittelalterliche Diskurse bis in die heutige globale Forschung. Im Folgenden wird ein eklektischer, auf den schulischen Bedarf zugeschnittener Abriss dieser Entwicklung skizziert – von den Anfängen in der europäischen Antike bis zu den aktuellen, komplexen Ausprägungen. Zuvor gilt es jedoch, den Begriff der »Genderperspektive« im vorliegenden Kontext zu präzisieren.

Historische Geschlechtervorstellungen

Entwicklung bis zur Mitte des 20. Jahrhunderts

Wie entstand eine feministische Sicht auf soziopolitische und wirtschaftliche Entwicklungen in der Geschichte? Inwiefern zeigen sich in Sprache, Philosophie und sozialen Bewegungen seit der Antike zentrale Brüche, Fortschreibungen und Machtkämpfe um Geschlechterrollen, Identität und gesellschaftliche Teilhabe?

Die feministische Relektüre historischer Prozesse offenbart, wie Geschlechterrollen, Identität und gesellschaftliche Teilhabe seit der Antike in Philo-

sophie, Sprache und sozialen Bewegungen umstritten, fortgeschrieben und umkämpft wurden. Während das Englische mit »sex« (biologisches Geschlecht) und »gender« (soziokulturelle Konstruktion) terminologisch differenziert, bleibt das Deutsche auf den polysemen Begriff »Geschlecht« beschränkt – eine semantische Ambivalenz, die die historische Wandelbarkeit sozialer Geschlechterkonzepte oft verschleiert.

Bereits antike Philosophen wie Platon, Aristoteles, Hippokrates, Sokrates oder Epikur prägten mit ihren Spekulationen über Geschlecht und Sexualität die Diskursstrukturen nachfolgender Epochen. Im westeuropäischen Mittelalter entzündete Christine de Pisan (~1364–nach 1430) mit ihrer Kritik an der Minneliteratur die *Querelle des Femmes*, eine über 400 Jahre währende Debatte, an der Humanistinnen wie Laura Cereta (1469–1499) und der französische Philosoph und Aufklärer Jean-Antoine-Nicolas Caritat Marquis de Condorcet (1743–1794) partizipierten. Letzterer forderte in seiner »Esquisse« (1794, siehe CONDORCET 1822) eine emanzipatorische Bildung für Frauen als Gegenentwurf zu sozialpolitischen Exklusionsmechanismen.

Die Wurzeln der soziopolitischen Genderperspektive reichen bis in das sogenannte *lange 19. Jahrhundert* zurück, als Frauen begannen, gesellschaftliche Emanzipation und politische Partizipation zu fordern, *double standards* zu hinterfragen und Strukturen für eine Chancengleichheit von Frauen zu errichten. Die folgenden Persönlichkeiten, die hier beispielhaft genannt werden, beeinflussten durch ihre Gedanken und Schriften die ersten Frauenbewegungen in der westlichen Welt, die wiederum den Grundstein für die modernen Fragen nach Geschlecht, Gerechtigkeit und Gleichheit, Macht, Teilhabe und Identität legten.

Ein zentrales Dokument dieser frühen Phase ist die 1791 veröffentlichte »Déclaration des droits de la femme et de la citoyenne« der französischen Revolutionärin Olympe de Gouges (1748–1793). Mit der provokanten Frage »Homme, es-tu capable d'être juste« (DE GOUGES 1791) forderte sie die männlich dominierte Machtelite heraus – eine Herausforderung, die schließlich mit ihrem Todesurteil beantwortet wurde. Ihre Zeitgenossin, die irische Philosophin Mary Wollstonecraft (1759–1797), forderte in ihrer »Vindication of the Rights of Women« (1792) das Recht auf Bildung für Frauen als Grundlage für Selbstbestimmung und gesellschaftliche Teilhabe. Beide Werke zeigen, wie früh bereits die Forderung nach

Gleichberechtigung formuliert wurde. Ein weiterer Pionier war John Stuart Mill (1806–1873), der, angeregt durch seine Ehe mit der Intellektuellen Harriet Taylor Mill (1807–1858), sich als Abgeordneter ab 1865 aktiv für das Frauenwahlrecht einsetzte, dessen Einführung er nicht mehr erlebte. Die aus der Sklaverei geflohene Sojourner Truth (1797–1883) wies bereits 1851 in ihrer berühmten Rede »Ain't I a woman?« auf die Verflechtung verschiedener Unterdrückungsmechanismen hin – ein Konzept, das heute unter dem Fachbegriff »Intersektionalität« firmiert (s. u.).

In Deutschland engagierten sich Frauen wie Louise Otto-Peters (1819–1895), die 1865 den »Allgemeinen Deutschen Frauenverein« gründete und sich zeitlebens für das Wahlrecht von Frauen einsetzte. Als Journalistin und Aktivistin der Märzrevolution veröffentlichte sie 1847 den Artikel »Über die Theilnahme der weiblichen Welt am Staatsleben« (MÖHRMANN 1999) und gab 1849 »Die Frauen-Zeitung« heraus. Helene Lange (1848–1930), Mitbegründerin des »Deutschen Lehrerinnenvereins«, setzte sich für bessere Bildungschancen von Mädchen ein und betonte die Bedeutung von Bildung für die gesellschaftliche Teilhabe und Selbstbestimmung von Frauen. Gegen Ende des 19. Jahrhunderts formierte sich in Deutschland eine proletarische Frauenbewegung, die feministische Forderungen um soziale und ökonomische Anliegen erweiterte. 1908 gründete sich der »Sozialdemokratische Frauenbund«, der die spezifischen Interessen von Arbeiterinnen in den politischen Diskurs einbrachte. Auch in anderen Ländern wurden ähnliche Forderungen laut; Rosa Mayreder (1858–1938) gab den Österreicherinnen eine laute Stimme (s. u.).

Die Stellung der Frau in der Gesellschaft wurde zudem in der aufkommenden Psychoanalyse thematisiert. Sigmund Freud (1856–1939) hinterfragte die Vorstellung einer homogenen, ahistorischen Weiblichkeit und beschrieb Geschlechtsidentität als komplexes Zusammenspiel psychologischer, sozialer und biologischer Faktoren (FREUD 1994, 1995 und 2015). Der deutsche Arzt Magnus Hirschfeld (1868–1935) prägte mit seiner Aufklärungsschrift den Begriff des *Dritten Geschlechts* und stellte damit die binäre heterosexuelle Norm infrage (HIRSCHFELD 1910). Sein *Institut für Sexualwissenschaften*, ein Pionierprojekt der Forschung, wurde 1933 von nationalsozialistischen Studenten zerstört. Die nationalsozialistische Ideologie diffamierte den Feminismus als Erfindung des »jüdischen Intellekts« und denunzierte die Emanzipationsbestrebungen als gesellschaftliche

Degeneration. Hitlers Rede vor der NS-Frauenschaft 1934 (DOMARUS 1973, S. 450) markierte einen brutalen Bruch mit den bis dahin erfolgten Fortschritten in Richtung Gleichberechtigung.

Entwicklung bis heute

Inwiefern hat sich die Genderperspektive seit der Nachkriegszeit unter dem Einfluss feministischer Theorie, intersektionaler Ansätze und queertheoretischer Impulse zu einem vielschichtigen Forschungsfeld entwickelt, das Macht, Identität und historische Repräsentation neu bewertet und globale sowie marginalisierte Stimmen in den Mittelpunkt rückt?

Seit der Nachkriegszeit hat sich die Genderperspektive unter dem Einfluss feministischer Theorie, intersektionaler Ansätze und queertheoretischer Impulse zu einem vielschichtigen, global ausgerichteten Forschungsfeld entwickelt. Ausgehend von den Erfahrungen von Frauen in den Weltkriegen (DANIEL 1989, KUNDRUS 1995, GRAYZEL 1999, COOK 2006, HAGEMANN ET AL. 2020) wurden in der frühen Nachkriegszeit bestehende Geschlechterkonstruktionen hinterfragt. Simone de Beauvoir (1908–1986) entlarvte in »Le Deuxième Sexe« (1949) Weiblichkeit als gesellschaftliches Konstrukt (DE BEAUVOIR 1976), während 1963 Betty Friedan (1921–2006) in »The Feminine Mystique« (FRIEDAN 1997) die restriktiven Rollenbilder der 1950er Jahre analysierte. Beide Werke befeuerten die Zweite Frauenbewegung und führten zur Etablierung der Frauen- und Geschlechterforschung als akademisches Feld (ROSE 2010), das sich mit Geschlechterpolitik, Gleichstellung und Diskriminierung auseinandersetzte. Pionierinnen wie Gerda Lerner (1920–2013) und Joan Wallach Scott (*1941) untersuchten die historischen Wurzeln des Patriarchats (LERNER 1986) und die soziale Konstruiertheit von Genderzuschreibungen (WALLACH SCOTT 1988), wobei sie neue Quellengattungen erschlossen und bestehende Annahmen hinterfragten.

Ab den 1980er Jahren erweiterte sich der Fokus durch die Einbeziehung globaler und marginalisierter Perspektiven, in deren Zentrum die Frage nach der *Identität* stand. Neue Gesichtspunkte wie Sexualität, Rasse, Klasse, Ethnizität, Religion und kulturelle Diversität sowie deren jeweilige Wechselwirkungen wurden für die Forschung fruchtbar gemacht. Die

afroamerikanische Schriftstellerin Alice Walker (*1944) prägte den Begriff des *Womanism* (WALKER 1979), um die Erfahrungen von Frauen aus marginalisierten Gruppen zu würdigen und den Blick auf informelle Gemeinschaften und Solidarität zu lenken. Gayatri Chakravorty Spivak (*1942) erweiterte den Begriff des *Subalternen*, um die Herausforderungen jener zu thematisieren, die kein Gehör fanden. Sie machte damit auf die Schwierigkeiten aufmerksam, die mit der Darstellung und dem Verständnis jener verbunden sind, denen das Recht auf Artikulation verweigert wurde (SPIVAK 1993). Durch diesen Ansatz wurde die Genderperspektive zu einem zentralen Bestandteil der sich seit den 1990er Jahren etablierenden *entangled history* (MINTZ 1985), die sich der Analyse komplexer historischen Verflechtungen widmet.⁴ Kimberlé W. Crenshaws (*1959) Konzept der Intersektionalität (CRENSHAW 1989) erlaubte die Verflechtung verschiedener Diskriminierungsformen zu analysieren, was die Komplexität sozialer Ungleichheiten sichtbar machte. Im Kern verhalf dieses Konzept der Erkenntnis zum Durchbruch, dass menschliche Identität und Erfahrung nicht nur durch jeweils ein einzelnes Merkmal von Geschlecht, Ethnie, Klasse oder sexuelle Orientierung bestimmt werden. Vielmehr können Menschen gleichzeitig von verschiedenen Arten der Diskriminierung betroffen sein.

Seit den 1990er Jahren erweiterten queertheoretische Ansätze, insbesondere Judith Butlers (*1956) Theorie der »Performativität des Geschlechts« (BUTLER 1990), die Genderperspektive, indem sie die binäre Geschlechterordnung infrage stellten und die Fluidität von Identitäten betonten. Damit rückte die historische Repräsentation von Macht, Identität und Diversität in den Mittelpunkt, wobei globale und marginalisierte Stimmen zunehmen an Bedeutung gewannen.

Kritik an Gender-Konzepten

Gesellschaftliche Polarisierung, ideologische Widerstände und innerfeministische Kontroversen blieben nicht aus. Wie kann die Gendergeschichte ihre doppelte Herausforderung lösen, ihren emanzipatorischen Anspruch zu bewahren und zugleich ihre Erkenntnisse in die breite Geschichtsschreibung sowie in die pädagogische Praxis zu integrieren?

Außerhalb der Universitäten sieht sich die Genderperspektive mit fundamentaler Kritik konfrontiert: biologistische, religiöse und soziokulturelle Argumente bestreiten die soziale Konstruiertheit von Geschichte und insistieren auf einer vermeintlich natürlichen, göttlich vorgegebenen oder traditionell stabilen Geschlechterordnung. Zudem werden pädagogische Initiativen zur Vermittlung alternativer Geschlechterkonzepte als destabilisierend und entwicklungspsychologisch bedenklich abgelehnt – etwa mit Verweis auf die angebliche Verwirrung Jugendlicher oder die rechtlichen Implikationen von Geschlechterdiversität in Alltag und Sport.

Diese Kritik und die Ergebnisse der Genderforschung haben immer wieder intensive gesellschaftliche Debatten und Diskussion ausgelöst. Die hier nur grob und überblicksartig dargestellte Entwicklung der feministischen Geschichtsbetrachtung ist und war lange Zeit stark von der universitären Forschung geprägt. Heute steht sie an einem in mehr als einer Hinsicht herausfordernden Wendepunkt. In akademischen Kreisen sowohl in der nördlichen wie in der südlichen Hemisphäre ist die Gendergeschichte heute weltweit anerkannt. Gleichzeitig aber unterliegt sie einer hochdynamischen Entwicklung, wie es zum Beispiel die #MeToo-Bewegung zeigt. Auch die sich aktuell abzeichnenden Polarisierungen bezüglich der Genderfluidität insbesondere in lesbischen Kreisen oder die Problematik rund um den Begriff des »Genozids« im Kontext des Nahostkonfliktes machen die Problematik innerhalb der queeren communities ebenfalls sichtbar.⁵ Dabei stellt sich die Frage, wie die Erkenntnisse der Genderforschung einerseits in die Weltgesellschaften und andererseits sowohl in eine breitere Geschichtsschreibung als auch in die Geschichtsdidaktik der Waldorfschulen hineingetragen werden können. Wie lässt sich bei Einzelnen das Bewusstsein für die Vielfalt individueller menschlicher Erfahrungen schärfen, wie die historische Narration für die Jugend gerechter und inklusiver gestalten?

Anthroposophie und Feminismus

Wie gestaltet sich die komplexe Beziehung zwischen Anthroposophie und Feminismus, insbesondere vor dem Hintergrund von Rudolf Steiners Sicht auf Geschlechterrollen und deren Einfluss auf die frühe Waldorfpädagogik?

Die Beziehung zwischen Anthroposophie als einer spirituellen Bewegung, welche die ganzheitliche Entwicklung des Menschen betont, und Feminismus ist komplex. Zwar wird die Gleichwertigkeit der Geschlechter hervorgehoben, allerdings haben viele ihrer Vertreter*innen bis in die 90er Jahre des letzten Jahrhunderts hinein traditionelle Geschlechterrollen gepflegt. Zu nennen wäre hier die Rolle der Mutterschaft als höchste weibliche Bestimmung oder die binäre Sichtweise auf die Geschlechter, welche Männern Merkmale wie Stärke, Unabhängigkeit und Durchsetzung zuschreibt und Frauen Eigenschaften wie Fürsorge, Emotionalität.⁶ Die Rechtfertigung einer solchen Essentialisierung der Geschlechter lässt sich durchaus aus Zitaten Steiners herauslesen, wie z. B. im Vortrag »Mann und Weib im Lichte der Geisteswissenschaften« (1908): »Wenn also der Mann durch seine äußerliche Körperlichkeit beispielsweise zum Krieger wird, indem diese äußere Tapferkeit gebunden ist an die äußere Organisation seines Körpers, so hat die Frau die innere Tapferkeit, die Fähigkeit der Aufopferung, der Hingabe.« (STEINER [GA 56] 1985, S. 94). Dieses Zitat legt eine klare Zuordnung geschlechtlich definierter Eigenschaften nahe, doch kann darüber gestritten werden, ob Steiner hier tatsächlich eine Essentialisierung der Geschlechter vornimmt. Zwar beschreibt er die Polarität männlicher und weiblicher Prinzipien und deren Bedeutung für die menschliche Entwicklung, unterstreicht aber gleichzeitig in mehreren Vorträgen und Schriften die spirituelle Dimension von Weiblichkeit und Männlichkeit. Er verstand diese Gegensätze als primär geistige Prinzipien, die zunächst als Einheit in der geistigen Welt vorhanden gewesen seien – dabei lässt Steiner bewusst oder unbewusst offen, wie genau diese Einheit zu verstehen sei, ob als komplementär, womit er im Einklang zu einer vorherrschenden Meinung unter Feminist*innen des ausgehenden 19. und frühen 20. Jahrhunderts gewesen wäre, oder als eine Ganzheit (STEINER [GA 9] 1965). Im Rahmen der spirituellen Entwicklung des Menschen habe diese ursprüngliche Einheit eine notwendige Trennung erfahren, die er als eine Voraussetzung für die Bewusstseinswerdung des Menschen ansieht. Diese Trennung habe zur Entstehung zweier Gegensätze (männlich/weiblich) geführt, die nunmehr in einem Spannungsverhältnis zueinander stünden, welches auf die physische, geistige und seelische Ebene des Menschen einwirke. Daraus leitet Steiner den Auftrag eines jeden Individuums ab, dieses Spannungsverhältnis in seiner geistigen Entwicklung in Einklang zu bringen (STEINER [GA 56] 1985, S. 100f.).

Da für die Anthroposophie wie Waldorfpädagogik maßgeblich die überlieferten Äußerungen Rudolf Steiners von Bedeutung sind, stellt sich daher die Frage, wie er zum Thema Feminismus stand und inwiefern Einflüsse auf die frühe Waldorfpädagogik erkennbar sind. Die zentrale Figur Rosa Mayreder führt uns nochmal ins späte 19. Jahrhundert zurück.

Steiner und früher Feminismus: Rosa Mayreder

Inwiefern beeinflusste Mayreders Feminismus Rudolf Steiner?

Rosa Mayreder, am 30. 11. 1858 in Wien als Rosa Obermayer geboren und ebenda am 19. 01. 1938 gestorben, gilt als die »wohl bedeutendste Vertreterin der ersten österreichischen Frauenbewegung«⁷. Rudolf Steiner begegnete ihr im März 1890 im Salon von Marie Lang und Friedrich Eckstein (LINDENBERG 1988, S. 95). In »Mein Lebensgang« schrieb Steiner, dass er am meisten mit Mayreder über die sich entwickelnden Formen seiner »Philosophie der Freiheit« gesprochen habe (STEINER [GA 28] 1983, S. 121).

Allerdings blieben die wechselseitigen Eindrücke ihrer beider Persönlichkeiten sehr verschieden. Er zählte sie unter die Menschen, »zu denen ich in meinem Leben die größte Verehrung gefaßt [...] habe« (ebd. S. 119); im Brief vom 14. 12. 1893 sprach er von »Gesinnungsähnlichkeit«⁸. Er las ihre Manuskripte und suchte dafür Verlage (STEINER [GA 39] 1987). Mayreder unterstrich brieflich ebenfalls immer wieder ihrer beider Freundschaft (GA 38, S. 39). Später dagegen kritisierte sie seine Wandlung vom Kritiker der Theosophie zum Theosophen, gar »Haupt einer Sekte«, der pathetisch predige, und veröffentlichte ihren »Eindruck des Unaufrichtigen, Schönfärberischen« mit ungünstigen »Privatverhältnissen« (VÖGELE 2005, S. 47–51).

Rosa Mayreder wuchs mit zwölf (Halb-)Geschwistern auf.⁹ Ihr Vater hatte sich hochgearbeitet zum angesehenen Gastwirt. Von klein auf litt sie daran, dass ihre Brüder Bildungsangebote bekamen, die Töchtern vorenthalten wurden. Ihre autodidaktisch erworbenen Lektüren konnten ihren Bildungshunger nur teilweise stillen. Auch entdeckte sie früh das Schreiben. Sie konnte die Erlaubnis erbetteln, privaten Malunterricht zu nehmen.

»[M]ein Groll gegen das Mieder als Werkzeug der Beschränkung stieg im Laufe der Zeit so weit, daß ich es mit achtzehn Jahren einfach ablegte« (MAYREDER 1988, S. 59 f.). Das brachte ihr beständigen Ärger ihres Umfelds ein, weil es nicht sittsam wäre und sie sowieso zu breite Hüften habe. Diese Entscheidung charakterisiert Mayreders Eigenwilligkeit, mit Konventionen zu brechen. Ihr Mann, Architekt und Professor für Baukunst, förderte ihre Ideen und Aktivitäten. Die fielen unkonventionell aus für das Wien des Fin-de-siècle: Sie stellte ihre Bilder aus, hielt Vorträge (bei ihrer ersten öffentlichen Rede 1894 ging es um Prostitution), veröffentlichte Essays und Gedichte, wurde Teil von Salon-Gesellschaften und Vereinen, darunter dem 1892 gegründeten Allgemeinen Österreichischen Frauenverein, dessen Vizepräsidentinnen sie und Marie Lang von 1893 bis 1902 wurden. Beide gaben ab 1899 »Die Dokumente der Frauen« heraus, eine liberale Zeitschrift, die sich bemühte, die tiefe Kluft zwischen bürgerlichen und proletarischen Frauenorganisationen zu vermindern und zur feministischen Emanzipation beizutragen.

Hier und in ihren Schriften (besonders MAYREDER 1922, MAYREDER 1998b) arbeitete die Autorin Grundzüge eines ethisch-psychologisch fundierten Feminismus heraus. Die herrschenden Bilder von Männlich- und Weiblichkeit seien ein »Kulturprodukt« (MAYREDER 1922, S. 22 f.), mit heutigen Worten also Konstrukte, und daher veränderbar. Menschen seien zu komplex, um sie als »bloße Spiegelung der Sexualität zu deuten« (ebd. S. 25), durch die eine »teleologische Geschlechtsdifferenzierung« von »mütterlichem« vs. »kriegerischem« Instinkt entstünde (ebd. S. 35, 51).

Gesellschaftskritisch forderte Mayreder, die Frau müsse sich eine neue Stellung geistiger Arbeit erringen (ebd. S. 72 f.). »Mit seinen sexuellen Instinkten lebt der Mehrzahlsmann noch [...] auf einer anderen Kulturstufe.« (ebd. S. 129), die die Feministin als »primitiv« kennzeichnete. Sie forderte eine »soziale Mitarbeit« der Frau, damit er seine Vorurteile verbrenne und »als Phönix einer neuen Menschlichkeit wiedergeboren zu werden« vermöge (ebd. S. 138). Mayreder verwies auf das »Ideal der Gemeinsamkeit« der Geschlechter, wie es die Renaissance vorgelebt habe (ebd. S. 151).

Mit dieser zukunftsweisenden Dekonstruktion des zeitgenössischen Frauenbildes dürfte Mayreder sich keine zahlreichen Anhänger im Patriarchat geschaffen haben. Doch was Frauen zu leisten vermögen, zeigte sich

im Ersten Weltkrieg, als sie viele Berufe der als Soldaten Verpflichteten bzw. Gefallenen übernahmen (s. o.).

Früchte von Mayreders Modernität lagen im persönlich sehr freien Lebenswandel, etwa außerehelichen Liebschaften, trugen aber mittelfristig zu einem Mentalitätswandel bei, der sich in der Gleichstellung der Frau im Öffentlichen Recht Österreichs 1918 (Deutschland: 1919) und in einem partnerschaftlichen Elternverständnis (Familienrechtsreform 1979) niederschlug (WITZMANN o. J. (1989), S. 45). Damit konnte sich eine stärkere Individualisierung Bahn brechen, die sowohl Mayreders als auch Steiners Ideal war. Das zeigt sich besonders in dieser für 1894 sehr progressiv wirkenden Passage seiner »Philosophie der Freiheit«:

»Das Weib soll [nach allgemeiner Vorstellung, MSH] der Sklave des Gattungsmäßigen, des Allgemein-Weiblichen sein. Solange von Männern darüber debattiert wird, ob die Frau ›ihrer Naturanlage nach‹ zu diesem oder jenem Beruf taugt, solange kann die sogenannte Frauenfrage aus ihrem elementarsten Stadium nicht herauskommen. Was die Frau ihrer Natur nach wollen kann, das überlasse man der Frau zu beurteilen. [...] Wer eine Erschütterung unserer sozialen Zustände davon befürchtet, daß die Frauen nicht als Gattungsmenschen, sondern als Individuen genommen werden, dem muß entgegnet werden, daß soziale Zustände, innerhalb welcher die Hälfte der Menschheit ein menschenunwürdiges Dasein hat, eben der Verbesserung gar sehr bedürftig sind.« (STEINER [GA 4] 1987, S. 239)

Steiner unterstrich in einem Vortrag zur »Frauenfrage« 1906, »viel größer und einschneidender ist als die Geschlechtsunterschiede [...] die Individualität« (STEINER [GA 54] 1985, S. 113). Nach einigen Anleihen aus Mayreders »Kritik« verwies er auf die Tatsache, dass die Theosophische Gesellschaft von einer Frau gestiftet wurde, Helena Petrovna Blavatsky (ebd. S. 119). Anschließend charakterisierte er seine Vorstellungen des menschlichen Wesens mit Verweis auf den Okkultismus:

»Bei jedem Menschen – das ist eine Tatsache – ist der Ätherleib zerteilig, und es stellt sich der Ätherleib des Mannes, wie er unter uns lebt, mit weiblichen Eigenschaften dar, und der Ätherleib des Weibes mit

männlichen Eigenschaften. [...] Daher wird es sich erklären, daß gewisse Charaktereigenschaften beim Manne auftreten können. In Wahrheit haben wir in dem physischen materiellen Menschen niemals etwas anderes vor uns als einen physischen Ausdruck einer Totalpersönlichkeit. Die Menschenseele baut sich den Körper, wie aus zwei Polen sich der Magnet aufbaut.» (STEINER [GA 54] 1985, S. 127)

Im Vortrag »Mann und Weib im Lichte der Geisteswissenschaft« von 1908 klang Steiner, nach erneutem Verweis auf Mayreder, so:

»Wir müssen den ganzen Menschen betrachten, den Menschen nach der Seite der Sinne, den Menschen nach der Seite des Geistes, wenn wir die Rätsel des Lebens lösen wollen. Über dem Sinnengegensatz zeigt sich, daß Mann und Weib nur Kleid sind, Hüllen, die die eigentliche Wesenheit des Menschen verbergen. Suchen müssen wir hinter dem Kleide. Da steht der Geist.« (STEINER [GA 56] 1986, S. 101)

Im Kontext des Zweiten Deutschen Kaiserreichs, als Frauen noch nicht einmal Wahlrecht hatten, vertrat kaum ein Mann die Position, die Geschlechter könnten gleichwertig sein.

Es liegt auf der Hand: Steiner wurde zu seinen, im zeitgenössischen Kontext relativ progressiven, Ansichten zum Thema Frau vom besagten Kreis um Rosa Mayreder und Marie Lang inspiriert. Im Salon dieser führenden Wiener Feministinnen¹⁰ fand übrigens auch seine erste Begegnung mit Theosophen statt.

Überlieferte Briefe unterrichten uns über Positionen und Vorhaben, etwa dass Steiner Mayreder 1897 für sein »Magazin« um einen Aufsatz zur Frauenfrage bat (LINDENBERG 1988, S. 148). Aber auch in seinen Vorträgen rekurrierte Steiner immer wieder auf Mayreder, bspw. 1905: »Viel ist geschrieben worden über die psychologische Seite der Frauenfrage. Über diese Seite gibt es kein besseres Buch, soweit solche von Nichttheosophen verfaßt sind, als dasjenige einer geistvollen Frau, die überhaupt in der gegenwärtigen Literatur sich betätigt.«¹¹ Steiner stand also in den Jahren um 1900 ganz hinter Mayreders emanzipatorischen Thesen.

Fassen wir zusammen: Steiners Frauenbild war vor und nach der Jahrhundertwende keinesfalls antiquiert oder misogyn, sondern er konnte

geradezu als Feminist bezeichnet werden. Das bestätigt die amerikanische Professorin Hughes (HUGHES 2012) im Kontext feministischer Erkenntnistheorie, der wir uns nun zuwenden.

Objektivität und Feminismus

Um feministische Ansätze zu marginalisieren, wurden Autorinnen oft abqualifiziert anhand stereotyper Zuschreibungen. Hilft hier eine vertiefte Betrachtung der Objektivität?

Zwei Ausarbeitungen zum Zusammenhang zwischen Erkenntnistheorie und Feminismus verdienen hier Erwähnung. Zunächst aus der Feder der niederländisch-amerikanischen Professorin und Anthroposophin Gertrude Reif Hughes (1936–2022), die in einem Aufsatz Steiners Erkenntnistheorie feministisch liest (HUGHES 2012).

Hughes verweist auf Passagen in der »Philosophie der Freiheit« (STEINER [GA 4] 1987, s. o.), wo Steiner sich im Mayreder'schen Sinn für die Selbstbestimmung der Frau ausspricht (HUGHES 2012, S. 246). Sie kontrastiert die gängigen Vorurteile vermeintlicher Objektivität mit männlich vs. Subjektivität mit weiblich (ebd. S. 228) und löst diese Dichotomie mit Steiners Philosophie der Freiheit auf, in der sie eine »activist epistemology« sieht (S. 231). Steiners »dynamic monism« (S. 235) führe ihn am Ausgangspunkt seiner Erkenntnistheorie – dem Beobachten des Denkens – zu einer Position *vor* der Entwicklung der Dualität objektiv / subjektiv (S. 237). Wir würden uns in unserem Denken selbst dualisieren und könnten individuell denkend, aktiv und in Freiheit dank unserer *Agency* (Handlungsfreiheit, S. 241) uns zu einem Monismus weiterentwickeln. Im Rahmen des ethischen Individualismus Steinerscher Prägung, der Gattungsmäßiges verachtet (S. 247), könne man durch Denken zu Intuitionen gelangen, die auf Ausgrenzungen verzichten (S. 249).

Die zweite Arbeit stammt von Marek B. Majorek (*1954), der in seiner viel zu wenig rezipierten Dissertation »Objektivität: ein Erkenntnisideal auf dem Prüfstand« den Objektivitätsbegriff sehr breit herleitet und, so der Untertitel, »Rudolf Steiners Geisteswissenschaft als ein[en] Ausweg aus der Sackgasse« vorschlägt. Gut 50 Seiten widmet er der »Objektivität in der feministischen Literatur« (MAJOREK 2002, S. 149–205).

Er weist zunächst auf androzentrische Verzerrungen in verschiedenen Wissenschaftszweigen hin (»malestream«, S. 149 f.). Unter den vielen von ihm zitierten Ansätzen sind hier zu nennen der Hinweis auf die (vermeintliche) Ausschaltung der »subjektiven« Gefühle als unberechtigte Verkürzung (S. 174 f.), die leibliche Situiertheit der Erkenntnis (S. 176 f.) und der Einbezug neuer Methoden der Wissensgeneration (passim). In seinem Rückblick bewertet Majorek die weiblichen Beiträge zur Objektivität als erhellend, weil sie die Sprechenden-Positionen hinterfragen und das Sichtfeld erweitern. Er würdigt Mut und Unvoreingenommenheit der Forscherinnen. Allerdings blieben »schillernde Fragezeichen« (S. 203 – 205).

Vorschläge zum Thema Gender im Waldorf-Geschichtsunterricht

Wie kann ein gendersensibler Geschichtsunterricht durch interdisziplinäre Ansätze und unter Einbezug intersektionaler Forschung dazu beitragen, soziale Gerechtigkeit, historische Diversität und individuelle Identitätsbildung im Sinne einer inklusiven Bildung zu fördern?

Gendergeschichte befindet sich an einer Schnittstelle zwischen individueller Erfahrung der einzelnen Schüler*innen, gemeinschaftlichen Erfahrungen der Peergroup und den zahlreichen Einflussfaktoren aus Kultur, Wirtschaft, Gesellschaft und Politik. Daher sollte die Genderperspektive auch an Waldorfschulen zumindest in der Oberstufe interdisziplinär eingenommen werden – eine überfällige Forderung, die freilich für die historisch gewachsenen Curricula eine enorme Herausforderung darstellt.

Dabei birgt insbesondere die Genderperspektive im Geschichtsunterricht, gerade wegen der zahlreichen Erkenntnisse aus dem intersektionalen Forschungsbereich, die Möglichkeit einer ganzheitlichen Herangehensweise an das Thema soziale Gerechtigkeit. Sie bietet einen faszinierenden Blick auf die vielschichtigen Facetten menschlicher Identität, politischer Machtverhältnisse, wirtschaftlicher Ressourcenverteilung und sozialer Konstruktionen. Die Art und Weise, wie die Genderperspektive im Geschichtsunterricht vermittelt werden kann, ist durchaus variabel, lässt sich aber in die folgenden Themenbereiche ohne Weiteres integrieren.

Frauen und andere marginalisierte Gruppen, deren Beiträge in der Geschichte immer noch unterbewertet werden, sollten in Gestalt neuer

Quellen und Fragestellungen im Unterricht als wichtige historische Akteur*innen etabliert werden. Hierfür wäre es wichtig, Biographien von Frauen und queeren Persönlichkeiten in Politik, Wissenschaft, Kunst, Literatur zu thematisieren und so ihre Bedeutung zu würdigen.

Um das Verständnis dafür zu vertiefen, wie Geschlechterrollen und -normen im Laufe der Zeit konstruiert und verändert wurden, und welche wichtige politische Bedeutung sie heute (auch) im Alltag der Jugendlichen besitzen, können traditionelle Geschlechterrollen in unterschiedlichen Gemeinschaften und Epochen untersucht und Kontinuitäten bzw. Diskontinuitäten in Bezug auf Geschlecht und Macht befragt werden. Die Geschlechtszugehörigkeit hat bei historischen Ereignissen immer wieder eine wichtige Rolle gespielt. Der Geschichtsunterricht kann helfen, solche Bedeutungen und Zusammenhänge herauszuarbeiten. Zu denken wäre zum Beispiel an Frauen in soziopolitischen Bewegungen wie den Armuts- oder Ketzerbewegungen, natürlich auch an die Frauenbewegungen oder die pazifistischen Bewegungen; ein Thema könnten Frauen in Kriegen und Konflikten sein (Beispiele: Kindersoldatinnen, sexuelle Gewalt als Waffe), ein weiteres Frauen im Zusammenhang mit wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Entwicklungen wie etwa in der Industriellen Revolution oder bei der in Kriegszeiten auf einmal möglichen Erwerbstätigkeit von Frauen (Beispiel US-amerikanische Frauen im Zweiten Weltkrieg). Der Geschichtsunterricht bietet auch die Gelegenheit, historische Darstellungen von Geschlecht in den unterschiedlichsten Quellengattungen (Text, Bild, Film, auch Sachquellen¹²) zu reflektieren und zu problematisieren. Schüler*innen können lernen, wie Geschlecht in den verschiedensten Kontexten konstruiert und dargestellt wird und die Wahrnehmungen beeinflusst.

Geschichtsdiskurse können um solche über die Gendertheorie und über intersektionales Denken ergänzt werden (LÜCKE 2012, BARSCH et al. 2020). Dies ermöglicht ein tieferes Verständnis historischer Ereignisse und Entwicklungen. Aber auch eine Untersuchung von Geschlecht in Verbindung mit anderen Unterdrückungsmechanismen aufgrund von Rasse, Klasse, Nation, sexueller Orientierung oder kultureller Varianz erscheinen sinnvoll und vorstellbar. Hierdurch kann ein umfassenderes Verständnis von Geschichte gefördert werden.

In methodischer Hinsicht kann die interdisziplinäre Zusammenarbeit verschiedener Fächer Projekte anregen, bei welchen Wissen und Methoden

der Fachdisziplinen miteinander kombiniert werden. Eine solche Herangehensweise ermöglicht es Schüler*innen, komplexe Fragen der Geschlechterdynamik nicht nur als ein historisches Phänomen anzuerkennen, sondern die Komplexität und Verwobenheit aus verschiedenen Blickwinkeln zu betrachten und sich selbst neue Erkenntnisse zu erarbeiten.

Fazit

Die Genderperspektive in den Geschichtsunterricht zu integrieren, kann einen wichtigen Beitrag dazu leisten, die Grundlagen der eigenen Identität in bewussterer Wahrnehmung und Auseinandersetzung mit der Welt auszuleuchten. Die Erkenntnis, dass sich das Verständnis von Gender im Laufe der Zeit verändert und dabei immer weitere Gesellschaftsschichten, Kulturkreise und Disziplinen integriert hat, dass also das Genderkonzept dynamisch ist und dass seine gesellschaftlichen Vorstellungen einem ständigen Wandel unterliegen, kann jungen Menschen helfen, ihre Genderidentität zu verstehen und ihr einen freien, individuellen Ausdruck zu verleihen, der sich im Laufe ihres Lebens wandeln kann und darf.

Der Geschichtsunterricht an Waldorfschulen sollte daher unbedingt die zur Verfügung stehenden Forschungen fruchtbar machen für die Individuation. Entsprechend bereichert ist er in besonderem Maße geeignet, Schüler*innen dazu zu befähigen, sich den komplexen Fragen nach Identität und deren Fluidität in der eigenen Entwicklung anzunähern. Denn eine inklusive und reflektierte Erarbeitung der sozialen Konstruktionen von Macht und Geschlecht kann ein Bewusstsein für die Vielfalt menschlicher Erfahrungen und Perspektiven schaffen. Dieser Geschichtsunterricht kann Empathie fördern und dadurch gleichzeitig Resilienzkräfte bei jungen Menschen anregen, die wiederum den populistischen Versprechungen aus extremen oder fundamentalistischen Lagern entgegenwirken.

Geschichtsunterricht – ob an Waldorfschulen oder in anderen Schulsystemen – sollte stets einen inneren individuellen Raum schaffen, in welchem Vielfalt, Akzeptanz und Gerechtigkeit im jungen Menschen entstehen können und ihn*sie somit empoweren.

Literaturverzeichnis

- Barsch, Sebastian; Degner, Bettina; Kühberger, Christoph; Lücke, Martin (Hgg.) (2020): *Handbuch Diversität im Geschichtsunterricht. Inklusive Geschichtsdidaktik*. Frankfurt a. M.: Wochenschau.
- de Beauvoir, Simone (1976²): *Le Deuxième Sexe (tome 2)*. Paris: Gallimard.
- Burke, Tarana; Garcia, Sandra E. (2017): *The Woman Who Created #MeToo Long Before Hashtags*. In: *New York Times*, 20. Oktober 2017, <https://www.nytimes.com/2017/10/20/us/me-too-movement-tarana-burke.html> (zuletzt 07. 10. 2025).
- Butler, Judith (1990): *Gender Trouble. Feminism and the Subversion of Identity*. London: Routledge.
- Condorcet, J.-A.-N. (1822): *Esquisse d'un tableau historique des progrès de l'esprit humain suivie de réflexions sur l'esclavage des nègres*. Paris: Masson et Fils.
Online: <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k281802> (zuletzt: 17. 11. 2024).
- Cook, Bernard A. (Hg.) (2006): *Women and War. A Historical Encyclopaedia from Antiquity to the Present*. Santa Barbara/CA: ABC-Clio.
- Crenshaw, Kimberlé W. (1989): *Demarginalizing the Intersection of Race and Sex. A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics*. In: *University of Chicago Legal Forum*, vol. 1989/1, S. 139 – 67.
- Daniel, Ute (1989): *Arbeiterfrauen in der Kriegsgesellschaft. Beruf, Familie und Politik im Ersten Weltkrieg*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Dhruvarajan, Vanaja; Vickers, Jill (Hgg.) (2002): *Gender, Race, and Nation: a Global Perspective*. Toronto et al.: Toronto Univ. Press.
- Domarus, Max (Hg.) (1973): *Hitler: Reden und Proklamationen. 1932 – 1945 (Bd. 1)*. Wiesbaden: R. Löwit.
- Fileborn, Bianca; Loney-Howes, Rachel (Hgg.) (2019): *#MeToo and the Politics of Social Chance*. Cham/CH: Palgrave Macmillan.
- Freud, Sigmund (1994): *Das Unbehagen in der Kultur*. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Freud, Sigmund (1995): *Totem und Tabu*. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Freud, Sigmund (2015): *Drei Abhandlungen zur Sexualtheorie*. Wien: V & R.
- Friedan, Betty (1997⁴): *The Feminine Mystique*. New York et al.: W. W. Norton & Company.
- Gädeke, Wolfgang et al. (1988): *Partnerschaft und Ehe* (Flensburg: Flensburger Hefte, Sonderheft Nr. 1).
- Gerhard, Ute (2020⁴): *Frauenbewegung und Feminismus. Eine Geschichte seit 1789*. München: Beck.
- Gill, Rosalind; Orgad Shani (2018): *The Shifting Terrain of Sex and Power: From the ›Sexualization of Culture‹ to #MeToo*. In: *Sexualities*, 21/8, S. 1313 – 1324.

- de Gouges, Olympe (1791): https://fr.wikisource.org/wiki/Déclaration_des_droits_de_la_femme_et_de_la_citoyenne (zuletzt: 07.10.2025).
- Grayzel, Susan R. (1999): *Women and the First World War*. London: Routledge.
- Hagemann, Karen; Dudink, Stefan; Rose, Sonya O. (Hgg.) (2020): *Oxford Handbook of Gender, War, and the Western World Since 1600*. New York: Oxford Univ. Press.
- Hirsch, Annabelle (2024): *Die Dinge. Eine Geschichte der Frauen in 100 Objekten*. Zürich: Kein & Aber.
- Hirschfeld, Magnus (1910): *Was muss das Volk vom Dritten Geschlecht wissen?* Leipzig: Spohr.
- Hughes, Gertrude Reif (2012): *Rudolf Steiner's Acitivist Epistemology and Feminist Thought in America*. In: McDermott, Robert (Hg.): *American philosophy and Rudolf Steiner*. Edinburgh, Great Barrington, MA: Lindisfarne Books, S. 217–249.
- Kantor, Jodi; Twohey, Megan (2019): *She said. Breaking the Sexual Harassment Story That Helped Ignite a Movement*. London: Penguin Press.
- Kronschläger, Thomas (2022): *Entgendern nach Phettberg*. In: *APUZ*, 5-7/2022 (72. Jg.), S. 14–15.
- Kundrus, Birte (1995): *Kriegerfrauen. Familienpolitik und Geschlechterverhältnisse im Ersten und Zweiten Weltkrieg*. Hamburg: Christians.
- Lerner, Gerda (1986): *The Creation of Patriarchy*. New York: Oxford Univ. Press.
- Lindenberg, Christoph (1988): *Rudolf Steiner. Eine Chronik 1861–1925*. Stuttgart: Freies Geistesleben.
- Lindenberg, Christoph (1997): *Rudolf Steiner. Eine Biographie*. Stuttgart: Freies Geistesleben.
- Lücke, Martin (2012): *Diversität und Intersektionalität als Konzepte der Geschichtsdidaktik*, in: Barricelli, Michele; Lücke, Martin (Hgg.): *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts, Bd. 1*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 136–146.
- Majorek, Marek B. (2002): *Objektivität: ein Erkenntnisideal auf dem Prüfstand. Rudolf Steiners Geisteswissenschaft als ein Ausweg aus der Sackgasse*. Tübingen: Francke.
- Martín Alcoff, Linda; Hames-García, Michael; Mohanty, Satya P.; Moya, Paula M.L. (Hgg.) (2006): *Identity Politics Reconsidered*. New York: Palgrave Macmillan.
- Mayreder, Rosa (1922): *Zur Kritik der Weiblichkeit. Essays*. Jena: Diederichs.
- Mayreder, Rosa (1988): *Mein Pantheon. Lebenserinnerungen*. Dornach: Philosophisch-Anthroposophischer Verlag.

- Mayreder, Rosa (1998a): *Das Haus in der Landskrongasse. Jugenderinnerungen*. Wien: Mandelbaum.
- Mayreder, Rosa (1998b): *Geschlecht und Kultur. Essays*. Wien: Mandelbaum.
- Mintz, Sidney W. (1985): *Sweetness and Power. The Place of Sugar in Modern History*. New York/NY: Viking.
- Möhrmann, Renate (1999): *Die Teilnahme der weiblichen Welt am Staatsleben ist eine Pflicht! Vormärzautorinnen ergreifen das Wort*. In: Gnüg, H., Möhrmann, R. (Hgg.): *Frauen Literatur Geschichte*. Stuttgart: J.B. Metzler, S. 377–386.
- Nash, Jennifer C.; Pinto, Samantha (Hgg.) (2023): *The Routledge Companion to Intersectionalities*. London: Routledge.
- Rose, Sonya O. (2010): *What is Gender History?* Cambridge: Polity Press.
- Rüsen, Jörn (2006): *Kultur macht Sinn. Orientierung zwischen Gestern und Morgen*. Köln: Böhlau.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (1993): *Can the Subaltern Speak?* In: P. Williams, L. Chrisman (Hgg.): *Colonial Discourse and Post-Colonial Theory. A Reader*. London: Harvester Wheatsheaf, S. 66–111.
- Steiner, Rudolf [GA 9] (1962): *Theosophie*. Dornach: Rudolf Steiner-Verlag.
- Steiner, Rudolf [GA 28] (1983): *Mein Lebensgang. Eine nicht vollendete Autobiographie*. Dornach: Rudolf Steiner-Verlag.
- Steiner, Rudolf [GA 38] (1985): *Briefe I. 1881–1890*. Dornach: Rudolf Steiner-Verlag.
- Steiner, Rudolf [GA 54] (1985): *Die Welträtsel und die Anthroposophie*. Dornach: Rudolf Steiner-Verlag.
- Steiner, Rudolf [GA 56] (1985): *Die Erkenntnis der Seele und des Geistes*. Dornach: Rudolf Steiner-Verlag.
- Steiner, Rudolf [GA 56] (1985), *Mann und Weib im Lichte der Geisteswissenschaft*, in: *Die Erkenntnis der Seele und des Geistes*. Dornach: Rudolf Steiner-Verlag, S. 89–101.
- Steiner, Rudolf [GA 39] (1987): *Briefe II. 1890–1925*. Dornach: Rudolf Steiner-Verlag.
- Steiner, Rudolf [GA 4] (1987): *Die Philosophie der Freiheit. Grundzüge einer modernen Weltanschauung*. Dornach: Rudolf Steiner-Verlag.
- Steiner, Rudolf [GA 3] (1989): *Wahrheit und Wissenschaft. Vorspiel einer »Philosophie der Freiheit«*. Dornach: Rudolf Steiner-Verlag.
- Steiner, Rudolf [GA 121] (2017), *Die Mission einzelner Volksseelen*. Dornach: Rudolf Steiner-Verlag.
- Tharu, Susie; Niranjana, Tejaswini (1996): *Problems for a Contemporary Theory of Gender*, in: S. Amin, D. Chakravorty. (Hgg.): *Subaltern Studies. Writings on South Asian History and Society*. Oxford: Univ. Press.

- Vögele, Wolfgang G. (2005): *Der andere Rudolf Steiner. Augenzeugenberichte, Interviews, Karikaturen*. Dornach: Pforte-Verlag.
- Voß, Thomas: *Historische Themen in der 7. Klasse*, in Vorbereitung.
- Walker, Alice (1973): *Revolutionary Petunias*. New York: Harvest Book.
- Walker, Alice (1979): *Women*. In: *Good Night, Willie Lee, I'll See You in the Morning*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Wallach Scott, Joan (1988): *Gender and the Politics of History*. New York: Columbia Univ. Press.
- Witzmann, Reingard o. J. (1989): *Aufbruch in das Jahrhundert der Frau? Rosa Mayreder und der Feminismus in Wien um 1900. 125. Sonderausstellung des Historischen Museums der Stadt Wien*. Wien: Eigenverlag der Museen der Stadt Wien.
- Zech, Michael (2018): *Historische Themen in der 8. Klasse. Praxisbuch für den Geschichtsunterricht an Waldorfschulen*. Stuttgart: Freies Geistesleben.
- Zech, Michael (2021): *Die Entstehung der modernen Zivilisation. Technik, Wirtschaft, Umwelt und Soziales. Geschichte – Mittelstufe*. Stuttgart: Pädagogische Forschungsstelle beim Bund der Freien Waldorfschulen.

Links

- Zu Al-Awda: <https://www.influencewatch.org/organization/al-awda-palestinian-right-to-return-coalition/> (zuletzt: 07. 10. 2025)
- zum Thema Gendern: <https://www.lpb-bw.de/gendern#c101162> (zuletzt: 07.10.2025)
- zu Helene Lange: <https://www.digitales-deutsches-frauenarchiv.de/akteurinnen/helene-lange> (zuletzt: 07. 10. 2025)
- zu Marie-Louise Otto Peters: https://germanhistorydocs.ghi-dc.org/sub_document.cfm?document_id=459&language=german (zuletzt: 07. 10. 2025)
- zu Vladimir Putin: <https://zeitschrift-osteuropa.de/blog/vladimir-putin-ansprache-am-fruehen-morgen-des-24.2.2022/> (zuletzt: 07. 10. 2025)
- zu Sojourner Truth: <https://sojournertruthmemorial.org/sojourner-truth/her-words/> (zuletzt: 07. 10. 2025)
- zu Mary Wollstonecraft: <https://oll.libertyfund.org/titles/wollstonecraft-a-vindication-of-the-rights-of-woman> (zuletzt: 07. 10. 2025)

Anmerkungen

- 1 Z. B. BURKE & GARCIA 2017; GILL & ORGAD 2018; FILEBORN & LONEY-HOWES 2019; KANTOR & TWOHEY 2019.
- 2 Vgl. neue Schreibweisen wie das Binnen-I, das Gendersternchen und als letzter Vorschlag das (Ent-)Gendern nach Phettberg. Ausführlicher: KRONSCHLÄGER 2022. Eine Übersicht zur sehr kontroversen Debatte in Deutschland mit Querverweisen findet sich unter den Links am Artikelende.
- 3 Ähnliches ließe sich auch über historische Akteursgruppen im außereuropäischen oder jüdischen Kulturraum sagen.
- 4 Vgl. THARU & NIRANJANA 1996; DHURVARAJAN & VICKERS 2002; MARTÍN ALCOFF et al. 2006; BARSCH et al. 2020; NASH & PINTO 2023.
- 5 Exemplarisch sei auf Phänomene verwiesen wie den Versuch der palästinensischen Diasporaorganisation »Al-Awda – The Palestinian Right to Return«, die dem Staat Israel sein Existenzrecht abspricht. Al-Awda versucht gezielt Allianzen mit der internationalen Frauenbewegung zu schmieden.
Vgl. <https://www.influencewatch.org/organization/al-awda-palestinian-right-to-return-coalition/> (zuletzt: 07.10.2025). Die Verknüpfung des Nahostkonfliktes mit der LGBTQIA-Bewegung sorgt allerdings auch innerhalb der queeren Szene zunehmend für Unruhe und Polarisierung (persönliche Beobachtung u. a. auf dem Dykes-March am 16. August 2024 in Leipzig).
- 6 Vgl. z. B. die Antworten, welche eine exklusiv männliche anthroposophische Autorenschaft auf die Frage nach der wachsenden, von Frauen initiierte Scheidungsrate seit den 1970er Jahren hatten. GÄDEKE et al. 1988.
- 7 Quelle: <https://www.digitales-deutsches-frauenarchiv.de/akteurinnen/rosa-mayreder> (zuletzt: 10.3.2024).
- 8 STEINER [GA 39] 1987, S. 189, vgl. LINDENBERG 1988, S. 125 und STEINER [GA 38] 1985.
- 9 Die folgende Skizze beruht auf den autobiografischen Werken MAYREDER 1998a und MAYREDER 1988 sowie dem Katalog WITZMANN o. J. (1989), bes. S. 59–66.
- 10 So LINDENBERG 1997, S. 176f., 181.
- 11 STEINER [GA 54] 1985, S. III; vgl. ähnlich 1908: STEINER [GA 56] 1986, S. 91.
Vgl. MAYREDER 1922 in 5. Aufl., ¹1905.
- 12 Dazu HIRSCH 2024.

Mehyar Abboud

Zwischen Maqām und Menschenkunde: Zur Verstetigung inter- und transkultureller Musikpädagogik an Waldorfschulen

In Einwanderungsgesellschaften wie Deutschland ist der interkulturelle Austausch und die Verständigung eine zunehmend zentrale Herausforderung im Bildungsbereich. Der Musikunterricht bietet dabei ein ideales Medium, nicht nur kulturelle Begegnung zu fördern, sondern auch die individuelle Entwicklung des Kindes. Obwohl die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit inter- und transkultureller Musikpädagogik in den letzten Jahrzehnten deutlich zugenommen hat, zeigt sich in der schulischen Praxis ein erheblicher Entwicklungsbedarf: holistische, tiefgehende interkulturelle Musikangebote bzw. -materialien bleiben oft marginal oder ganz aus. Angesichts globaler Transformationsprozesse – Migration, Digitalisierung, gesellschaftlicher und kultureller Pluralisierung – ist eine Musikpädagogik, die diese Realitäten aktiv gestaltet, keine pädagogische Nische, sondern eine bildungspolitische Notwendigkeit.

Gerade Waldorfschulen bieten durch ihren ganzheitlichen, künstlerisch ausgerichteten Ansatz ein besonders großes Potenzial für die Umsetzung solcher Konzepte. Ihre pädagogische Offenheit und methodische Flexibilität eröffnen Handlungsspielräume für die Erprobung und Integration inter- und transkultureller Inhalte und Perspektiven im Musikunterricht.

So widmete ich mich im Frühjahr 2025 für meine Masterarbeit im Rahmen meines Studiums als Oberstufenlehrer an Waldorfschulen den Möglichkeiten der interkulturellen Musikpädagogik an Waldorfschulen in Deutschland anhand eines Praxisbeispiels: die arabische Musik. Meine Entscheidung, dieses Forschungsprojekt aus der Perspektive arabischer Musik zu entwickeln, basiert nicht nur auf meiner musikalischen Expertise in der arabischen Musik und als Oud-Spieler, sondern auch auf meiner biografischen und beruflichen Erfahrung als Musikpädagoge in Deutschland. Seit meiner Ankunft in Berlin sehe ich mich mit grundlegenden

Fragen interkultureller Bildung konfrontiert – einerseits mit der Kluft zwischen dem Bedarf und dem Interesse an interkulturellem Musikunterricht und andererseits den strukturellen, kulturellen, sozialen und politischen Hürden, die seiner Umsetzung im Wege stehen. Mein Blick ist daher geprägt von der doppelten Rolle als Praktiker und Forscher, der sich für eine Öffnung musikpädagogischer Institutionen gegenüber nichteuropäischen Wissens- und Praxisformen einsetzt.

So verfolgte ich die Fragestellung, wie oder unter welchen Bedingungen ein Lernangebot für arabische Musik entwickelt und im Lehrkonzept an Schulen strukturell eingebettet werden könnte. Wie können Lehrkräfte ohne Vorkenntnisse arabische Musik erlernen, um sie später in Waldorfschulen zu unterrichten? Welche Herausforderungen stellen sich, insbesondere bezogen auf unterschiedliche Rhythmus- und Tonsysteme? Und welche Rahmenbedingungen helfen dabei, ein interkulturelles Angebot im Musikunterricht zu verwirklichen? Im Folgenden werde ich die Erkenntnisse aus diesem Forschungsprojekt skizzieren, um einen ersten Anstoß zur Beantwortung dieser Fragen zu geben.

Dafür ist ein dynamischer Kulturbegriff zentral: Kultur ist kein fixes, ethnisch definiertes Paket, sondern ein Netz geteilter Bedeutungen, das in sozialen Prozessen entsteht (Barth 2007). Zugehörigkeit ergibt sich damit nicht zwangsläufig aus Herkunft, sondern auch aus Praxis, Geschmack und Szenezugehörigkeiten, z. B. Jugendkulturen mit Migrationsbezug wie Hip-Hop (vgl. Krause-Benz 2013). Musikunterricht muss diese Mehrfachzugehörigkeiten ernst nehmen, sonst läuft er Gefahr, an den Lebenswelten vieler Kinder und Jugendlicher vorbeizugehen.

Warum inter- und transkultureller Musikunterricht?

Eine postkoloniale Perspektive

Im Verlauf dieses Forschungsprojektes wurde mir immer wieder die Frage gestellt: »Warum sollte arabische Musik an deutschen Schulen unterrichtet werden?« oder auch: »Wir sind in Deutschland – wir sollten doch deutsche oder europäische Musik lernen!« Diese Interventionen verweisen auf tief verwurzelte Vorstellungen darüber, welche Musik im Bildungssystem als legitim gilt – und müssen zunächst adressiert werden.

Meine Überlegungen dazu gründen auf der postkolonialen Theorie, die sich mit den Nachwirkungen kolonialer Herrschaft beschäftigt – einer jahrhundertelangen europäischen Expansion, die ganze Regionen und Länder auf sozialen, politischen, wirtschaftlichen und kulturellen Ebenen in gewaltsame Abhängigkeiten brachte. Postkolonialität, so erklärt Leela Gandhi (1998), bezeichnet nicht einfach einen Zustand nach dem Ende der kolonialen Besatzung, sondern vielmehr die Zeit nach der expliziten Kolonialbesatzung, »die vom sichtbaren Apparat der Freiheit und dem verborgenen Fortbestehen von Unfreiheit geprägt ist« (S. 6–7, eigene Übersetzung). Dabei nimmt Postkolonialismus nicht nur die physische Eroberung von Territorien in den Blick, sondern auch die anhaltende Unterwerfung von Denkweisen, Selbstbildern und Kulturen (Edward Said, 1978).

Im bildungspolitischen Bereich, zielt postkoloniales Denken darauf ab, diesen asymmetrischen Machtverhältnissen entgegenzuwirken, indem es der nicht-europäischen Welt epistemische Handlungsfähigkeit zurückgibt. Im Zentrum steht dabei die Repräsentation der »Subalternen« wie von Gayatri Spivak in ihrem berühmten Essay *Can the Subaltern Speak?* im Jahr 1985 beschrieben. Diese Perspektive stellt die vermeintliche Universalität westlicher Wissenssysteme infrage und fordert dazu auf, europäisches Wissen zu »provinzialisieren« – nicht durch eine simple Umkehrung bestehender Hierarchien, sondern durch deren kritischen Dezentrierung, ohne dabei eine neue dogmatische Ordnung an ihre Stelle zu setzen (Gandhi 1998).

So lassen sich im konkreten Fall diese Dynamiken auch im Musikunterricht und in der Musiklehrer*innenausbildung in westlichen Bildungssystemen beobachten. Lehrende, die ein anderes musikalisches Wissen mitbringen als das im europäischen Kontext dominante, werden in der Ausbildung und im Berufsalltag häufig marginalisiert. Nur bestimmte Fachbegriffe, musikalisches und theoretisches Vorwissen und künstlerische Ausdrucksformen – insbesondere aus dem Bereich der sogenannten »klassischen« europäischen Kunstmusik – gelten als angemessen oder ausreichend. Dies geht oft mit einer formalen Anerkennung durch bestimmte Zertifizierungen einher. Musiker*innen mit Hauptinstrumenten jenseits von Klavier oder Orchesterinstrumenten werden kaum für ein Lehramtsstudium in Betracht gezogen (vgl. Clausen 2013).

Diese Exklusion ist in Teilen der musikpädagogischen Fachwelt eng verknüpft mit einer tief verankerten Vorstellung, dass die europäische Kunstmusik ein »nationales Gut des deutschen Volkes« sei, das als kulturelles »Bindemittel« fungiere. Dies führt zu einer einseitigen Betonung und dem Erhalt einer bildungsbürgerlich geprägten Kunstauffassung (Clausen 2013: 13–14). Musikformen, die aus einem kreativen Spannungsfeld zwischen globalen und lokalen Einflüssen hervorgehen – etwa Jazz oder Swing – werden hingegen häufig als natürlicher Gegensatz zum schulischen Musikunterricht dargestellt. So wird die Vielfalt musikalischer Ausdrucksformen und ihre interkulturelle Relevanz jenseits dieser Musikgattungen in der pädagogischen Praxis tendenziell vernachlässigt (Clausen 2013). Andere Musiktraditionen gelten daher oftmals nur als zusätzliches Angebot zur vermeintlich »eentlichen« Musik.

Der entwicklungsorientierte musikpädagogische Lehrplan der Waldorfpädagogik empfiehlt in der frühen Kindheit quintstimmige bzw. pentatonische Musik; im Schulalter sollen musikalische Formen mit Kontrasten und klaren Strukturen – etwa Renaissancemusik, Dur/Moll, die Intervalle Terz und Oktave, Kontrapunkt und Diatonik – eingeführt werden. In der Jugendzeit orientiert sich der Musikunterricht an komplexeren Werken aus Barock, Klassik und Romantik, da Jugendliche zunehmend Eigenverantwortung und Selbstbewusstsein entwickeln.

Steiner geht dabei von einer inneren Verwandtschaft zwischen individueller Entwicklung und »universalgeschichtlicher« Entwicklung der Musik aus. Diese Vorstellung ist jedoch kritisch zu hinterfragen: Welche Geschichten und welches musikalische Wissen werden berücksichtigt? Das Konzept erinnert an den europäischen Anspruch auf Universalität in den Geistes- und Sozialwissenschaften, der gleichzeitig mit einer Ignoranz gegenüber anderen, nicht-westlichen Kulturen und Denkweisen einhergeht (vgl. Gandhi 1998). Es geht nicht darum, dass der Wert des westlichen Kanons falsch ist – sondern vielmehr, dass die Verbindung dieser Musik mit der menschlichen Entwicklung nicht ausschließt, dass auch andere Musikgattungen, Theorien oder Ausdrucksformen ähnliche Wirkungen entfalten oder ganz neue Erlebnisse ermöglichen könnten.

Die häufig skeptische oder sogar ablehnende Reaktion auf die Forderung, Musiktraditionen wie die arabische Musik gleichwertig in den Unterricht zu integrieren, kann auch als Ausdruck einer tieferliegenden

Unsicherheit verstanden werden. Solche Reaktionen entspringen oft einer empfundenen Bedrohung der eigenen kulturellen Norm: Jede Form von Abweichung wird als Infragestellung des Selbst wahrgenommen. Dabei könnte genau dieses Infragestellen als Chance für persönliches und gesellschaftliches Lernen begriffen werden. Das Erkennen und Anerkennen anderer Klangwelten, die man nicht kennt und zunächst auch nicht beherrscht, kann ein erkenntnisreicher, wenngleich auch schmerzhafter Prozess sein – insbesondere für erwachsene Lernende. Für Lehrkräfte bedeutet das die Herausforderung, die eigenen ästhetischen Präferenzen und das vertraute musikalische Repertoire zu überschreiten, sich auf neue musikalische Welten einzulassen und die Bereitschaft zur Weiterentwicklung zu zeigen. Dieser Schritt fällt oft schwer – und wird nicht selten abgelehnt (Schäblitz 2007). Es gibt auch die nachvollziehbare Sorge, dass Lehrer*innen, die diesen Schritt wagen, sich dem Vorwurf der »kulturellen Aneignung« aussetzen und darüber hinaus der Musik anderer Kulturen nicht gerecht werden. Doch wenn dieser Prozess institutionell unterstützt wird, entfaltet sich ein erhebliches Potenzial – sowohl im Hinblick auf die Persönlichkeitsbildung der Schüler*innen als auch auf die gesellschaftliche Funktion von Bildung. Einige dieser positiven Wirkungen werden im folgenden Abschnitt näher ausgeführt.

Pädagogische und gesellschaftliche Wirkungen einer inter- und transkulturellen Musikpädagogik

Die Integration anderer Musiktraditionen im Musikunterricht ist kein Null-Summen-Spiel, sondern vielmehr eine Bereicherung, die nicht nur positive Lernmomente für Schüler*innen mit migrantischen Hintergründen, sondern auch für Schüler*innen der Mehrheitsgesellschaft mit sich bringt. Inter- und transkulturelle Musikpädagogik kann neue Erlebnisse hervorrufen, die den Lernhorizont erweitern. Neue oder ungewohnte Musik irritiert beim Hörerlebnis, was zu Lernprozessen führen kann (Krause-Benz 2013). Während diese Begegnung zum Alltag von migrantischen Kindern gehört, werden Kinder der Mehrheitsgesellschaft selten damit konfrontiert. Oft sind auch die wenigen Begegnungen mit anderen Kulturgütern exotisiert, sodass die »fremde« Kultur fremd bleibt. Ein Musikunterricht, der durch »Ent-Fremdung« kulturelle sowie individuelle Be-

reicherung ermöglicht, ist unverzichtbar für eine Musikpädagogik im Kontext gesellschaftlicher Diversität (Schäblitz 2007). Begegnungen mit mehreren Musiktraditionen können zudem eine entscheidende Rolle in der Entwicklung der Identität spielen. Kulturelle Grenzüberschreitung ist wichtig, um die eigene Identität durch Austausch mit anderen zu formen und dabei einen offenen Raum für individuelle Selbstbestimmung zu schaffen, der kontinuierlich wächst und Identitätskrisen als Möglichkeit der Strukturierung und Erweiterung des Selbst beinhaltet (Graf 2013).

Über diese individuell-bezogene pädagogische Förderung hinaus hat die inter- und transkulturelle Musikpädagogik auch eine gesellschaftliche Bedeutung. Einerseits sind diese Bildungsangebote eine Bereicherung für die Mehrheitsgesellschaft. Auernheimer (2007) identifiziert drei zentrale Entwicklungen, die eine transkulturelle Bildung notwendig machen: die Migration und die damit verbundene Entstehung einer Einwanderungsgesellschaft; die europäische Integration und die Globalisierung von Märkten, Medien und Risiken. Dabei wird »Weltverantwortung« zu einem entscheidenden Bildungsziel. Interkulturelle Kompetenz wird für viele Berufsgruppen immer wichtiger, so dass sie zunehmend als wesentlicher Bestandteil der Allgemeinbildung gilt. Eine diverse musikalische Bildung im Schulalter trägt also zur Ausbildung von Weltbürger*innen bei, die den Anforderungen der globalisierten Gesellschaft gewachsen sind.

Auf der anderen Seite könnte die inter- und transkulturelle Musikpädagogik von großer Bedeutung für die Bildungsbeteiligung und Chancengleichheit migrantischer Schüler*innen werden. Ein solcher Zusammenhang ist aber noch wenig erforscht. In Deutschland gibt es bisher wenig Forschung zum interkulturellen Musikunterricht, während im Ausland bereits einige Studien durchgeführt wurden. Auch besteht weiterhin ein Bedarf an Forschung zu musikalischen Gewohnheiten und Bedürfnissen von Menschen mit Migrationshintergrund (ebd., 2013).

Auernheimer (2007) betont zwei wesentliche Leitmotive der interkulturellen Pädagogik: die Gleichberechtigung und die Anerkennung des vermeintlich Fremden. Multiperspektivische Bildung macht die historischen Erfahrungen und kulturellen Leistungen anderer Bevölkerungen und Gesellschaften sichtbar und überwindet die oft objektifizierte Rolle der nicht dominanten Kultur; dabei können Musikpädagog*innen einen wesentlichen Beitrag leisten, durch den Musikunterricht Logik von Sprachen,

Religionen, Ästhetik und Kunst anderer Kulturen zu vermitteln (vgl. Auernheimer 2007).

Unterrichten arabischer Musik – Ein Praxisbeispiel

Am 23. und 24. Februar 2025 führte ich an der Freien Hochschule Stuttgart einen zweitägigen Workshop mit angehenden Waldorf-Musiklehrer-Student*innen und Dozent*innen durch, um ein von mir entwickeltes Arbeitsheft zum Lernen arabischer Musik praktisch zu erproben und gemeinsam zu reflektieren. Im Zentrum stand die Frage, welche Impulse sich aus dieser Erprobung für eine inter- bzw. transkulturelle Musikpädagogik ableiten lassen und welche Anforderungen ein Lehrprogramm erfüllen muss, damit Lehrkräfte arabische Musik erlernen und anschließend im schulischen Kontext verantwortungsvoll vermitteln können.

Das Arbeitsheft ist entlang eines waldorfpädagogisch geprägten Lernwegs aufgebaut, der vom Erleben zum Verstehen führt.

Zunächst werden arabische Klänge so eingeführt, dass sie an westliche Hörgewohnheiten anschließen und damit einen niedrigschwelligen Einstieg ermöglichen. Darauf folgt eine vertiefende Erprobung, bei der zentrale Besonderheiten arabischer Musik erfahrbar werden: – die Mikrotonalität am Beispiel der Tonleiter Maqām Rast und ungewohnte rhythmische Strukturen. In einer abschließenden Reflexionsphase werden die gemachten Erfahrungen gesammelt und diskutiert. Inhaltlich basiert das Material auf einem Liedformat, das durch kurze Einführungsstücke vorbereitet wird und sich an musikpraktischen Vorlagen aus der arabischen Tradition orientiert. Ergänzend war eine Einführung in arabische Schrift und grundlegende Notationsfragen notwendig, um den Teilnehmenden ausreichend Werkzeuge für die Arbeit mit dem Material zu geben.

Die Auswertung des Workshops zeigte deutlich, dass arabische Musik im Kontext der Musiklehrer*innenbildung auf großes Interesse stößt, zugleich aber als Bereich wahrgenommen wird, der ohne gezielte Unterstützung schwer zugänglich bleibt. Besonders prägend war die Erfahrung, dass die Bereitschaft zur Öffnung grundsätzlich hoch ist, die konkrete Umsetzung jedoch schnell an fachliche, didaktische und strukturelle Grenzen stößt. Als zentrale Herausforderung wurde die Mikrotonalität beschrieben, weil sie westliche Hörgewohnheiten irritiert und neue Hör- und

Intonationskompetenzen verlangt. Auch der Gesang – vor allem die Verbindung von Melodie, Sprache und Aussprache sowie die Ornamentation – wurde als anspruchsvoll wahrgenommen. Rhythmische Strukturen waren ebenfalls herausfordernd, wurden jedoch als bewältigbar eingeschätzt, wenn sie konsequent über Hören, Nachahmung und gemeinsames Musizieren eingeführt werden.

Methodisch verdichten sich die Rückmeldungen zu einer klaren Tendenz: Gewünscht werden praxisorientierte, partizipative und möglichst authentische Vermittlungswege. Besonders wirksam erscheinen gemeinsames Singen und Musizieren als Einstieg in Grundrhythmen und Melodien, Lernen nach Gehör, Improvisation sowie offene Musizierformate, die Raum für experimentelles Erkunden geben. Wiederholt wird der Einsatz traditioneller Instrumente hervorgehoben – sowohl im Unterricht als auch durch die Zusammenarbeit mit erfahrenen Musiker*innen aus anderen Kulturen. Aus transkultureller Perspektive wäre es aber günstig, Zugänge so zu gestalten, dass Kultur nicht an Herkunft gebunden wird, sondern als lern- und gestaltbarer Erfahrungsraum für alle zugänglich wird.

Neben methodischen Aspekten treten strukturelle Bedingungen als entscheidender Erfolgsfaktor hervor. Die Rückmeldungen betonen, dass nachhaltige interkulturelle Musikvermittlung nicht allein von individueller Motivation abhängt, sondern einen verlässlichen Rahmen braucht: passende Unterrichtsmaterialien, Fort- und Weiterbildungsangebote, Austauschformate und eine stärkere Verankerung in der Ausbildung. Deutlich wird damit auch, wo die größten Hemmnisse liegen: fehlende Ressourcen, zu wenig systematische Qualifizierung und eine bislang unzureichende institutionelle Einbindung.

Insgesamt lässt sich ableiten, dass eine Öffnung hin zu arabischer Musik im schulischen Musikunterricht prinzipiell auf Zustimmung und Neugier trifft, jedoch nur dann tragfähig wird, wenn sie didaktisch durch praxisnahe Methoden und strukturell durch Ausbildung, Fortbildung und Materialien abgesichert ist. Für die weitere Entwicklung des Lehrprogramms ergibt sich daraus ein doppelter Auftrag: Einerseits braucht es klare, gut gestufte Lernwege, die Hürden wie Mikrotonalität, Sprache und Ornamentik systematisch aufbauen; andererseits braucht es transkulturell reflektierte Konzepte, die Verantwortung nicht an »die Anderen« delegieren, sondern Lehrkräfte so stärken, dass sie kulturelle Vielfalt kompetent,

respektvoll und ohne exotisierende Zuschreibungen im Unterricht gestalten können.

Fazit und Ausblick

Die Einbeziehung der inter- und transkulturellen Musikpädagogik ist keine rein pädagogische Entscheidung, sondern betrifft auch grundlegende Fragen kultureller Repräsentation, gesellschaftlicher Teilhabe und Gerechtigkeit.

Eine plurale Gesellschaft, geprägt von Migration, Mehrsprachigkeit und kultureller Hybridität, fordert eine Öffnung hin zu transkulturellen Erfahrungsräumen – etwa durch die Integration arabischer Musik und anderer Musiktraditionen.

In einem nächsten Schritt gilt es nun, waldorfpädagogisch reflektierte Unterrichtskonzepte in diesem Sinne weiterzuentwickeln. Dabei müssen zentrale Fragen geklärt werden, etwa in welchen Klassenstufen eine Einführung arabischer, aber auch weiterer Musikformen jeweils besonders sinnvoll ist, welche Epochenformate sich anbieten und wie eine methodische Einbettung gestaltet sein kann.

Mehyar Abboud ist Musiker, Komponist und Musikpädagoge aus Masyaf, Syrien. Er absolvierte kürzlich den Masterstudiengang für Musikpädagogik an Waldorfschulen am Waldorfseminar Berlin, Freie Hochschule Stuttgart.
<https://mehyarabboud.com/>

Literaturverzeichnis

- Auernheimer, G. (2007). Leitmotive interkulturelle Bildung im Zeichen von Migration, Europäisierung und Globalisierung. In: Schläbitz, N. (Hrsg.). (2007). Interkulturalität als Gegenstand der Musikpädagogik (formal überarbeitete Version der Originalveröffentlichung). Essen: Die Blaue Eule. S. 13–30.
 Verfügbar unter <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:o111-pedocs-120379> oder <https://doi.org/10.25656/01:12037>.
- Barth, D. (2007). Nicht Ethnie, nicht Bildung, sondern Bedeutungszuweisung. Plädoyer für einen bedeutungsorientierten Kulturbegriff. In: Schläbitz, N.

- (Hrsg.). (2007). Interkulturalität als Gegenstand der Musikpädagogik (formal überarbeitete Version der Originalveröffentlichung). Essen: Die Blaue Eule. S. 31–52. Verfügbar unter <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-120379> oder <https://doi.org/10.25656/01:12037>.
- Clausen, B.** (2013). Responses to Diversity: Musikunterricht und -vermittlung im Spannungsfeld globaler und lokaler Veränderungen. In: Knigge, J. und Mautner-Obst, H. [Hrsg.] (2013). Responses to Diversity. Musikunterricht und -vermittlung im Spannungsfeld globaler und lokaler Veränderungen. Stuttgart. S. 8–40. DOI: 10.25656/01:8117
- Gandhi, L.** (1998). Postcolonial Theory: A Critical Introduction. Edinburgh University Press. <https://doi.org/10.3366/j.ctvxcrcmx>
- Graf, P.** (2013). Musik als Raum für interkulturelles Lernen – die Entdeckung des Eigenen in der Begegnung mit der Fremden. In: Knigge, J. und Mautner-Obst, H. [Hrsg.] (2013). Responses to Diversity. Musikunterricht und -vermittlung im Spannungsfeld globaler und lokaler Veränderungen. Stuttgart. S. 85–102. DOI: 10.25656/01:8117
- Kalwa, M.** (1997). Begegnung mit Musik. Ein Überblick über den Lehrplan des Musikunterrichts an der Waldorfschule. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.
- Knigge, J.** (2013). Interkulturelle Musikpädagogik. Hintergründe – Konzepte – Empirische Befunde. In: Knigge, J. und Mautner-Obst, H. [Hrsg.] (2013). Responses to Diversity. Musikunterricht und -vermittlung im Spannungsfeld globaler und lokaler Veränderungen. Stuttgart. S. 41–71. DOI: 10.25656/01:8117
- Krause-Benz, M.** (2013). (Trans-)Kulturelle Identität und Musikpädagogik – Dimensionen konstruktivistischen Denkens für Kultur und Identität in musikpädagogischer Perspektive. In: Knigge, J. und Mautner-Obst, H. [Hrsg.] (2013). Responses to Diversity. Musikunterricht und -vermittlung im Spannungsfeld globaler und lokaler Veränderungen. Stuttgart. S. 72–84. DOI: 10.25656/01:8117
- Schläbitz, N.** (2007). Vorwort – Interkulturelle Begegnungen oder: Vom konstruktiven Befremden. In: Schläbitz, N. (Hrsg.). (2007). Interkulturalität als Gegenstand der Musikpädagogik (formal überarbeitete Version der Originalveröffentlichung). Essen: Die Blaue Eule. S. 7–12. Verfügbar unter <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-120379> oder <https://doi.org/10.25656/01:12037>.
- Said, E. W.** (1978, ed. 2003). Orientalism. London: Penguin Books.
- Steiner, R.** (2010). Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik (GA 293, 4. Auflage). Rudolf Steiner Online Archiv. Verfügbar unter <http://anthroposophie.byu.edu>.

Jessica Krause

Sanskrit, Trommeln und der »wachsende Juwelenberg«

Manchmal eröffnen zufällige Erwähnungen neue Welten. In einem online-Meeting unter anderem mit einer amerikanischen Kollegin berichtete diese von einer Ausstellung über indische Poesie, ihre Verbindung zum Spielen der indischen Tablā-Trommel und zur Mathematik und Informatik im National Museum of Mathematics in New York City. Dass Mathematik und Musik eng verbunden sind, wissen wir seit Pythagoras, doch geht die altindische Verbindung mindestens genauso weit zurück, beschäftigt sich aber mit ganz anderen Fragestellungen wie Rhythmen und Versmaßen. Da diese Fragestellungen kombinatorischer und zahlentheoretischer Natur sind und einen interessanten und schlüssigen Zugriff auf die Kombinatorik-Epoche der 9. Klasse darstellen und darüber hinaus fachübergreifende Zusammenarbeit mit Musik, Deutsch und/oder Informatik bieten, möchte ich sie hier vorstellen.¹

Der indische Poet, Sprachanalytiker und Prosodiker Pingala lebte irgendwann zwischen 800 und 200 v. Chr., wann genau, ist unbekannt. In seinem Werk »Chanda Shāstra« bestehend aus vielen Sutras, beschrieb und analysierte er die Poesie seiner Zeit. Dabei ging er mathematisch vor. Nach ihm griffen weitere indische Poeten wie Kedāra Bhatt (ca. 8. Jhd. n. Chr.) und Ācārya Hemachandra (1088–1172/73) seine Fragestellungen auf (HALL).

Ein Sutra in Sanskrit folgt einem bestimmten Rhythmus, der sich aus einer bestimmten Anzahl von Schlägen und der Länge der Silben ergibt. In Sanskrit ist eine kurze Silbe (*laghu*) einen Schlag lang, und eine lange Silbe (*guru*) zwei Schläge lang.

Erste Fragestellung:

Hemachandra, vermutlich auch schon Pingala (CHANILLO), stellte folgende Frage: *Wie viele Möglichkeiten für verschiedene Rhythmen aus kurzen*

und langen Silben erhalte ich, wenn in meinem Sutra z. B. acht Schläge übrig sind?

Zunächst zwei Beispiele:

lang sei Λ (lies »dah«), *kurz* sei I (lies »di«)

$I\ I\ \Lambda\ I\ I\ \Lambda$ *di-di-dah-di-di-dah*

$I\ I\ I\ \Lambda\ \Lambda\ I$ *di-di-di-dah-dah-di*

usw.

Wollen wir uns der Beantwortung von Hemachandras Frage nähern, ist es sinnvoll, systematisch vorzugehen. Wir untersuchen zunächst die Möglichkeiten bei weniger Schlägen und schließen dann auf die Anzahl der Möglichkeiten bei acht Schlägen.

Systematisch:	Anzahl der Möglichkeiten	
1 Schlag: I		1
2 Schläge: $I\ I$ Λ		2
3 Schläge: $I\ I\ I$ $\Lambda\ I$ $I\ \Lambda$		3
4 Schläge: $I\ I\ I\ I$ $\Lambda\ I\ I$ $I\ I\ \Lambda$ $\Lambda\ \Lambda$ $I\ \Lambda\ I$		5
5 Schläge: $I\ I\ I\ I\ I$ $\Lambda\ I\ I\ I$ $I\ I\ I\ \Lambda$ $\Lambda\ I\ \Lambda$ $I\ I\ \Lambda\ I$ $\Lambda\ \Lambda\ I$ $I\ \Lambda\ I\ I$ $I\ \Lambda\ \Lambda$		8
6 Schläge:		13
7 Schläge:		21
8 Schläge:		34
...		...

Die Zahlen kommen einem Mathematiker bekannt vor! Tatsächlich handelt es sich um die sogenannte »Fibonacci-Folge«, benannt nach dem italienischen Mathematiker Leonardo Fibonacci, der ebenfalls im 12. Jahrhundert lebte (ca. 1170–1240) und der sie anhand des sogenannten Kaninchen-Problems ungefähr ein halbes Jahrhundert nach Hemachandra einführte.

Meiner Erfahrung nach fällt es insbesondere schwächeren Schüler:innen nicht leicht, sich in das berühmte Kaninchen-Problem einzudenken. Besonders, da sie an der Praktizierbarkeit sich unendlich oft vermehrender Kaninchen und dem inzestuösen Vorgang (ein Elternpaar zeugt ein Paar Junger, das sich dann nach gegebener Zeit wieder miteinander vermehrt) hängen bleiben und gar nicht bis zum mathematischen Problem vordringen.

Die Hemachandra-Folge ergibt sich dagegen aus einer echten, unkonstruierten Fragestellung der Poetik, die man mathematisch untersuchen kann.

Schauen wir uns die Hemachandra-Folge genauer an:
Man erkennt, dass sich ab drei Schlägen die Anzahl der Möglichkeiten immer als Summe der beiden vorhergehenden Schlag-Zahlen ergibt:

$$3 = 1 + 2$$

$$5 = 2 + 3$$

$$8 = 3 + 5 \quad \text{usw.}$$

Damit beantwortet sich Hemachandras Frage mit »Die Anzahl der verschiedenen Rhythmen (Möglichkeiten) bei n Schlägen ist die n -te Zahl der Hemachandra-Folge«. Habe ich acht Schläge übrig, finde ich die Anzahl der möglichen Rhythmen bei der achten Zahl der Hemachandra-Folge, die »34« lautet. Ich kann also 34 verschiedene Rhythmen bei acht Schlägen finden. Mathematisch ist das eine rekursiv definierte Folge $a_n = a_{n-2} + a_{n-1}$, $n \in \mathbb{N}$, $n \geq 2$.

Hemachandra gibt sich mit dieser Antwort nicht zufrieden. Er liefert auch den Beweis – ebenfalls in Form eines Sutra. Dieses Sutra ist denkbar kurz und bedarf eigener weiterführender Überlegungen. Es lautet übersetzt: »Jeder Vers [beginnt] entweder mit *laghu* (kurz) oder *guru* (lang).« (MILLIGAN)

Warum erklärt das alles? Diese Frage im Begriffsteil zu diskutieren und von den jugendlichen Antwortmöglichkeiten ausarbeiten zu lassen, ist eine großartige Möglichkeit, mathematisches Denken verbalisieren zu üben und die Vollständigkeit unserer Listen zu beweisen.

Der sogenannte Begriffsteil ist der dritte Schritt im unterrichtlichen Dreischritt. Hier finden Abstraktion, Erklärung, Vertiefung und Erweiterung zuvor gemachter inhaltlicher Erfahrungen und »Mathematikbegegnungen« (erster Schritt – »Schluss«) und derer Ordnung, Sortierung und Reflexion (zweiter Schritt – »Urteil«) statt.

Schauen wir uns eine mögliche Erklärung am Beispiel von fünf Schlägen an:

	Anzahl der Möglichkeiten	
3 Schläge:	I I I Λ I I Λ	3
4 Schläge:	I I I I Λ I I I I Λ Λ Λ I Λ I	5
5 Schläge:	I I I I I Λ I I I I I I Λ Λ I Λ I I Λ I Λ Λ I I Λ I I I Λ Λ	8

Bei fünf Schlägen gibt es Rhythmen, die mit *kurz* (I) beginnen, die fünf in der linken Spalte; und es gibt Rhythmen, die mit *lang* (Λ) beginnen, die drei in der rechten Spalte. Woher kommen die 5 und 3? Beginnt ein 5-schlägiger Vers mit *kurz* (I), schreibt man vor die 4-schlägigen Verse einfach ein *kurz* (I) und erhält fünf Schläge. Soll der 5-schlägige Vers mit *lang* (Λ) beginnen, muss man den langen Schlag vor die 3-schlägigen Verse schreiben. Damit setzen sich die 5-schlägigen Verse zusammen aus den 4-schlägigen Versen, denen man eine *kurze* (I) Silbe voranstellt und den 3-schlägigen Versen, denen man eine *lange* (Λ) Silbe voranstellt.

Hemachandras Beweis bedeutet also: beginnt ein Vers aus n Schlägen mit kurz (I), so entspricht die Anzahl der Möglichkeiten denen von $n-1$ Schlägen (a_{n-1}), beginnt ein Vers aus n Schlägen mit lang (Λ), so

entspricht die Anzahl der Möglichkeiten denen von $n-2$ Schlägen (a_{n-2}). Damit ergibt sich die Anzahl a_n bei n Schlägen als $a_n = a_{n-2} + a_{n-1}$.²

Eine interessante Aufgabe für Schüler:innen, die eine Herausforderung suchen, ist die Frage, welche Folge entsteht, wenn die Silben z. B. 2 und 3 Schläge lang sind. 2-3/3-2-schlägige Rhythmen findet man in vielen Latin- und afrikanischen Musikstilen z. B. bei der Salsa-, der Rumba- oder Bossa Nova-Clave. Oft werden in der 9. Klasse Tanzkurse durchgeführt, sodass die Schüler:innen hier einen Bezug herstellen können.

Zweite Fragestellung:

Wie viele verschiedene Möglichkeiten gibt es, z.B. acht Silben (Λ oder I) anzuordnen und wie kann man diese Anordnung systematisieren?

Diese Fragestellung geht auf Pingala zurück. Im achten Kapitel seines »Chanda Shāstra«, das aus 35 Sutras besteht, behandeln die letzten 16 Sutras algorithmisch-kombinatorische Fragestellungen und Vorgehensweisen wie unsere zweite Fragestellung. Diese nennt er »Prastāra«, was etwa »Ausbreitung« bedeutet (KULKARNI).

In Sanskrit gibt es zwei verschiedene Versarten: Solche, bei denen die Anzahl der Schläge vorgegeben ist und solche, bei denen die Anzahl der Silben vorgegeben ist (SHAH). Bei der ersten Fragestellung wurde die Anzahl der Schläge vorgegeben. Nun wird die Anzahl der Silben vorgegeben.

Nähern wir uns mathematisch der zweiten Fragestellung, gehen wir wieder systematisch vor:

		Anzahl der Möglichkeiten
1 Silbe:	Λ I	2
2 Silben:	Λ Λ I Λ Λ I I I	4
3 Silben:	Λ Λ Λ I Λ Λ Λ Λ I I Λ I Λ I Λ I I Λ Λ I I I I I	8

Im Unterricht kann man die Schüler:innen zunächst selbst probieren lassen, eine Antwort auf Pingalas Fragestellung zu finden. Interessant ist auch, verschiedene Vorgehensweisen beim Systematisieren zu vergleichen und von den Schüler:innen erklären zu lassen. Die dahinterstehende Frage: »Wie kann ich sicherstellen, dass ich alle Möglichkeiten gefunden habe?« bietet sich als offene Fragestellung für die Diskussion im Begriffsteil an, wenn am vorhergehenden Tag zunächst die verschiedenen Möglichkeiten gesucht wurden.

Kedāra Bhatt entwickelte einen anderen Algorithmus. Er schreibt:

»Am Anfang sind alle *lang* – Λ
Schreibe in der zweiten Zeile ein *kurz* – I unter das letzte Λ der Zeile
darüber
Kopiere die verbleibenden Stellen links des Λ wie in der Zeile darüber
Platziere Λ 's auf allen verbleibenden Stellen rechts des letzten Λ
(falls vorhanden)
Wiederhole dieses Vorgehen bis alle *kurz* – I sind
Dieser Prozess ist bekannt als ›prastara‹ (BHATT, KULKARNI)

Schauen wir uns sein Vorgehen am Beispiel von vier Silben an:

Die erste Zeile lautet:

Am Anfang sind alle » Λ «	Λ	Λ	Λ	Λ	
Schreibe in der zweiten Zeile das »I« unter das letzte » Λ « der Zeile darüber				I	
	Λ	Λ	Λ		Kopiere die verbleibenden Stellen links des Λ wie in der Zeile darüber
	Λ	Λ	Λ	I	

Schreibe in der zweiten Zeile das »I« unter das letzte »Λ« der Zeile darüber	I	
	Λ Λ	Kopiere die verbleibenden Stellen links des Λ wie in der Zeile darüber
Platziere Λ's auf allen verbleibenden Stellen rechts des ersten Λ's	Λ	
	Λ Λ I Λ	
Schreibe in der [nächsten] Zeile das »I« unter das letzte »Λ« der Zeile darüber	I	
	Λ Λ I	Kopiere die verbleibenden Stellen links des Λ wie in der Zeile darüber
	Λ Λ I I	
Schreibe in der [nächsten] Zeile das »I« unter das letzte »Λ« der Zeile darüber	I	
	Λ	Kopiere die verbleibenden Stellen links des Λ wie in der Zeile darüber
Platziere Λ's auf allen verbleibenden Stellen rechts des ersten Λ's	Λ Λ	
	Λ I Λ Λ	

Interessant ist, dass beide, Pingala und Bhatt, zum gleichen Ergebnis kommen. Ihr Vorgehen unterscheidet sich aber fundamental:

Pingala geht rekursiv vor, der »Code« wird also jedes Mal neu aufgerufen bzw. kopiert, oder anders ausgedrückt: Es ergibt sich die komplette Liste aus der vorhergehenden. Kenne ich die Liste der Kombinationen von

3 Silben, kann ich mithilfe von Pingalas Algorithmus also ganz leicht die Liste der Kombinationen von 4 Silben erzeugen.

Bhatt geht hingegen iterativ vor, es werden also Schleifen ausgeführt, um Teile des »Codes« zu wiederholen, oder anders ausgedrückt: Man erhält eine Instruktion, wie man eine beliebige Zeile erzeugen kann, wenn man die vorhergehende Zeile kennt.

Beide Vorgehensweisen werden beim Programmieren verwendet.

Im Unterricht ist es sehr empfehlenswert, nicht nur die Listen im »Schlussteil« zu erstellen, sondern im »Urteilsteil« auch ausführliche Beobachtungen zu sammeln. Dies ist einerseits eine Übung im Erkennen von Mustern, eine fundamental mathematische Fähigkeit, andererseits übt es das Verbalisieren und Erläutern von Beobachtungen und bereitet darüber hinaus das leichtere Verständnis der folgenden Schritte vor.

Betrachtet man z. B. die Liste der drei-silbigen Rhythmen oder Muster, kann man bspw. folgende Beobachtungen machen:

- Die erste Hälfte beginnt mit Λ , die zweite Hälfte beginnt mit I.
- Die letzte Stelle wechselt sich immer zwischen Λ und I ab.
- An der vorletzten Stelle steht immer für zwei Zeilen Λ oder I, an der drittletzten Stelle für vier Zeilen, an der viertletzten Stelle für acht Zeilen usw.
- Das I wandert sukzessive von rechts nach links.
- Von oben nach unten werden es immer mehr I.
- Wandert das I um eine Stelle nach vorne, so wiederholen sich alle bisherigen Endungen bis zu dieser Stelle.
- Wandert das I um eine Stelle nach vorne, so werden die Stellen dahinter erst so lange systematisch aufgefüllt und mehr I dazu genommen, bis alle Stellen mit I gefüllt sind.

Usw.

Im »Begriffsteil« am nächsten Tag folgt dann die Diskussion zur Frage: »Wie können wir sicher sein, dass wir alle möglichen Kombinationen erschwischt haben?«

Hier können die Schüler dann vertiefend mit der erkannten Systematik argumentieren und auch auf ihre Kenntnisse zur Variation zurückgreifen und rechnerisch argumentieren. Wobei die reine rechnerische Argumentation für ein wirkliches Verständnis zu oberflächlich bleibt. Muster zu erkennen und das Erkannte zu verbalisieren sind die zentralen mathematischen Tätigkeiten. Daraus leiten sich dann auch die Algorithmen ab.

Die **Dritte Fragestellung**: *Wie kann ich, wenn ich die Zeilennummer kenne, den zugehörigen Rhythmus wiederherstellen?* und die **Vierte Fragestellung**: *Wie finde ich die Zeilennummer zu einem beliebigen bekannten Rhythmus?* entsprechen der Umrechnung von Dezimalzahl in Binärzahl und umgekehrt. Sie sind in der PDF-Version* zu finden.

Fünfte Fragestellung:

Wie viele Rhythmen haben eine bestimmte Anzahl langer (oder kurzer) Silben?

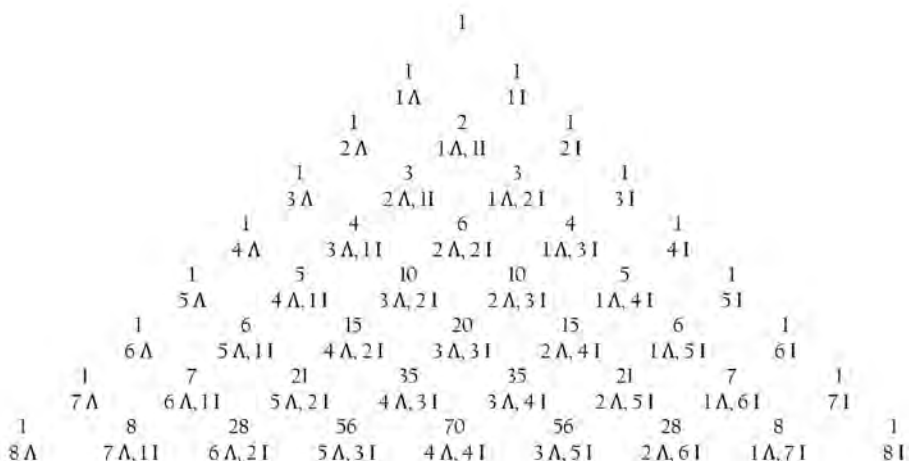
Diese Fragestellung fragt nach den sogenannten Kombinationen oder einer »Auswahl«. Pingala nannte die Sutras zu dieser Problemstellung »*Lagakriya*« (शाह), »Kurz-Lang-Übung«.

Sind beispielsweise 5 Silben gegeben, von denen 3 lang und 2 kurz sind, ist eine typische kombinatorische Frage, auf wie viele verschiedene Arten man diese anordnen kann. Bleiben wir bei unseren Versen, entspricht es der Frage: wie viele mögliche fünf-silbige Verse gibt es mit drei langen und zwei kurzen Silben?

Notiert man alle 32 mögliche Kombinationen von 5 Silben nach diesem Gesichtspunkt geordnet, erhält man folgendes Bild (siehe nächste Seite):

Λ Λ Λ Λ Λ	Λ Λ Λ Λ I	Λ Λ Λ I I	Λ Λ I I I
	Λ Λ Λ I Λ	Λ Λ I Λ I	Λ I Λ I I
	Λ Λ I Λ Λ	Λ Λ I I Λ	Λ I I Λ I
	Λ I Λ Λ Λ	Λ I Λ Λ I	Λ I I I Λ
	I Λ Λ Λ Λ	Λ I Λ I Λ	I Λ Λ I I
		Λ I I Λ Λ	I Λ I Λ I
		I Λ Λ Λ I	I Λ I I Λ
		I Λ Λ I Λ	I I Λ Λ I
		I Λ I Λ Λ	I I Λ I Λ
		I I Λ Λ Λ	I I I Λ Λ
1	5	10	10
nur Λ	4 Λ, 1 I	3 Λ, 2 I	2 Λ, 3 I

Man erkennt: je unausgeglichener die Anzahl der langen und kurzen Silben ist, desto geringer ist die Anzahl der Möglichkeiten. Darüber hinaus ist erkennbar, dass ich z. B. bei vier langen und einer kurzen Silbe zum selben Ergebnis komme, wie bei einer langen und vier kurzen Silben. Die Verteilung ist also symmetrisch und die Komplemente liefern immer dieselbe Anzahl an Möglichkeiten.



Λ I I I I	I I I I I
I Λ I I I	
I I Λ I I	
I I I Λ I	
I I I I Λ	

5

1 Λ, 4 I

1

nur I

Summe: 32

Diese und weitere Beobachtungen und deren Verbalisierung haben wieder »urteilenden« Charakter, d.h. wir sammeln Beobachtungen, erkannte Muster und andere Auffälligkeiten, ohne diese zunächst zu erklären. Dabei ergeben sich bereits Fragen, die eine hervorragende Vorlage für eine erklärende Vertiefung im Begriffsteil am nächsten Tag sind.

Notieren wir die Anzahl der Möglichkeiten, die wir erhalten, wenn wir n -silbige Verse mit k lange (oder kurzen) Silben anordnen, erhalten wir das links stehende Bild.

Anzahl der Silben	Summe
0 Silben	$2^0 = 1$
1 Silbe	$2^1 = 2$
2 Silben	$2^2 = 4$
3 Silben	$2^3 = 8$
4 Silben	$2^4 = 16$
5 Silben	$2^5 = 32$
6 Silben	$2^6 = 64$
7 Silben	$2^7 = 128$
8 Silben	$2^8 = 256$

Es entsteht das bekannte »Pascal'sche Dreieck«, benannt nach Blaise Pascal (1623 – 1662), nur dass es vielleicht bereits seit Pingala, also fast 2000 Jahre früher bekannt war. Pingala oder seine inhaltlichen Nachfolger gaben dieser Zahlenfigur den poetischen Namen »Meruprastāra«, der *wachsende Juwelenberg*. Auch der chinesische Mathematiker Yang Hui (13. Jhd.) kannte das Zahlendreieck noch vor Pascal.

Mit den 9.-Klässler:innen kann die Systematik des Meruprastāra durch eine Arbeitsteilung im Schluss-Teil erarbeitet werden, indem z. B. 2er oder 3er Teams alle möglichen Kombinationen für eine bis (mindestens) 6 oder 7 Silben aufschreiben und sortieren. Dann werden gemeinsam die Zahlen gesammelt und durch die Lehrperson impulsiert in die Dreiecksform gebracht. Im Urteilsteil werden Beobachtungen am Dreieck gesammelt, von denen es eine große Anzahl gibt. Hier eine kleine Auswahl:

- Außen und an der Spitze stehen ausschließlich Einsen.
- In der zweiten »Schicht« folgen die natürlichen Zahlen, dann die Dreiecks- und die Tetraederzahlen (letzteres fällt den Schüler:innen vermutlich nicht direkt auf, es kann aber in vertiefenden Aufgabenstellungen aufgegriffen und auf das Dreieck zurückgeführt werden).
- Die Zahlen jeder Zeile ergeben sich als Summe der beiden darüberstehenden Zahlen.
- Das Dreieck spiegelt sich an der Mittelsenkrechten.
- Bei geradzahligen Zeilen steht ein »Zwillings-Zahlenpaar« in der Mitte
- Bei ungeradzahligen Zeilen steht eine einzelne Zahl.
- Alle Λ und I in einer Zeile addieren sich zur Anzahl der Silben/ Zeilennummer (wenn die 1 an der Spitze, die 0. Zeile ist)
- Die Λ verringern sich von links nach rechts um 1, die I erhöhen sich.
- Λ und I sind vertauschbar.

- In einer Diagonalen steht von links nach rechts immer dieselbe Anzahl von Λ und von rechts nach links immer dieselbe Anzahl von I .

Usw.

Eine vertiefende Möglichkeit stärkere Schüler:innen herauszufordern, ist die Frage, welche Figur sich ergibt, wenn man drei verschiedene Silbenarten, z. B. Λ , I und $\bullet$ verwendet.⁵

Nun kann auch die Schreibweise der Zahlen im Meruprastara als Binomialkoeffizienten $\binom{n}{k}$ » n über k « oder »wähle k aus n « eingeführt und im Meruprastara ergänzt werden.

Es kann im Begriffsteil dann gemeinsam herausgearbeitet werden, dass es sich um eine einfache Permutation mit Wiederholung handelt, die nur zwei verschiedene Elemente besitzt. Dann erhält man die bekannte Formel:

$$\binom{n}{k} = \frac{n!}{k! (n-k)!}$$

Eine Frage, die sich für den Begriffsteil am nächsten Tag anbietet, ist bspw. »Wie können wir anhand unserer bisherigen Kenntnisse erklären, dass tatsächlich eine Zahl im Meruprastara immer die Summe der beiden darüberstehenden Zahlen ist?«

In der Formelschreibweise ausgedrückt: Wie kann ich beweisen, dass die im Folgenden so genannte Additionsformel $\binom{n}{k} = \binom{n-1}{k-1} + \binom{n-1}{k}$ gilt?

Wählen wir ein Beispiel:

$\binom{6}{2} =$		$\binom{5}{1} +$	$\binom{5}{2}$
15 =		5 +	10
4Λ, 2I =		4Λ, 1I +	3Λ, 2I
von 6 Silben sind 4 lang und 2 kurz		von 5 Silben sind 4 lang und 1 kurz	von 5 Silben sind 3 lang und 2 kurz
15 Möglichkeiten		5 Möglichkeiten	10 Möglichkeiten
		Lässt man im zweiten Block der $\binom{6}{2}$ die erste Silbe I weg, erhält man:	Lässt man im ersten Block der $\binom{6}{2}$ die erste Silbe Λ weg, erhält man:
Λ Λ Λ Λ I I	I Λ Λ Λ Λ I	Λ Λ Λ Λ I	Λ Λ Λ I I
Λ Λ Λ I Λ I	I Λ Λ Λ I Λ	Λ Λ Λ I Λ	Λ Λ I Λ I
Λ Λ Λ I I Λ	I Λ Λ I Λ Λ	Λ Λ I Λ Λ	Λ Λ I I Λ
Λ Λ I Λ Λ I	I Λ I Λ Λ Λ	Λ I Λ Λ Λ	Λ I Λ Λ I
Λ Λ I Λ I Λ	I I Λ Λ Λ Λ	I Λ Λ Λ Λ	Λ I Λ I Λ
Λ Λ I I Λ Λ			Λ I I Λ Λ
Λ I Λ Λ Λ I			I Λ Λ Λ I
Λ I Λ Λ I Λ			I Λ Λ I Λ
Λ I Λ I Λ Λ			I Λ I Λ Λ
Λ I I Λ Λ Λ			I I Λ Λ Λ

Die Erklärung ist ähnlich – wie bereits der Beweis zur ersten Fragestellung – »Jeder Vers [beginnt] entweder [mit] *guru* (lang) oder *laghu* (kurz).«

Die Anzahl aller Möglichkeiten einer bestimmten Kombination von langen und kurzen Silben entspricht der Summe aus den Versen, die mit *lang* (Λ) beginnen und denen, die mit *kurz* (I) beginnen. Lässt man die erste Silbe weg, reduziert sich die Gesamtzahl der Silben auf $n-1$, von denen ein Teil eine *kurze* Silbe weniger hat und ein Teil eine *lange* Silbe weniger hat. Ist k die Anzahl der *kurzen* Silben und $(n-k)$ die Anzahl der *langen* Silben in unserer Ausgangskombination mit n Silben, dann hat ein Teil also nach Weglassen der letzten Silbe $k-1$ *kurze* Silben und $n-k$ *lange* Silben und ein Teil hat k *kurze* Silben und $n-k-1$ *lange* Silben.

Zur Additionsformel kann man nun auch Aufgaben zum Manhattan-Problem (Wege-Problem) bearbeiten und anhand dieser Fragestellung die Additionsformel vertiefend erklären. Hier kann man sehr anschaulich anhand der Wege, die z. B. nach Osten und Süden gehen, nachvollziehen, dass die Anzahl der Wege, die zu einem Knotenpunkt führen, sich immer aus der Summe der Wege ergibt, die zu den beiden vorhergehenden Knoten führten.

Sechste Fragestellung:

Kann man, ohne das gesamte Meruprastara-Dreieck aufzuschreiben, eine beliebige Zeile angeben?

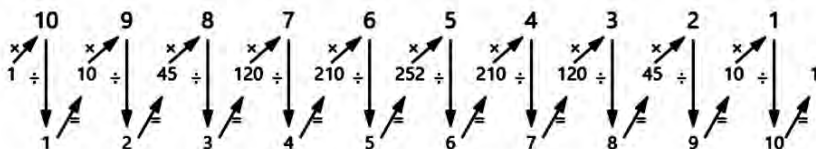
Auch dieser Fragestellungen haben sich die indischen Poetik-Mathematiker gewidmet und sie haben tatsächlich einen Algorithmus gefunden:

Soll die n -te Zeile angegeben werden (Erinnerung: die »1« an der Spitze ist nach unserer Lesart die 0te Zeile), schreiben wir die Zahlen $n, n-1, n-2, \dots, 3, 2, 1$. Darunter, mit einer Zeile Abstand, schreiben wir dieselben Zahlen in aufsteigender Richtung.

Links beginnend schreiben wir nun etwas nach vorne versetzt in die Mitte die »1«, mit der jede Zeile des Meruprastara beginnt.

Dann folgt der Algorithmus:

Multipliziere die Zahl in der mittleren Zeile mit der rechts schräg darüber und dividiere durch die senkrecht darunter stehende Zahl. Du erhältst die neue Zahl deiner gesuchten Zeile im Meruprastara:



Damit lautet die rote Zeile des Meruprastara: 1 10 45 120 210 252 210 120 45 10 1

Die 9.-Klässler:innen nehmen diese Rechentechnik möglicherweise einfach zur Kenntnis, erfreuen sich der Einfachheit und staunen darüber. Man kann sich diese Rechentechnik aber ähnlich wie den Aufbau des Meruprastara plausibel machen bzw. ihre Richtigkeit nachweisen.

Betrachtet man die Rechnung genauer stellt man fest, dass immer die bekannte Zahl $\binom{n}{k}$ mit $n-k$ multipliziert wird und durch das neue k , also $k+1$ dividiert wird, also gilt $\binom{n}{k+1} = \binom{n}{k} \cdot \frac{n-k}{k+1}$. Diese Formel wird im Folgenden die »Multiplikationsformel« genannt.

In der PDF-Version* finden Sie eine ausführliche Herleitung dieser Formel.

Sucht man hier anschauliche Beispiele oder Übungsaufgaben, so kann man z. B. Team-Probleme wählen: Ein k -köpfiges Team, das aus n Personen ausgewählt wird, soll um eine weitere Person (aus den n Personen) ergänzt werden.

Die Multiplikationsformel kann man als Vorgängerin der Hypergeometrischen Verteilung ansehen.

Siebte Fragestellung:

Gibt es einen Zusammenhang zwischen der Hemachandra-(Fibonacci-) Folge und dem Meruprastara (Pascal'schen Dreieck)?

Mathematiker wissen, dass man die Fibonacci-Zahlen (Hemachandra-Folge) tatsächlich im Pascal'schen Dreieck (Meruprastara) findet. Aber

Auf einer flachen Diagonale liegen immer alle die Kombinationen, die dieselbe Schlagzahl haben. Die Summe dieser Kombinationen ergibt die Hemachandra-Zahl.

Dieser Zusammenhang wird nur deutlich, weil wir zwei-schlägige und ein-schlägige Silben verwenden, arbeitet man z. B. mit »0« und »1« ergibt sich der geschilderte Zusammenhang nicht.

Die **Achte Fragestellung**: *Welche weiteren Geheimnisse haben die »alten Inder« entdeckt?* und die **Neunte Fragestellung**: *Wie kann man einen Rhythmus fälschungssicher und über Jahrtausende erhaltbar benennen?* beschäftigen sich mit Codierungs-Problemen, auch sie sind ausführlich in der PDF-Version zu finden.

Zusammenfassung und kurzer Epochenüberblick

Es erstaunt durchaus, welche umfassenden kombinatorischen und zahlen-theoretischen Betrachtungen indische Gelehrte bereits vor über 2000 Jahren machten. In den teilweise zitierten Texten wie dem »Chandashastra« von Pingala oder dem »Vruttaratnakara« von Kedara Bhatt ist sicherlich noch viel mehr verborgen. Interessant ist, dass die treibende Kraft nicht die mathematische Forschung war, sondern eine Analyse und differenzierte Darstellung der Poetik. Ähnliche Antriebe findet man bspw. bei Sir Francis Bacon, der den Binärcode als Chiffriersystem entwickelte.

Man mag sich fragen, warum dieses alte Wissen heute nicht (mehr) bekannt ist. Dies ist insbesondere auf die Zeit der Kolonialisierung zurückzuführen, in der, wie meistens üblich, das Wissen der Herrscher gelehrt wurde, nicht das der Beherrschten. Damit kennen indische Schüler:innen die Zahlenfolgen 1, 1, 2, 3, 5, 8, 13, 21, 34, ... als im Westen übliche »Fibonacci-Folge«, nicht als ursprüngliche »Hemachandra-Folge«, das Zahlendreieck ist auch indischen Lernenden als »Pascal'sches Dreieck« bekannt, nicht als »Meruprastara« – wie sie in der indischen Prosodik noch genannt werden. Viel Wissen ging auf diese Weise aus Überheblichkeit verloren oder wurde verschüttet und wird erst langsam wiederentdeckt.

In diesem kleinen Text haben wir zunächst anhand von Rhythmen gleicher Schlagzahl, bestehend aus ein- und zweischlägigen Silben, die Hemachandra- oder Fibonacci-Zahlen entdeckt.

Im Folgenden haben wir uns Rhythmen gleicher Silbenzahl und damit den Binärzahlen zugewandt. Wir haben verschiedene Algorithmen kennengelernt: zunächst Algorithmen, nach denen man sicherstellen kann, keine Zeile in einer Liste zu vergessen. Die Algorithmen, die dazu dienen, Dezimalzahlen in Binärzahlen umzurechnen, also eine »verlorene« Binärzahl zu rekonstruieren, und das Umgekehrte, zu einer angegebenen Binärzahl die Dezimalzahl zu berechnen, wurden hier ausgelassen.

Diese Aspekte können in der zweiten Epochenwoche behandelt werden, wenn in der ersten Epochenwoche Permutationen ohne und mit Wiederholung und ggf. Variationen und alle zugehörigen Formeln und Rechenarten wie die Fakultät erarbeitet wurden.

In der Fünften Fragestellung haben wir uns den »Kurz-Lang-Übungen« gewidmet, also den Kombinationen oder Auswahlproblemen. Wir haben das Meruprastara, den wachsenden Juwelenberg, oder das Pascal'sche Dreieck aufgestellt und daran viele mathematische Regelmäßigkeiten und Zahlenmuster entdeckt, wie die Additionsformel, die Binomialkoeffizienten, das regelmäßige Auftreten bestimmter Zahlen, sowie die Multiplikationsformel, mit der man ganze Zeilen des Meruprastara errechnen kann, und sind den Hemachandra-Fibonacci-Zahlen wiederbegegnet.

Diese Inhalte passen in die dritte Epochenwoche, ggf. ergänzt durch Codierungs- und Chiffrierungs-Aspekte oder durch das Lotto-Modell mit der Hypergeometrischen Verteilung und Aspekte der Wahrscheinlichkeitsrechnung.

Eine mögliche Kombinatorik-Epoche mit dem hier dargestellten historischen, aber hochaktuellen Hintergrund könnte also ganz grob wie folgt aussehen:

1. Woche: Permutation, Permutation mit Wiederholung, evtl. Variation
2. Woche: Erste bis Vierte Fragestellung
3. Woche: Fünfte bis Siebte Fragestellung, ggf. ergänzt durch Codierung/Chiffrierung oder Wahrscheinlichkeitsrechnung

Alle Themen müssen immer angereichert und ergänzt sein durch viele und vielfältige andere Übungs- und Vertiefungsaufgaben. Klassische Aufgaben

zu Permutationen mit und ohne Wiederholung, zu Variationen und zu Kombinationen findet man im Netz und im Buch »Mathematikthemen 9. Klasse« der edition waldorf.

Es ist sehr zu empfehlen, die 9.-Klässler:innen nicht nur denkerisch zu aktivieren, sondern auch physisch durch zugehörige Rhythmusübungen ins Schwitzen zu bringen und die theoretischen Rhythmen auch praktisch ühend zu ergreifen.

Literaturverzeichnis

- Chanillo, Sagun:** Fibonacci Numbers in the Music and Metre of Indian Music and Poetry
<https://sites.math.rutgers.edu/~chanillo/music.pdf>, 18. 8. 2025
- Hall, Rachel Wells:** Math for Poets and Drummers
https://sanskrit.uohyd.ac.in/Algorithms_in_Ancient_India/Material/mathforpoets.pdf, 18. 8. 2025
- Kalayamaraman, Srin:** Chandas and Mleccha (Meluhha) are prosody and parole in Indian sprachbund
https://www.academia.edu/11047661/Chandas_and_Mleccha_Meluhha_are_prosody_and_parole_in_Indian_sprachbund, 28. 8. 2025
- Bhatta, Kedara:** Vritta-ratnakara (with Sanskrit Commentary and Hindi Translation). P. 152(164/180), https://archive.org/details/vritta_ratnakara, 8. 9. 2025
- Kulkarni, Amba:** Recursion and Combinatorial Mathematics in Chandashāstra
<https://arxiv.org/vc/math/papers/0703/0703658v1.pdf>, 18. 8. 2025
- Milligan, Mark:** How a poet founded mathematics
<https://www.heritagedaily.com/2020/04/how-a-poet-founded-mathematics/127479>, 18. 8. 2025
- Sigler, Stephan** (Hrsg.): Mathematikthemen für die 9. Klasse, edition waldorf, 2022
- Pingala:** Chanda Shastra, translated by Dvivedi, Kapil Deva und Singh, Shyam Lal: The Prosody of Pingala; Chowk, Varansi Indien, 2019
- Pingalacharya:** Chand Shastra, P. 315-316/324
<https://archive.org/details/in.ernet.dli.2015.327579>, 8. 9. 2025
- Ram, Stefan:** Die Vorgeschichte des ASCII-Codes
https://www.purl.org/stefan_ram/pub/code_ascii_vorgeschichte_de, 9. 9. 2025
- Shah, Jayant:** A History of Pingalas Combinatorics,
https://sanskrit.uohyd.ac.in/Algorithms_in_Ancient_India/Material/Pingala.pdf, 28. 8. 2025

Anmerkungen

- 1 Viele der hier dargestellten Inhalte wurden auch von dem kanadisch-indischen Mathematiker, Princeton Professor für Zahlentheorie und Fields Medaillen-Gewinner Prof. Dr. Manjul Bhargava zusammengetragen. Die englischsprachigen Videos seiner Vorträge sind auf YouTube zu finden und sehr kurzweilig und interessant.
 - 2 An dieser Stelle sei angemerkt, dass im Original, die ergänzende Silbe am Ende angefügt wurde, so dass die originale Übersetzung Hemachandras lautet »Jeder Vers endet entweder auf *laghu* oder *guru*.« Da später im Text aber ähnliche Anfügungen stattfinden, die zugunsten unserer heutigen Schreibweisen angepasst wurden, findet die Anpassung der Konsistenz halber auch hier statt.
 - 3 An dieser Stelle sei angemerkt, dass zur besseren Verständlichkeit vom System Pingalas und seiner Nachfolger abgewichen wird. Die historische Anordnung der binären Kombinationen haben die »alten Inder« spiegelverkehrt gewählt. Pingala hat die lange oder kurze Silbe also jeweils *hinten* ergänzt, nicht vorne, wie hier dargestellt. Da die hier gewählte Schreibweise mit unseren heutigen Binärzahlen übereinstimmt, wurden zum besseren Verständnis der 9. Klässler:innen hier und im Folgenden die historische Schreibweise und die dazugehörigen Algorithmen entsprechend abgeändert.
 - 4 Es findet dann jeweils eine Verdreifachung, Vervierfachung usw. statt, wie man mit Pingalas System zeigen kann.
 - 5 Man erhält dann einen wirklichen »wachsenden Juwelenberg«, nämlich eine dreidimensionale Zahlenpyramide, die prinzipiell nach derselben Systematik funktioniert, wie das Meruprastara. Eine vier- und mehrdimensionale Figur bei vier und mehr verschiedenen Silben ist dann nur noch denk- aber nicht mehr vorstellbar. Schon bei der dreidimensionalen Version kommen wir auf dem Papier an die Grenze, sie überschaubar und verständlich darzustellen.
- * Eine ausführliche Version dieses Artikels finden Sie als PDF-Datei hier:
<https://www.forschung-waldorf.de/publikationen/periodika/journal-fuer-waldorfpaedagogik>
 Journal für Waldorfpädagogik 09 - Juni 2026



Ulrich Kaiser

»Entdeckungsreisen« – Eine Intervention

In seinem Aufsatz »Regressive Postmoderne«¹ will der zeitweilige Waldorflehrer Mark McGivern, der sich als Buchautor für »Archetypen« und Fantasy-Literatur² interessiert, das Thema »Entdeckungsreisen« so darstellen, dass er dabei nicht der »postkolonialen Ideologie«³ verfällt, aber trotzdem den heutigen Maßstäben an den Geschichtsunterricht gerecht wird. Im abschließenden Plädoyer seines Textes schreibt er: »Die breitere und offener Geschichts- und Kulturpädagogik, die heutige Schülerinnen und Schüler brauchen, liegt vielmehr in einer umfassenderen, sinnvollen Umsetzung von Multikulturalität durch die wohlüberlegte Anwendung der waldorfpädagogischen Prinzipien von Vielstimmigkeit der Perspektiven und dem methodischen Weg vom Ganzen zu den Teilen.«⁴ Sein konkreter Vorschlag, der dies ausführt, lautet folgendermaßen:

»In der siebten Klasse (12-Jährige) kann das Thema »Entdeckungsreisen« so gestaltet werden, dass die westlichen Entdecker neben ihrem Forschungsdrang auch noch andere Beweggründe hatten, wie es meistens der Fall war. Den Atlantik zu überqueren stellte in mehrfacher Hinsicht eine Entdeckungsreise dar. Die Sichtweise der indigenen Völker sollte aufgegriffen werden, um die historischen Ereignisse aus mehr als einer Perspektive zu betrachten. Was als gegenseitiger Handel begann, führte zu kolonialer Ausbeutung. Wenn beide Perspektiven von den Schülerinnen und Schülern wahrgenommen werden, ergibt sich immer ein größeres Ganzes als das, was nur eine Sichtweise bietet. Für die weißen Siedler ist es eine Geschichte des Verrats an ihren eigenen Werten (was objektiv nachgewiesen werden kann) und einer möglichen Wiedergutmachung durch Versöhnung. Die Motivation der Europäer als rein korrupt und ihre Handlungen als unentschuldigbar darzustellen, ist hingegen

historisch ungenau und unwahr. Die Lehrkraft kann zusätzlich die Entdeckungsreisen aus anderen Kulturen darstellen, um das Thema auf erlebbare Weise ganzheitlich zu ergründen.«⁵

Gegenseitigkeit und (teilweise) moralische Integrität

McGivern behauptet also, dass sich aus einer ursprünglich unschuldigen Gegenseitigkeit des egalitären Handels die koloniale Ausbeutung wie eine moralische Entgleisung ergeben habe. Er suggeriert, die Kritik an den im Kern guten Absichten sei »historisch ungenau und unwahr«. Die naheliegenden Quellen zeigen etwas anderes. Kolumbus notierte am 14. Oktober 1492, drei Tage nach der Landung: »... mit fünfzig Männern könnte man sie alle unterwerfen und alle Dienste verrichten lassen, die man sich wünscht.«⁶ Aus Stephen Greenblatts literaturwissenschaftlicher Analyse des Wortes »Handel« in den Texten von Kolumbus und im Umfeld geht hervor, dass die Semantik sehr schnell von »Austausch« in »Besitznahme« übergeht.⁷ Bereits auf der zweiten Reise 1493 etablierte Kolumbus ein Tributsystem. Jeder *Taino* über vierzehn Jahren musste vierteljährlich Gold liefern – bei Nichterfüllung drohte Verstümmelung.⁸ Die *Taino*-Bevölkerung Hispaniolas wurde innerhalb von 25 Jahren von mehreren hunderttausend auf etwa 32.000 reduziert.⁹ Man kann über die *Motive* der Europäer differenziert sprechen, es gab Forschungsdrang, religiösen Eifer, ökonomisches Interesse, Abenteuerlust, es gab auch moralische Anklage. Aber die *Praxis* war von Beginn an gewaltsam. Die Formulierung »gegenseitiger Handel« ist keine Differenzierung, sondern eine Verharmlosung, die den Quellen widerspricht.

Ein »größeres Ganzes« durch Perspektivwechsel?

McGivern behauptet: »Wenn beide Perspektiven von den Schülerinnen und Schülern wahrgenommen werden, ergibt sich immer ein größeres Ganzes als das, was nur eine Sichtweise bietet.« Dass es »in mehrfacher Hinsicht eine Entdeckungsreise« gewesen sei, den Atlantik zu überqueren, mag aus europäischer Perspektive so stehen bleiben. Die Aussage relativiert und banalisiert aber vollkommen, welche *anderen* Motive außer dem als Hauptmotiv angenommenen »Forschungsdrang« noch (bzw. vorwiegend)

Geltung hatten. Vor allem ist schon mit dem Wort der »Entdeckungsreise« der Perspektivwechsel blockiert. Denn für die *Taíno* war es keine »Entdeckung«, sondern eine Invasion.

Das didaktische Argument des Perspektivwechsels wird mit erstaunlicher Naivität vorgebracht. Daniel Schumann hat in seiner empirischen Schulbuchanalyse gezeigt, dass der in deutschen Lehrwerken geforderte »Perspektivwechsel« – etwa: »Erzähle aus der Sicht eines *Taíno* die Ankunft der Spanier« – typischerweise ins Leere führt.¹⁰ Die Schüler*innen sollen sich in eine Position hineinversetzen, für die ihnen keine Quellen, kein Kontextwissen, keine substanziellen Anhaltspunkte geboten werden. Das »größere Ganze« entsteht nicht automatisch durch Addition; es entsteht nur, wenn beide Perspektiven gleichwertig fundiert sind. Eine wirklich multiperspektivische Geschichtserzählung müsste indigene Wissensformen zentrieren, nicht sie als »andere Perspektive« anhängen.¹¹ Das ist keine ideologische Forderung, sondern eine methodische Konsequenz, die sorgfältiges Studium voraussetzt.

Das Versöhnungsnarrativ

McGiverns Ziel einer »Wiedergutmachung durch Versöhnung« blendet aus, wie das konkret geschehen könnte und was er damit meint. Die *Truth and Reconciliation Commission of Canada* (2015), dem Land, in dem er lebt, hat dokumentiert, dass »Versöhnung« ohne konkrete Maßnahmen – Anerkennung indigener Rechte, Landrückgabe, Bildungsreform – wirkungslos bleibt; sie formulierte 94 Handlungsaufrufe.¹² Sollte das alles bedeutungslos sein, weil es auch die materiellen Grundlagen des Lebens berücksichtigt und im Sinne des Autors »materialistisch« und insofern abzulehnen sei? Tuck und Yang sprechen von »settler moves to innocence« und meinen damit Verhaltensweisen, durch die Siedlergesellschaften (dazu gehören auch der Autor und die meisten Waldorfschulen in der Region) sich moralisch entlasten, ohne Strukturen zu ändern.¹³ Die aktuelle *Land Back*-Debatte zeigt, dass abstrakte Versöhnung von vielen indigenen Gruppen als Fortsetzung des Kolonialismus kritisiert wird.¹⁴ Das ist natürlich unbequem für die privilegierte Schicht, unbequem auch aus einer naiv-romantischen Perspektive, die in ideologischer Polarisierung auf »Spiritualität« setzt (was ist das für eine Art von Spiritualität, die sich der Wirklich-

keit verweigert?). Außerdem bedeutet es nicht, dass »Versöhnung« ein falsches Ziel wäre. Aber sie muss konkret werden – und Schüler*innen sollten selbst urteilen können, was »Wiedergutmachung« bedeuten könnte.

»Verrat an eigenen Werten« – »objektiv nachgewiesen«?

McGivern schreibt: »Für die weißen Siedler ist es eine Geschichte des Verrats an ihren eigenen Werten (was objektiv nachgewiesen werden kann).« Der Klammerzusatz suggeriert empirische Gewissheit. Die historische Forschung zeigt ein komplexeres Bild. Die *dekoloniale Analyse* (nicht Ideologie) hat nachgewiesen, dass der Kolonialismus kein Verrat an europäischen Werten war, sondern *mit* diesen Werten legitimiert wurde.¹⁵ Die Konzepte von »Zivilisation«, »Vernunft« und »Fortschritt« dienten *konstitutiv* der Rechtfertigung kolonialer Herrschaft. Walter Mignolo spricht von »Kolonialität« als der »dunklen Seite« der westlichen Moderne – nicht als deren Verrat, sondern als deren *Kehrseite*.¹⁶ Aníbal Quijano hat gezeigt, wie die koloniale Machtmatrix Rassenkategorien, Arbeitsteilung und Wissenshierarchien systematisch verknüpfte.¹⁷ Das bedeutet nicht, dass europäische Werte *per se* verwerflich wären. Aber »objektiv nachgewiesen« ist das Gegenteil von McGiverns These. Dieselben Ideale, die innerhalb von Europa emanzipatorisch wirkten, wurden nach außen zur Rechtfertigung von Gewalt verwendet. Diese Ambivalenz ist unbequem, aber historisch belegt. Ein »Verrats«-Narrativ vereinfacht sie unzulässig und entlastet die europäische Tradition von einer Spannung, die ihr konstitutiv innewohnt, und die solide Beschäftigung erfordert, nicht leichtfertige Ignoranz.

Vorgefertigte moralische Rahmung

McGivern betont die Bedeutung freier sittlicher Urteilsbildung und zitiert Steiner: »der sittliche Charakter des Menschen [ist] ja nur dann vorhanden, wenn der Mensch das Sittliche aus seinem innersten Wesen als freier Mensch hervorbringt.«¹⁸ Doch sein Unterrichtsvorschlag präsentiert bereits eine fertige Interpretation. Es sei eine Geschichte des »Verrats«, die auf »Versöhnung« ziele. Dies nimmt Schüler*innen die Möglichkeit zu fragen: Ist Versöhnung die angemessene Antwort – oder wären andere

Formen der Gerechtigkeit gefordert? Vor allem wird ihnen die Grundlage zu einem eigenen Urteil auf diese Weise vorenthalten.

»Entdeckungsreisen aus anderen Kulturen« und das Prinzip »vom Ganzen zu den Teilen«

McGivern schlägt vor: »Die Lehrkraft kann zusätzlich die Entdeckungsreisen aus anderen Kulturen darstellen, um das Thema auf erlebbare Weise ganzheitlich zu ergründen.« Damit meint er möglicherweise *Zheng Hes* Expeditionen, vielleicht auch die polynesischen Seefahrt oder Ähnliches. Das klingt nach globalgeschichtlicher Erweiterung – ist aber strukturell dasselbe *additive Modell*. Andere Kulturen werden als Ergänzung zu einem europäischen Kernnarrativ behandelt. McGivern beruft sich auf das Prinzip »vom Ganzen zu den Teilen«. Laut AWSNA (dem Dachverband der Waldorfschulen in den USA, Kanada und Mexiko) lernen Kinder am besten, »when they can see the big picture first before breaking it down into smaller parts«.¹⁹ Konsequenter angewandt hieße das, dass die Epoche mit der vernetzten Welt um 1400 beginnt – also Zheng Hes Flotten, dem Königreich Mali, den Azteken, Inka, dem Europa der Renaissance als dem »Ganzen«.²⁰ Die europäischen Expeditionen wären dann ein Teil dieser globalgeschichtlichen Konstellation, nicht ihr Zentrum. McGiverns Vorschlag beginnt jedoch mit den »westlichen Entdeckern«. Europa ist Ausgangspunkt. Andere Kulturen werden »zusätzlich« behandelt. Das ist nicht »vom Ganzen zu den Teilen«, sondern vom eigenen Teil additiv, nicht analytisch, zu einem »immer größeren Ganzen«. Die waldorfpädagogischen Prinzipien, auf die McGivern sich beruft, und die er missversteht, würden bei konsequenter Anwendung einen ganz anderen Unterricht erfordern.²¹

Fehlende Standortreflexion

Erstaunlich ist, dass McGivern als offensichtlicher Bürger Kanadas diese Art der naiv-unreflektierten eurozentrischen Perspektive vertritt. Wie hätte er aus einer menschheitlich-universellen (also »ganzheitlichen«) Perspektive seinen eigenen Standpunkt reflektieren können? Seiner Biographie zufolge studierte er an der *Trent University* in Ontario und arbeitete als Waldorflehrer in *British Columbia*. Er schreibt also auf dem Land der

First Nations über deren Geschichte – und reflektiert dies nirgends. Während er über »die weißen Siedler« in dritter Person spricht, macht er nicht kenntlich, dass er selbst zu dieser Gruppe gehört – eine Diskursfigur, die Sara Ahmed als charakteristisch für einen antirassistischen Diskurs analysiert hat, in dem man sich sprachlich von dem distanziert, was man strukturell verkörpert.²² McGivern formuliert normative Aussagen darüber, wie indigene Geschichte unterrichtet werden sollte, ohne zu reflektieren, von welchem Standort aus er dies tut. In der dekolonialen Methodologie ist dies zurecht ein zentrales Problem: Wer spricht? Für wen? Mit welcher Autorität?²³ Dabei lebt er in einer Siedlergesellschaft, deren Bildungssystem selbst Gegenstand der *Truth and Reconciliation Commission* war. Er bezieht sich explizit auf »Versöhnung«, ohne seine eigene Situiertheit in dieser Debatte zu benennen oder gar konkret zu werden.²⁴

Methodische Redlichkeit hätte erfordert, dass McGivern reflektiert, dass er als europäischstämmiger Autor in einer Gesellschaft schreibt, deren Existenz auf der Enteignung indigener Völker beruht, und dass die Bildungsinstitutionen, in denen er arbeitet, Teil dieses kolonialen Erbes sind.²⁵ Die Fokussierung auf die moralischen Dilemmata der Siedler statt auf die konkreten Forderungen der Kolonisierten ist genau das, was Tuck und Yang als »settler move to innocence« beschrieben haben.²⁶

Die Ironie liegt darin, dass McGivern der dekolonialen Theorie »Ideologie« vorwirft, während er seine eigene Position unmarkiert und universal propagiert und der Eindruck sich einschleicht, dass er seinerseits die Anthroposophie als eine Ideologie verteidigt (und sie als solche versteht). Genau diese Unsichtbarmachung des eigenen Standorts (indem er als selbstverständlich vorausgesetzt wird) kritisiert die postkoloniale Theorie als epistemische Gewalt.²⁷ Eine menschheitliche Perspektive – wie McGivern sie implizit selbst fordert – müsste nicht bei der Behauptung einer Universalität ansetzen, deren Ansprüche bei genauerer Prüfung kollabieren, sondern bei der Reflexion der eigenen Partikularität. Nur wer seinen Standort kennt, kann über ihn hinauswachsen.

Fazit

McGiverns Vorschlag enthält mehrere problematische Elemente. (1) Die Behauptung eines »gegenseitigen Handels« widerspricht den Quellen. (2)

Die Warnung vor der Darstellung »rein korrupter« Europäer ist ein Strohmannargument. Kein ernst zu nehmender Historiker vertritt diese Position. Die postkoloniale Kritik richtet sich nicht gegen die Einzelmotive der Akteure, sondern gegen strukturelle Machtasymmetrien und deren Konsequenzen. (3) Das additive Perspektivenmodell erzeugt kein »größeres Ganzes«, solange eine Seite substanzlos bleibt. (4) Der Begriff »Entdeckungsreisen« ist eurozentrisch, behauptet im Kern rein epistemische Motive und unterschlägt romantisierend die handfesten Interessen und Pläne sowie die radikalen Macht-Asymmetrien. (5) Das Versöhnungsnarrativ blendet materielle Dimensionen aus, die keine materialistische Ideologie, sondern schlichtweg Tatsachen darstellen. (6) Der »Verrat an eigenen Werten« ist nicht »objektiv nachgewiesen«, sondern historisch höchst fragwürdig. (7) Das waldorfpädagogische Prinzip, analytisch vom Ganzen zu den Teilen vorzugehen, wird falsch verstanden – »Entdeckungsreisen aus anderen Kulturen« nachträglich hinzuzufügen, heißt nicht »vom Ganzen zu den Teilen«, sondern umgekehrt – und auch dies auf didaktisch unzureichender Grundlage.

Anmerkungen

- 1 Mark McGivern: Regressive Postmoderne. Zum »Entkolonialisierungs«-Projekt an Waldorfschulen, in: *die Drei* 4/2025, S. 11–26. McGivern reagiert auf Martyn Rawsons Vorschläge zur Lehrplanreform, vgl. Martyn Rawson / Kath Bransby: Rethinking Waldorf Curricula. An Ongoing Process, in: *Research Bulletin* 27/1 (Fall/Winter 2022), S. 7–18. McGiverns Beitrag ist polemisch, polarisierend und *ad personam*. Ich greife hier lediglich seinen konstruktiv gemeinten Beitrag auf und meine, dieser sollte – aus Gründen, die sich zeigen – nicht unkommentiert bleiben. – Die Kritik an der Ideologisierung spezifisch dekolonialer Begriffe ist übrigens selbst Inhalt dekolonialer Debatten, vgl. etwa Eve Tuck / K. Wayne Yang: Decolonization is Not a Metaphor, in: *Decolonization: Indigeneity, Education & Society* 1/1 (2012), S. 1–40, hier S. 2 f.
- 2 Mark McGivern: Tolkien's Hidden Pictures: Anthroposophy and the Enchantment in Middle-Earth, Lindisfarne Books 2022.
- 3 Er grenzt sich explizit von dem, was hier »Entkolonialisierung« heißt, ab, die »in erster Linie von politischen Zielen [...], nicht von einer an der kindlichen Entwicklung orientierten Pädagogik« geleitet sei und zu »willkürlichen Maßnahmen eines entkolonisierten Lehrplans« führe (McGivern, Regressive

Postmoderne, S. 24 f.). Das einzige konkrete Beispiel, das er für solche Maßnahmen anführt — das Ersetzen des »mythologischen Donnergottes Thor durch den Marvel-Superhelden Black Panther« in der vierten Klasse —, bleibt unbelegt und findet sich in keinem der tatsächlichen Reformdokumente Rawsons oder anderer Waldorfpädagogen. Es ist kein Lehrplanbeispiel. — Über Unterrichtsqualität selbst, hier die Qualität mythologischer Bilder, wäre in einem anderen Diskurszusammenhang zu sprechen.

- 4 Ebd., S. 25.
- 5 Ebd.
- 6 Ich zitiere nach Stefan Rinke (Hrsg.): *Das Bordbuch des Christoph Kolumbus*. Neu übersetzt aus dem spanischen Original von Stephanie Fleischmann. Freiburg: WBG Theiss 2025, S. 121. Der Kontext des Zitats ist ein Bericht über die militärische Topographie. Kolumbus erkundet die Insel im Hinblick auf Festungsbau, notiert einen natürlichen Hafen und schreibt dann — nach der Erwähnung der sieben Männer, »die ich gefangen nehmen ließ, um sie mitzunehmen und sie unsere Sprache zu lehren und dann zurück zu bringen, ...« (S. 121) — den Fünfzig-Männer-Satz. Die Passage ist damit kein beiläufiger Gedanke, sondern Teil einer kohärenten Kolonisierungsplanung. Ein weiterer Eintrag lautet: »Sie müssen wohl gute Diener mit leichter Auffassungsgabe sein, denn ich sehe, dass sie sehr schnell alles nachsprechen können, was ich ihnen sage, und ich glaube, dass man sie leicht zum Christentum bekehren kann [...]« (11./12. Oktober, S. 117). Ein weiteres Motiv im Bordbuch ist vom ersten Moment an das Gold, das nicht erhandelt, sondern strategisch sowie mit List und Gewalt in Besitz genommen werden soll.
- 7 Stephen Greenblatt: *Marvelous Possessions. The Wonder of the New World*, Chicago (The University of Chicago Press) 1991. »I note that trade in the early discourse of the New World always seem to slide toward the oppressiveness and inequality of colonial relations.« Ebd. S. 24, ausführlich und detailliert S. 86–118.
- 8 Zur Etablierung des Tributsystems vgl. Samuel M. Wilson: *Hispaniola. Caribbean Chiefdoms in the Age of Columbus*, Tuscaloosa: University of Alabama Press 1990, S. 78–95. Die direkte Zuschreibung der Verstümmelungsstrafe an Kolumbus ist in der Forschung nicht unumstritten; unbestritten ist die Brutalität des Systems selbst, vgl. Laurence Bergreen: *Columbus. The Four Voyages, 1492–1504*, New York: Viking 2011, S. 200–210.
- 9 *Yale Genocide Studies Program: Hispaniola*, online: gsp.yale.edu/case-studies/colonial-genocides-project/hispaniola [14. 3. 2026]. Die Schätzungen der ursprünglichen Bevölkerung variieren erheblich (100.000 bis über 3 Millionen); unbestritten ist der demographische Kollaps. Andrés Reséndez hat auf Grundlage extensiver Archivforschung nachgewiesen, dass Massenversklavung – nicht Epidemien – den entscheidenden Faktor darstellte. Die Bevölkerung Hispaniolas war bis 1517 bereits um ca. 95 Prozent dezimiert, ein Jahr bevor

Pocken erstmals in der Region dokumentiert wurden (vgl. Andrés Reséndez: *The Other Slavery: The Uncovered Story of Indian Enslavement in America*, Boston/New York 2016, bes. Kap. 1). Eine Genomstudie von 2018 hat zudem nachgewiesen, dass die Taíno entgegen der kolonialen Erzählung nicht »ausgestorben« sind. Indigene DNA findet sich in 10–15 % des Genoms heutiger Puertoricaner (vgl. Hannes Schroeder u. a.: *Origins and Genetic Legacies of the Caribbean Taino*, in: *PNAS* 115/10, 2018, S. 2341–2346, DOI: 10.1073/pnas.1716839115). Die Deklaration der Taíno als »ausgestorben« durch die spanische Kolonialbürokratie (ab 1565) stellt sich damit als das heraus, was was der Taíno-Aktivist und Smithsonian-Fachmann Jorge Baracutei Estevez einen *paper genocide* nennt. Vgl. Jorge Baracutei Estevez / Nina Storchlic: »On Indigenous Peoples' Day, Meet the Survivors of a »Paper Genocide««, in: *National Geographic*, 14. Oktober 2019, online: [nationalgeographic.com/history/article/meet-survivors-taino-tribe-paper-genocide](https://www.nationalgeographic.com/history/article/meet-survivors-taino-tribe-paper-genocide) [14. 3. 2026].

- 10 Daniel Schumann: *Koloniale Wege in die moderne Welt – Zur Vergegenwärtigung der Eroberung Amerikas in aktuellen deutschen und mexikanischen Geschichtsschulbüchern*, S. 24–31, online: <https://repository.gei.de/server/api/core/bitstreams/047468a7-2458-4cbb-9fi7-ecfbcbbbe1e31/content> [14. 3. 2026].
- 11 Linda Tuhiwai Smith: *Decolonizing Methodologies. Research and Indigenous Peoples*, 2. Aufl. London: Zed Books 2012, S. 1–19. Smith, selbst Māori, zeigt aus indigener Perspektive, wie westliche Forschung indigene Völker systematisch zu Objekten macht. Ihr Ansatz ist methodologisch fundiert, nicht ideologisch – sie fordert nicht die Ablehnung westlicher Wissenschaft, sondern deren kritische Erweiterung.
- 12 Truth and Reconciliation Commission of Canada: *Honouring the Truth, Reconciling for the Future. Summary of the Final Report*, 2015, online: [nctr.ca/records/reports](https://www.nctr.ca/records/reports) [14. 3. 2026]. Die 94 »Calls to Action« umfassen konkrete Maßnahmen in Bildung, Gesundheit, Justiz und Kultur.
- 13 Tuck/Yang, *Decolonization is Not a Metaphor* (wie Anm. 1), S. 9–28. Der Begriff »settler moves to innocence« bezeichnet diskursive Strategien, durch die Siedler ihre Komplizenschaft in kolonialen Strukturen relativieren, ohne diese Strukturen zu ändern.
- 14 Vgl. die Analyse in: Yellowhead Institute: *Land Back. A Yellowhead Institute Red Paper*, Toronto 2019, online: redpaper.yellowheadinstitute.org [14. 3. 2026]. Vgl. ferner Glen Coulthard: *Red Skin, White Masks. Rejecting the Colonial Politics of Recognition*, Minneapolis: University of Minnesota Press 2014. Coulthard argumentiert, dass staatliche »Anerkennung« indigener Völker die koloniale Machtasymmetrie eher befestigt als auflöst. Paulette Regan: *Unsettling the Settler Within. Indian Residential Schools, Truth Telling, and Reconciliation in Canada*, Vancouver: UBC Press 2010. Regan, selbst Settlerin und TRC-Mitarbeiterin, untersucht die psychologischen und pädagogischen Widerstände auf Siedlerseite.

- 15 Zur Rolle der Aufklärung in der Legitimation des Kolonialismus vgl. Damien Tricoire (Hrsg.): *Enlightened Colonialism. Civilization Narratives and Imperial Politics in the Age of Reason*, Cham: Palgrave Macmillan 2017. Die Beiträge zeigen differenziert, dass die Aufklärung weder eindeutig pro- noch antikolonial war, sondern neue Formen der Herrschaftslegitimation entwickelte.
- 16 Walter D. Mignolo: *The Darker Side of Western Modernity. Global Futures, Decolonial Options*, Durham: Duke University Press 2011. Mignolo unterscheidet zwischen »Moderne« (dem Selbstbild Europas) und »Kolonialität« (den globalen Machtstrukturen, die diese Moderne ermöglichten).
- 17 Aníbal Quijano: Coloniality of Power and Eurocentrism in Latin America, in: *International Sociology* 15/2 (2000), S. 215–232. Quijanos Konzept der »Kolonialität der Macht« ist analytisch, nicht normativ. Es beschreibt, wie koloniale Strukturen über die formale Unabhängigkeit hinaus fortwirken.
- 18 McGivern, Regressive Postmoderne, S. 23, mit Bezug auf Rudolf Steiner: *Anthroposophische Menschenkunde und Pädagogik* (GA 304a), Dornach: Rudolf Steiner Verlag 1979, S. 31.
- 19 Association of Waldorf Schools of North America (AWSNA): AWSNA Principles for Waldorf Schools, Abschnitt 3: Anthroposophical Understanding of Child Development Guides the Educational Program, online: waldorfeducation.org/about-waldorf-education/awsna-principles [14. 3. 2026]. »Working from whole to parts« wird dort als eine der »core components« der waldorfpädagogischen Methodik genannt.
- 20 Heute bietet das, was man als Globalgeschichte bezeichnet, eine gute Orientierung in diesem Sinn. Der Weg vom Ganzen zu den Teilen kann natürlich methodisch-didaktisch und inhaltlich auf unterschiedlichen Ebenen ansetzen, vor allem auch unterrichtsmethodisch, in täglichen Unterrichtsprozessen. Die klassische Referenz wäre Steiners Vortrag vom 5. Mai 1920 in GA 301, Die Erneuerung der pädagogisch-didaktischen Kunst durch Geisteswissenschaft, Dornach, 4. Aufl. 1991, S. 152 ff. Aber bleiben wir hier bei dem im behandelten Text erhobenen Anspruch.
- 21 Die »Vielstimmigkeit der Perspektiven«, jenes zweite waldorfpädagogisches Prinzip, das er anführt, kommt im konkreten Beispiel gar nicht vor. Sie wird im programmatischen Schlussabsatz als Prinzip zwar genannt, aber im didaktischen Vorschlag nicht eingelöst. Was McGiverns Beispiel tatsächlich enthält, ist *eine einzige* artikulierte Perspektive — die europäische — in drei Varianten: als Entdeckerleistung, als moralisches Versagen (Verrat) und als Versöhnungshoffnung. Die indigene Perspektive wird im Konjunktiv angekündigt (die Sichtweise »sollte aufgegriffen werden«) und sofort durch eine europäische Deutung ersetzt.
- 22 Vgl. Sara Ahmed: The Nonperformativity of Antiracism, in: *Meridians* 7/1 (2006), S. 104–126.

- 23 Vgl. Smith, *Decolonizing Methodologies* (wie Anm. 11).
- 24 Vgl. Truth and Reconciliation Commission of Canada, *Honouring the Truth* (wie Anm. 12); Calls to Action, Nr. 62 – 65.
- 25 Vgl. Marie Battiste: *Decolonizing Education. Nourishing the Learning Spirit*, Saskatoon 2013.
- 26 Vgl. Tuck / Yang, *Decolonization is Not a Metaphor* (wie Anm. 1), S. 1 – 40.
- 27 Vgl. Donna Haraway: *Situated Knowledges*, in: *Feminist Studies* 14/3 (1988), S. 575 – 599. Deutsche Übersetzung: Dies.: *Situiertes Wissen. Die Wissenschaftsfrage im Feminismus und das Privileg einer partialen Perspektive*, in: Dies.: *Die Neuerfindung der Natur. Primaten, Cyborgs und Frauen*, Frankfurt/ New York: Campus 1995, S. 73 – 97; Claudia Brunner: *Epistemische Gewalt. Wissen und Herrschaft in der kolonialen Moderne*, Bielefeld: transcript 2020; Melissa Silva: *Bildung, Repräsentation, epistemische Gewalt – Zwischen kolonialer Praxis und kritischem Korrektiv*, in: L. Kierot / M. Kleinschmidt / D. Lange (Hg.): *Dekolonialität in der Politischen Bildung*, Wiesbaden: Springer VS 2024; Lena Schützle / Barbara Schellhammer / Anupam Yadav / Cara-Julie Kather / Lou Thomine (Hg.): *Epistemic Injustice and Violence. Exploring Knowledge, Power, and Participation in Philosophy and Beyond*, Bielefeld: transcript 2024.

FACHPÄDAGOGISCHE BEITRÄGE

Petra Mühlenbrock

Uns ist in alten maeren ...

Das Nibelungenlied war früher fest im Deutsch-Lehrplan der 10. Klasse verankert. Doch immer häufiger wird die »Nibelungen-Epoche« in der letzten Zeit an Waldorfschulen durch modernere Literatur ersetzt. Die Welt eines Epos aus dem 12. Jahrhundert scheint zu weit entfernt, als dass sich junge Menschen des 21. Jahrhunderts innerlich damit verbinden oder in eine fruchtbare Auseinandersetzung mit ihr treten könnten. Hinzu kommt, dass die Geschichten um Siegfried, Kriemhild und Hagen seit dem 19. Jahrhundert als Quellen deutschnationaler Identität beansprucht und insbesondere in der Zeit des nationalsozialistischen Regimes als angebliche Zeugnisse »germanischen Geistes« in den Dienst einer menschenverachtenden, rassistischen Ideologie gestellt wurden. So erscheint es heute kaum möglich, sich dem mythischen Stoff mit unverstelltem und modernem Blick zu nähern.

Dies ist ein Vorschlag, dies trotzdem zu tun! Dabei sollen die vier folgenden Aspekte dazu anregen, das alte Epos mit aktuellen Bezügen in einer Deutsch-Epoche zu behandeln:

- 1) Anregungen zur Untersuchung der Motive
- 2) Aktuelle Verwendung in Filmen, Computerspielen etc.
- 3) Rezeptionsgeschichte
- 4) Methodisches: Kalligraphie und Mittelhochdeutsch

1 Anregungen zur Untersuchung der Motivik

Das Nibelungenlied enthält eine Fülle von Motiven, Bildern und Symbolen, die auch heute noch gemeinsam mit Sechzehnjährigen erschlossen werden können. Hier als Anregung für den Unterricht einige Beispiele:

a) *Die Liebe zwischen Kriemhild und Siegfried*

Kriemhild ist eine Königstochter aus Worms, hat drei Brüder namens Gunther, Gernot und Giselher. Sie wird idealtypisch als wunderschön, tugendhaft und liebebreizend geschildert (»ane mazen schoene, so was ir edel lip.«). Sie hat einen hellsichtigen Alptraum, den ihre Mutter Ute zu deuten versteht. Daraufhin beschließt Kriemhild, sich nicht zu verlieben. Der Vorsatz hält jedoch nicht lang; sobald sie Siegfried sieht, hat sie alle Warnungen vergessen.

Siegfried als männliches Pendant zu Kriemhild wird ebenso idealtypisch als stattlicher junger Mann beschrieben, kämpferisch und mutig. Ein logischer Widerspruch (und zu besprechen): Obwohl gerade erst 14 Jahre alt (seine Schwertleite wird ausführlich beschrieben), hat er bereits einen Drachen bekämpft und in dessen Blut gebadet. Das macht ihn unverwundbar – mit Ausnahme der Stelle, auf die beim Bad ein Lindenblatt gefallen ist: Eine starke Parallele zu Achilles und seiner Ferse, die man nicht vernachlässigen sollte, zeigt sie doch, dass durch verschiedene Kulturen hindurch Helden immer auch eine verwundbare Stelle haben (müssen). Und hier findet sich zugleich eines der ersten einprägsamen Bilder des Nibelungenlieds, über die man mit jungen Menschen schnell ins Gespräch kommen kann.

Auch die Liebe zwischen Kriemhild und Siegfried bietet das Potential zu angeregten Debatten. Dass sich diese beiden idealisierten Figuren ineinander verlieben, wirkt aus heutiger Sicht klischeehaft und erinnert an zahlreiche Liebesfilme bis hin zu »Titanic«. Jack und Rose als moderne Pendants zu Siegfried und Kriemhild belegen, dass sich das Thema der jungen Liebe mit Hindernissen nach so vielen Jahrhunderten unveränderte Aktualität besitzt und junge Menschen noch immer in seinen Bann zieht. Unterrichtende können sich hier außerdem,

wenn sie möchten, der Herausforderung stellen, die mittelalterliche Liebesdarstellung von heutigem »Kitsch« zu unterscheiden.

b) *Das Thema »Missbrauch«*

Brunhild, die starke und unabhängige Königin von Island, will einen ihr ebenbürtigen Mann; deshalb muss sich ihr jeder Bewerber im Kampf stellen. Kriemhilds Bruder Gunther möchte sie zwar zur Frau, wäre jedoch viel zu schwach für sie. Deshalb bittet er seinen Schwager Siegfried um Hilfe. Spätestens hier erhält Siegfrieds Glanz eine deutliche Scharte: Mithilfe seines im Drachenkampf erworbenen Tarnmantels unterstützt er Gunther im Wettkampf und besiegt Brunhild. Diese folgt nun ihrem zukünftigen Gatten nach Worms. In der Hochzeitsnacht verweigert sie sich jedoch ihrem schwachen Ehemann und hängt ihn buchstäblich an den Nagel! Was für ein Bild! Daraufhin wird erneut Siegfried zu Hilfe geholt, der Brunhild schließlich überwältigt und Gunther hilft, sie zu vergewaltigen. Betrogen, missbraucht, vergewaltigt und als »Kebse« (Nebenfrau) beschimpft, ist Brunhilds Schicksal eines der tragischsten im ganzen Epos und beschäftigt die Schüler*innen sehr. Parallelen zur aktuellen MeToo-Bewegung sind da schnell hergestellt.

c) *Die Donau überqueren*

Dass – nach dem »Rubikon« der Unterstufe – auch in der Oberstufe ein Fluss überquert wird, ist weniger bekannt. In der 10. Klasse heißt dieser Fluss Donau¹, und auch mit ihm wird verbunden, dass es danach keine Umkehr mehr gibt: Die Phase der Pubertät ist beendet, die jungen Menschen werden erwachsen.

Das Motiv der Flussüberquerung lässt sich auf vielerlei Weise beleuchten: Was bedeutet es, seinem Schicksal entgegenzuziehen, nicht mehr umkehren zu können? Hat man tatsächlich die Möglichkeit zu wählen? Die Frage, warum Hagen nicht schon VOR der Überquerung des Flusses seine Mitstreiter warnt, führte in diesem Zusammenhang zu angeregten Diskussionen in der Schülerschaft. Sie schließt zudem an die späteren Aventiuren an, in denen die Kämpfer, eingeschlossen im Feuer, nicht bereit sind aufzugeben – lieber sterben sie. Das Motiv der

»Nibelungentreue«, beispielsweise von Göring in einem propagandistischen Aufsatz im »Völkischen Beobachter« dazu benutzt, angesichts der deutschen Niederlage in der Schlacht um Stalingrad die Kampfbereitschaft der deutschen Soldaten aufrecht zu erhalten², muss an dieser Stelle unbedingt eine wirkungsgeschichtliche Perspektivierung erfahren.

Folgende, hier kürzer behandelte Aspekte mögen zu weiteren Unterrichtsgesprächen und -erkenntnissen anregen:

2 Aktuelle Verwendung in Filmen, Computerspielen usw.

Im germanischen Mythos leitet der Tod des Gottes Baldur eine Zeit ein, in der die Menschen ohne Führung und Hilfe ihrer Götter individuelle Entscheidungen treffen müssen. Diese Zeit wird der »Fimbul-Winter« genannt.

In der Nibelungensage finden wir ebenfalls Belege für beginnende Individualisierungsprozesse: Die Heirat Siegfrieds und Kriemhilds basiert auf einer individuellen Wahl, führt jedoch in ihrer Konsequenz in Vernichtung und Verderben. Eigentlich hätte nämlich Brunhild an Siegfrieds Seite gehört – und er an die ihre.

In beiden Fällen wird bildhaft ein krisenhafter und letztlich katastrophal im kollektiven Untergang endender Individuationsprozess geschildert.

Beide Untergangsszenarien ähneln in auffallender Weise den Dystopien, die in verschiedenen Science-Fictions in Szene gesetzt wurden. Von »Blade Runner 1&2« über die vielen verschiedenen »Matrix«-Filme bis hin zu »Interstellar« leben die Menschen der Zukunft in einer grauen, verregneten oder staubigen Welt, in der die Sonne entweder alles Leben vernichtet oder nicht durch die Dunkelheit zu dringen vermag. Allerdings ist es im Falle der modernen Dystopien die Dominanz moderner Technik, die den Untergang herbeiführt. Kann diese auch als »Flussüberquerung« ohne Weg zurück aufgefasst werden? Und wo ist der Anfang dieses »Weges« zu setzen? Bezieht man sich auf Matrix oder den Blade-Runner, nach Erfindung der Künstlichen Intelligenz? Oder möglicherweise schon zu einem erheblich früheren Zeitpunkt, nämlich als die Technik z. B. mit der Erfin-



Abb. 1



Abb. 2

dung des Buchdrucks, Einzug in das Leben der Menschen gehalten hat? Warum faszinieren Computerspiele á la »Assassin's Creed« mit ihren Helden und Bösewichten, ihren Reisen in vergangene und zukünftige Zeiten, die jungen Menschen? Welche Motive alter Epen und Sagen finden sich dort? Inwieweit findet das Scheitern der Helden des Nibelungenlieds auch einen Niederschlag in den Spielen und Filmen? Hier ist besonders der 1. Teil des »Blade Runner« empfehlenswert, denn er vereint eine dystopische Welt mit artifizieller Intelligenz und dem Scheitern des Helden.

3 Rezeptionsgeschichte

Hier seien als Verweis auf Themen, die mit den Schüler*innen untersucht werden können nur einige Stichworte genannt, um den Weg und die Wirkung von Literatur durch Jahrhunderte zu beleuchten: Ursprünglich gesungen, dann niedergeschrieben, verloren gegangen und im 18. Jahrhundert wieder aufgetaucht, Stoff für Opern, missbraucht als Grundlage nationalistischer und rassistischer Ideologien, verfilmt, gezeichnet, in Romanen erzählt, in Spiele verwandelt – die Rezeptionsgeschichte des Nibelungenlieds reicht bis hinein in die Gegenwart.

4 Methodisches: Kalligraphie und Mittelhochdeutsch

Der Aspekt der Untersuchung mittelhochdeutscher Sprache kann in künstlerischer Weise vereint werden mit kalligraphischem Schreiben (Abb. 1 und 2). Die Schüler*innen üben sich zunächst in einer älteren

Majuskelschrift wie der Unzialis und zeichnen später mit Feder und Tinte die ersten Strophen der mittelhochdeutschen Fassung in ihr Heft. Übersetzungen, Betrachtungen zu Lautverschiebungen, Entschlüsselung von Regelwerk, Aufbau der »Nibelungenstrophe« usw. schließen sich in diesem Zusammenhang wie selbstverständlich an das Schreiben an.

Die Ruhe, die bei den schreibenden Jugendlichen herrschte, war nebenbei bemerkt höchst erstaunlich: So ähnlich müssen sich die Mönche in einer Schreibstube des Mittelalters gefühlt haben.

Diese Anregungen erheben keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Vor allem der Abschnitt über die Motive ist nur exemplarisch; eine vollständige Erfassung würde den Rahmen des Artikels sprengen. Die Intention war aufzuzeigen, dass die »alten maeren« des Nibelungenlieds noch immer ihre Daseinsberechtigung im Unterricht einer 10. Klasse haben und die jungen Menschen tatsächlich noch immer innerlich beschäftigen (können). Alles Weitere ist der Kreativität der Lehrenden überlassen!

Amerkungen

- 1 2. Teil Nibelungenlied: Nach Siegfrieds Tod heiratet Kriemhild den Hunnenkönig Etzel und lädt ihre Verwandtschaft zu einem Besuch ein. Als die Nibelungen auf ihrer Reise an die Donau gelangen, hört Hagen einige Wasserfrauen sagen, dass außer dem Kaplan niemand aus dem Heer nach Hause zurückkehren werde. Während alle in den Booten sitzen, wirft Hagen den Pastor, der im Übrigen nicht schwimmen kann, ins Wasser – als wollte er die Weissagen einem Praxistest unterziehen. Und tatsächlich: Mit Mühe und Not gelangt der Kaplan ans rückwärtige Ufer. Nun weiß Hagen, dass die Nixen die Wahrheit gesagt haben und alle außer dem Kaplan des Todes sind. Warnt er daraufhin seine Freunde und Verwandten? Bespricht er die Gefahr? Wer das Nibelungenlied gelesen hat, weiß, dass das nicht der Fall ist: Das gesamte Heer zieht weiter, es gibt kein Zurück – Umkehr, der Gefahr ausweichen, das würde dem eigenen Selbstverständnis widersprechen.
- 2 Stalingrad – der größte Heroenkampf unserer Geschichte. Reichsmarschall Görings Appell an die Wehrmacht. Völkischer Beobachter vom 2. Februar 1943

Anette Sigler

Künstlerisches Gestalten im Handarbeitsunterricht als Methode

Eine Vertiefungsmöglichkeit für das waldorfpädagogische Bildungsziel des Lebensbezugs

Als Handarbeitslehrerin kann ich immer wieder nur darüber staunen, mit welchem Weitblick Steiner den textilen Unterricht angelegt hat. Denn abgesehen von allen Bildungsmöglichkeiten, die dieses Fach zum Beispiel für die taktil-motorischen und Strukturierungs-Fähigkeiten bietet, war ihm doch eine Note des Handarbeitsunterrichts besonders bedeutsam – und zwar die, unmittelbaren Lebensbezug geben zu können. Ab der ersten Stunde sollten daher nur Werkstücke entstehen, die eine Verwendung im täglichen Leben der Kinder finden konnten – wie damals kleine Waschlappen als erstes Strickwerk. Aber auch das Nähen und Besticken standen stets nur im Dienst der Herstellung von Kleidung, Gebrauchsgegenständen oder Spielzeug. Durch die Einführung des Faches »Technologie« in der zehnten Jahrgangsstufe wurde das textile Arbeiten sogar über den persönlichen Raum und den der Schule hinausgehoben: Exemplarisch wurden Handspinnen und -weben zusammen mit Faserkunde und Exkursionen in Fabriken angeboten, um industrielle Fertigungsprozesse und ihre gesellschaftlichen Bezüge vertieft verstehen zu können. Gleichzeitig sollte es aber weiterhin für die zehnte Klasse »Handarbeit« geben. In der Konferenz vom 16. 6. 1921¹ merkt Steiner dazu an, dass dieser Handarbeitsunterricht »immer künstlerischer und künstlerischer« sein müsse.

»Immer künstlerischer und künstlerischer«?

Um das, was er damit meinen könnte, und zwar nicht nur für die Oberstufe, sondern auch für den Unter- und Mittelstufenunterricht, wurde von den ersten Kunsthandwerkerinnen und Handarbeitslehrerinnen intensiv gerungen. Ihre Niederschriften von Aussagen und Kommentaren Steiners zu den von ihnen gestalteten Prototypen von Gebrauchsgegenständen (Blommestein 1934², Hauck 1937³) bewirkten allerdings bei nachfolgenden

Generationen teilweise die Verwechslung des Konkreten mit dem Allgemeinen und damit eine zur Dogmatisierung neigende Festlegung auf einen bestimmten textilen Stil. Dass es Steiner aber um einen methodischen Griff und damit um Offenheit in jegliche Ausführungs-Richtung gegangen sein muss, lässt sich schon an einem frühen pädagogischen Vortrag sehen, den er im Rahmen der Vortragskurse für die ersten Lehrer und Lehrerinnen kurz vor der Eröffnung der Waldorfschule am 23. 8. 1919⁴ hielt. Hier stellte er dar, wie nur die Kunst das – in der Schule naturgemäß zu kultivierende – Vorstellungsbilden vor dem »Ersterben« retten könne. Das zu Abstraktheit neigende Vorstellen, das sich von der Welt wie abschließen kann, solle durch die Phantasie in das konkrete Leben geführt werden. Steiner gibt Beispiele für entsprechende malerische Aufgaben und zeigt so, wie Phantasiekräfte entwickelt werden können. Indem künstlerisches Tätigsein aber nicht nur für sich – also sich selbst genügend – gepflegt werde, sondern nach und nach »zu dem konkret Künstlerischen, zu dem Kunstgewerblichen« übergehe, verbinde es sich ganz natürlich mit den betrachtenden, vor allem den Intellekt ansprechenden Unterrichten:

»Wir haben es doch tatsächlich im Laufe des 19. Jahrhunderts dahin gebracht, dass wir unsere Möbel für das Auge machen, zum Beispiel einen Stuhl für das Auge machen, während er den Charakter an sich tragen sollte, dass man ihn fühlt, wenn man darauf sitzt. Darnach soll er gestaltet sein. Man soll den Stuhl erfühlen, er soll nicht bloß schön sein, er soll den Charakter an sich tragen, dass ein Mensch darauf sitzen könne. Das ganze Zusammenwachsen des Gefühls-sinnes mit dem Stuhl und sogar des geformten Gefühlssinnes – durch die Art, wie Armlehnen am Stuhle sind und so weiter, indem der Mensch seine Stütze an dem Stuhl sucht –, sollte an dem Stuhl zum Ausdruck kommen.«

Individuell arbeitendes Kunsthandwerk erscheint hier als die methodische Möglichkeit, intellektuelle Bildung mit Kunst zu verbinden: Durch Einfühlen und übendes Erleben werden die wünschenswerten Eigenschaften eines Möbelstückes oder auch eines textilen Gebrauchsgegenstandes immer weiter konkretisiert. Die Abstimmung mit den technischen und Material-Bedingungen erfordert nicht nur künstlerisches Gespür und hand-

werkliche Erfahrung, sondern auch gedankliche Tätigkeit, zum Beispiel bei Planungsvorgängen. In einem dialogischen Arbeitsprozess, einer Art Gespräch zwischen beiden Herangehensweisen entsteht dann das kunsthandwerkliche Produkt.

Materialisierter Lebensbezug

Als Methode im textilen oder anderen handwerklichen Unterricht angewendet, wird so noch einmal auf eine ganz andere Weise Lebensbezug in der Schule erreicht: Lässt man eine Tasche nähen oder Strümpfe stricken, haben sie an sich aus ihrer Funktion »Tasche«/»Strumpf« schon einen Bezug zum Alltag der Kinder oder Jugendlichen. Durch das oben geschilderte methodische Vorgehen wird dem hergestellten Objekt, dem Material nun aber auch ideeller Inhalt eingeprägt durch bewusst gemachte individuelle Erlebnisse bei der Benutzung entsprechender Gegenstände im jeweiligen Lebenskontext. Es entsteht eine Gestaltung, die gerichtet und nicht beliebig oder rein dekorativ ist: Sie hat den benutzenden Menschen im Blick. Dass dabei trotzdem ein ästhetisch ansprechendes, »das Auge« erfreuende Werk entstehen kann, gereicht ihm nicht zum Nachteil, sondern ist Ergebnis kunsthandwerklicher Fähigkeiten – auch im schulischen Zusammenhang.

Die Sprache der Dinge

Verschiedenste Wege sind denkbar, wie der Such- und Bewusstwerde-Prozess für eine Gestaltung im obigen Sinne geführt werden kann. Für textile Gebrauchsgegenstände habe ich es als stets hilfreich empfunden, die »Lebensbezüge« auf dem kommunikativen Weg zu suchen und mich sensibel für die »Sprache der Dinge« zu machen. Denn beim Benutzen von Gebrauchsgegenständen findet permanent eine feine Kommunikation mit diesen statt. Zumeist wird einem das erst dann bewusst, wenn es keine gemeinsame Sprachebene gibt und man verzweifelt versucht, eine Dose zu öffnen – oder irgendwann merkt, dass man ein Werkzeug verkehrt herum in der Hand hält. Besonders merkwürdig wird die Situation, wenn Sprache und Gebrauch gar nicht zusammenpassen, wie etwa bei Votivkerzen mit

Heiligendarstellungen, wenn durch die bestimmungsgemäße Nutzung nach und nach der Kopf des Heiligen weggebrannt wird.

Beim Benutzen textiler Gegenstände ist die Situation zumeist weniger dramatisch, aber auch sie sprechen. Eine zufriedenstellende Kommunikation kann sich ergeben, wenn zum Beispiel eine Tasche so gestaltet ist, dass sich durch die Wahl bestimmter Farben oder passenden Materials Taschenboden und Öffnungsseite so unterscheiden, dass ich wie selbstverständlich weiß, wie herum die Tasche auf den Tisch zu stellen ist. Sie kommuniziert auch leise, wenn ihre Verschlusslasche durch eine besondere Farbe sofort auffindbar ist, wenn ihr Futter durch seine Helligkeit die aufbewahrten Dinge gut unterscheiden oder im Gegenteil durch seine Dunkelheit Zurückhaltung bis Verheimlichung vermuten lässt. Die Farb- und Formgestaltung sowie die Materialwahl ergeben sich auf diese Weise – wie oben ausgeführt – nicht nur aus technischen Notwendigkeiten, sondern primär aus erspürten Aspekten von Funktion und Gebrauchsweise des Gegenstandes, aus dem, was im Leben mit ihm und um ihn herum passiert. Wenn für einen anderen Menschen gearbeitet wird, kann sich in die Gestaltung sogar eine Empfindung für den Adressaten einprägen und der Gegenstand auch Ausdruck einer sozialen Beziehung werden.

Individuelles Kunsthandwerk im Unterricht

Im Unterricht kann die Bewusstwerdung für die vielfältigen Handlungsbezüge des herzustellenden Gebrauchsgegenstandes natürlich nicht ständig präsent gehalten werden. Es gilt ja auch, die verschiedenen Herstellungstechniken zu lernen und sie von Stunde zu Stunde auszuüben. Da sich die Herstellungsprozesse aber oft über ein ganzes Schuljahr erstrecken, kann in herausgehobenen Unterrichtssituationen immer wieder die Beschäftigung mit Fragen zum Lebensbezug und damit zur Gestaltung angeregt werden. Je nach Jahrgangsstufe werden diese ganz verschieden initiiert.

In der 3. Klasse zum Beispiel kann mit der ganzen Lerngruppe bewegt werden, wie Helligkeit und Dunkelheit an einem Gegenstand verteilt werden sollen. Oft entwickeln sich wie natürlich erscheinende »Sonnen- und Schattenseiten« – je nachdem, wie der Gegenstand bei Gebrauch zum Beispiel auf dem Tisch liegen wird (Abb. 1 bis 4). Durch individuelle Gesprächsangebote gibt es zusätzliche Möglichkeiten zu immer wieder neuen



Abb. 1 bis 4 Etui aus selbstgewebtem Stoff und Inlet aus Filz. Der im geschlossenen Zustand die Tischplatte berührende Stoffteil wurde genau bestimmt und beim Weben mit dunkleren Farben gestaltet.



Abb. 5 Kreuzstich auf Stramin.

Wahrnehmungen an der eigenen Arbeit und damit zur Vertiefung. In der 4. Jahrgangsstufe (Abb. 5 auf der vorherigen Seite) kann zum Beispiel während des Stickprozesses permanent geprüft werden, ob der dunkel gestaltete Boden einer runden Stiftetasche schon breit genug ist, damit im gefüllten Zustand die oberen Musterbereiche später nicht verdeckt werden. Soll durch eine horizontale Geste der Farbgestaltung auf den späteren Inhalt der Stiftetasche hingewiesen werden? Soll der Reißverschluss mittels seiner Farbe Bereitschaft zur Öffnung oder eine gute Verschlussmöglichkeit der Tasche signalisieren? Durch solche und viele weitere Fragen erleben die Schülerinnen und Schüler, dass kein Detail unwichtig ist und selbst kleinste Entscheidungen schon eine Ausdruckswirkung und einen Bezug zur späteren Nutzung entfalten.

Ein anderes Vorgehen kann in der 8. Jahrgangsstufe beim Maschinennähen erster einfacher Gebrauchsgegenstände gewählt werden: Hier lasse ich im Unterricht nur weiße Stoffe verwenden. An den fertigen Zuschnittsstücken für das spätere Objekt können sich die Schülerinnen und Schüler dann selbst klar machen, welche Stoffpartie später an welcher Stelle des Gegenstandes erscheinen wird und sie dementsprechend farblich gestalten, bevor zusammengenäht wird (Abb. 6 bis 11).

Wenn der Unterrichtsprozess gelingt, entsteht ein Werkstück, dem anzusehen ist, dass ein Gespräch zwischen Schülerin oder Schüler und dem werdenden Gegenstand stattgefunden hat. Das Werkstück wird dann nicht nur zu einem Bild seines »Lebensbezuges«, sondern auch zu einem Bild dieser Kommunikation und lädt jeden Benutzenden in freilassender Weise dazu ein, mit ihm wiederum ein Gespräch zu beginnen.

»Es gehört zu den wichtigsten Bildungsaufgaben von heute, den Gestaltungsraum aufmerksam zu erkunden und unser Gespür für ihn zu kultivieren. Ohne diese Form der Selbstkultivierung kann auch gute Gestaltung nicht gelingen, da der Gefühlsraum in intimster Weise mit dem Handlungs- und dem äußeren Wahrnehmungsraum verwoben ist.«⁵ Das Bewusstwerden für die Eigenschaften der Dinge und ihren Bezug zu unserem Handeln sowie das Aufwachen für Formen und Farben ist der hier bildungsrelevante Aspekt. So üben Kinder und Jugendliche durch einen »immer künstlerischer und künstlerischer« geführten Handarbeitsunterricht an konkreten Gestaltungsaufgaben Empfinden für konkrete Situationen. Es entsteht Lebensbezug, vielleicht sogar Weltverbundenheit – und

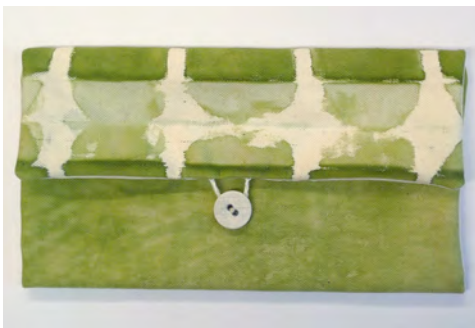


Abb. 6 bis 11
Farbgestaltung der Stoff-Zuschnitte durch
Textildruck, Reserveverfahren und Bemalen.

damit eine Basis für einen sich an den tatsächlichen Gegebenheiten orientieren könnenden Gestaltungswillen im Erwachsenenalter.

Anmerkungen

- 1 Steiner, Rudolf: Konferenzen mit den Lehrern der Freien Waldorfschule in Stuttgart 1919 bis 1924. Konferenz vom 16. 6. 1921. Dornach, Rudolf Steiner Verlag, 1975, zweiter Band, S. 19.
- 2 van Blommestein, Louise: Künstlerische Handarbeiten nach Richtlinien und Entwürfen von Rudolf Steiner. Philosophisch-Anthropophischer Verlag am Goetheanum, Dornach, 1934.
- 3 Hauck, Hedwig: Kunst und Handarbeit. Anregungen von Rudolf Steiner für Pädagogen und Künstler. Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart, 61993, 1. Auflage 1937.
- 4 Steiner, Rudolf: Erziehungskunst. Methodisch-Didaktisches. Vortrag vom 23. 8. 1919. Dornach, Rudolf Steiner Verlag, 72019, S. 53.
- 5 Buchholz, Kai, Theinert, Justus: Gestaltung und sinnliche Erfahrung. In: Böhme, Gernot (Hg.): Analoge Kompetenzen im digitalen Zeitalter. Darmstadt, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 2022, S. 170.

Fotos: Anette Sigler. Farbige Abbildungen in der digitalen Fassung. Alle abgebildeten Werkstücke sind im Unterricht an der Freien Waldorfschule Kassel entstanden.

Teile dieses Aufsatzes erschienen zuerst in ...textil... (1/2025).

LEBENSBLDER

Marianne Reiner

4. 4. 1934 – 24. 10. 2023



Unsere ehemalige Lehrerkollegin hat am Dienstag, den 24. Oktober 2023 den Erdenplan nach langer Leidenszeit verlassen. Ihr Leben spielte sich äußerlich in engen Kreisen ab, mit starken Kräften arbeitete sie aber an ihrer inneren Entwicklung.

Als zweites Kind der Eheleute Jakob und Luise Reiner kam Marianne Elisabeth am Mittwoch, dem 4. April 1934, in der Handelsstadt Ulm an der Donau zur Welt, wurde evangelisch getauft und 1940 eingeschult. Als der Vater im Herbst 1945 seinen zerstörten Kartonagebetrieb in Blaubeuren wieder aufbaute, zog auch die Familie dorthin. Marianne wechselte auf die Oberschule in Blaubeuren, die sie 1950 mit der Mittleren Reife verließ. Im folgenden Jahr besuchte sie die Höhere Handelsschule in Ulm und begann danach eine Buchbinderlehre, ebenfalls in Ulm, die sie mit der Gehilfenprüfung 1954 abschloss. Während dieser Zeit pendelte sie täglich von Blaubeuren am Fuße der Schwäbischen Alb in das knapp zwanzig Kilometer entfernte Ulm im Donautal. Auf Bitten des erkrankten Vaters trat sie nach der Lehrzeit in den väterlichen Betrieb ein, der von dem sechs Jahre älteren Bruder Hans übernommen wurde. In dieser Zeit konnte sie ihre Kenntnisse über die Papier- und Pappenverarbeitung erweitern.

Doch mehr und mehr wurde ihr deutlich, dass sie sich aus den engen Verhältnissen der Wohn- und Arbeitsgemeinschaft und den Zwistigkeiten zwischen Bruder und Vater herauslösen musste. Zudem konnte die serielle Herstellung der Kartonagenfabrikate ihrem Anliegen, Bucheinbände künstlerisch zu gestalten, nicht genügen.

1959 wandte sie ihre Schritte nach Stuttgart, wo sie zum ersten Mal anthroposophische Vorträge hörte. 1965 wurde sie Mitglied der Gesellschaft. Schon Jahre zuvor hatte der Vater ihr das Lesen von Texten Friedrich Rittelmeyers und Rudolf Steiners empfohlen. Neben ihrer Tätigkeit in der Buchbinderei besuchte sie zweimal wöchentlich die Buchbindekasse an der Akademie der bildenden Künste (1959/60). 1962 legte sie die Meisterprüfung im Buchbinde-Handwerk ab. Als der Vater Anfang des Jahres starb, zog sie im Herbst ins nahegelegene Sindelfingen, dem Geburtsort der Mutter, mit der sie von nun an bis zu deren Tod (1981) einen gemeinsamen Haushalt führte.

Um später an einer Waldorfschule Buchbinden und Handarbeit unterrichten zu können, hörte sie 1964 mit ihrer gewerblichen Tätigkeit auf und begann eine einjährige Ausbildung in der Webschule Sindelfingen (1964/65). Anschließend besuchte sie den Lehrerkurs (1965/66) am Pädagogischen Seminar des Bundes der Freien Waldorfschulen in Stuttgart, um sich, wie sie selbst notierte, »in die Pädagogik Rudolf Steiners einzuarbeiten«. In allen Schul- und Betriebszeugnissen der vergangenen 25 Jahre wurden ihr außerordentlich gute Leistungen bescheinigt.

Am 1. April 1966 wurde Marianne Reiner Fachlehrerin für Handarbeit und Buchbinden an der Freien Waldorfschule am Kräherwald in Stuttgart. Später kam Korbflechten dazu. Nun begann eine fast 30-jährige pädagogische Tätigkeit an unserer Schule, in der sie ihre besonderen individuellen Fähigkeiten uneigennützig einbrachte.

Im Buchbinden bereitete sie die Schüler und Schülerinnen auch auf Prüfungen (MR + FHS) vor. Die dabei entstandenen kunsthandwerklichen Arbeiten wurden selbst von Fachleuten staunend bewundert. Sie war eine wirkliche Meisterin ihres Faches. Die Zeugnisse formulierte Marianne Reiner »sehr individuell, bildhaft-treffend und mit feinem Humor würzend«. Mit feiner Wahrnehmung charakterisierte sie die einzelnen Schülerpersönlichkeiten. Sehr gewissenhaft ging sie mit der Sprache um und rang um den richtigen Ausdruck. Mit selbstverfassten Gedichten und Rätseln hin-

terließ sie ihre Spuren auch in Gästebüchern und bedankte sich auf diese Weise nach Kur- und Krankenhausaufenthalten.

Die Zusammenarbeit mit Marianne Reiner als Handarbeitslehrerin intensivierte sich für den Verfasser dieser Zeilen, als er mit seinem ersten Klassenzug 1979 das Abschlusspiel einstudierte. Es war verblüffend, mit welch großem Erfindungsreichtum sie sich als Kostümbildnerin betätigte. Für jede Rolle des Klassenspiels erarbeitete sie sich den Charakter, zeichnete und aquarellierte die Figur und fertigte kleine Pappfiguren an, um daran die Kostümierung mit Stoffstücken auszuprobieren. Originell waren auch ihre Verkleidungskünste an Fasching. Welch eine vielseitig begabte Künstlerin sie war, die seit jungen Jahren zeichnete, malte, sang und dichtete, blieb im Schulganzen nicht verborgen. Bei manchen Hausfesten und als Maria im Weihnachtsspiel gab sie Kostproben ihrer Gesangkunst. Mit Gesangsstunden schulte sie ihre Stimme. Noch im Alter besuchte sie Meisterkurse. Sie hätte mit ihrer Stimmbegabung eine berufsmäßige Sängerin werden können.

Auch in ihren Konferenzbeiträgen versuchte sie ihre Worte präzise zu fassen. Nicht selten »stand sie mit ihrer Meinung allein, weil sie zu den selbstständigen Denkern im Kollegium gehört« (M. Karutz). Eine daraus entstehende Einsamkeit hat Marianne Reiner schmerzlich erfahren. Mit dem Alter steigerte sich ihre seelische Sensibilität zu einer ausgeprägten Empfindlichkeit, sodass Missverständnisse in der Begegnung mit ihr oft nicht zu vermeiden waren und sie sich dann noch stärker zurückzog. Ihr gutes Gedächtnis verwehrte ihr den Segen des Vergessens, sodass kein Gras über alte Probleme wuchs.

Im Sommer 1982 unternahm sie mit einer Kollegin eine Reise nach Norwegen im eigenen Auto. Auf der Schiffsreise nach Spitzbergen bemerkte sie selbstkritisch: »Frl. Sihler kann wohl mit mir nicht viel anfangen, es fehlt mir die Leichte und die lockere Art des Plauderns. Nun – ich weiß es ja allmählich – der Trübsinn stellt sich meistens dann ein, wenn ich über mich und meine Schwachheiten und mangelnde Umgänglichkeit verzweifle.« Schon 1966 hatte sie mit dem Schwäbischen Singkreis an einer Norwegenreise teilgenommen. 1970 ging es nach Finnland. Erholung von der anstrengenden Schultätigkeit suchte sie ansonsten auf langen Bergwanderungen in der von ihr geliebten Oberengadiner und Bergeller

Urgesteinswelt. Dabei vertiefte sie sich beim Schwarz-Weiß-Zeichnen in die Gestaltungen dieser weitgeschwungenen Gebirgslandschaft.

Welche Anerkennung Marianne Reiner von Schülern zukam, die ihre Wertschätzung noch nach Jahren mit reflektierendem Abstand als Ehemalige zum Ausdruck brachten, zeigen folgende Briefzitate: »niemand [vermochte] so präzise und doch so gefühlvoll, ja einfühlsam mit den zu bearbeitenden Materialien [Leder, Karton und Papier] umzugehen wie Sie dies taten« (1997) und »Bedanken nicht nur für den ausgezeichneten Unterricht im Buchbinden, sondern auch für Ihre mich nach wie vor sehr prägenden und begeisternden Fähigkeiten, kreativ und exakt, formschön und praktisch, bedacht und spontan, Ideen am Werkstoff in der Arbeit umzusetzen« (2003). Mit den sehr schönen Ergebnissen ihrer handwerklichen Kunstfertigkeit hat sie viele Menschen auch privat beschenkt.

Aus gesundheitlichen Gründen trat Marianne Reiner 1995 vorzeitig in den Ruhestand. Von ihrer schmalen Rente unterstützte sie noch eine heilpädagogische Einrichtung in Rostov am Don im Süden Russlands, auch durch einen Besuch mit Seminarbeitrag (Juni 1998). Ihre Reisen führten sie in die Toskana, in die Schweiz, in den europäischen Norden, Osten und Süden, doch ihr Wohnort blieb immer das Schwabenland. Während in früherer Zeit die schwäbischen Aussiedler von Ulm aus auf den »Ulmer Schachteln« in die Weiten Südosteuropas die Donau hinabfuhren, spielte sich ihr Lebensweg zwischen Ulm und dem einhundert Kilometer entfernten Stuttgart ab.

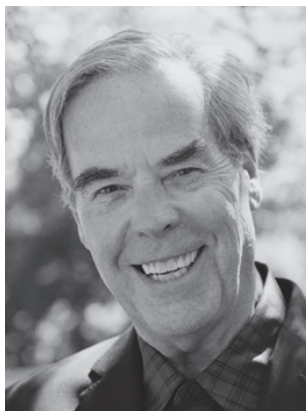
Ihre letzten Lebensjahre verbrachte sie im Haus Rohrer Höhe, einer Seniorenwohnanlage in Stuttgart mit betreutem Wohnen, bewusst ohne anthroposophisches Milieu. Ihre Wohnzimmerwände schmückten großflächige Aquarellbilder bekannter Menschen, deren Porträts sie auf ihrer Staffelei mit feinem Farbempfinden gemalt hatte. Für die beiden letzten Lebenswochen kam sie noch ins Krankenhaus, wo sie sich resolut von der künstlichen Beatmung befreite und ihren Leib ablegte.

»Einst war das Sakrale unmittelbar mit der ihm dienenden Kunst verbunden«, schrieb sie den Oberstufenschülern in das erwähnte Widmungsblatt. Selbstlos stellte sie ihre reichen Fähigkeiten in den Dienst der Erziehungskunst. Sie hatte ihre Lebensaufgabe gefunden!

Oswald Sander

James Marryman Brian

15. 2. 1950 (Montreal) – 25. 1. 2025 (Ottawa)



Als Zweitgeborener von vier Geschwistern erblickte James im englisch-sprachigen Stadtgebiet von Montreal (Town of *Mount Royal*) das Licht der Welt in diesem weiten, schönen Land. Sein Vater Joseph M. Brian, ein brillanter Erfindergeist, hatte ein Unternehmen gegründet. Die Mutter Ruth, eine fröhliche, soziale, großzügige Frau, führte mit dem Vater die Firma. Behütet wuchs James in seiner wohlhabenden Fami-

lie mit Ferienhaus und Jacht am See auf und besuchte als begabter Schüler High School und College bis zur Hochschulreife (1969). Am Dawson College in Montreal studierte er Deutsch (1973).

Statt die erhoffte Nachfolge des Vaters in der elterlichen Firma anzutreten, tauchte James in die Jugendbewegung ab und rebellierte. Nach einer Ausbildung zum Elektrotechniker arbeitete er auf einer Ölbohrinsel im hohen Norden. Dort hatte er starke innere Erlebnisse. Als er der Anthroposophie begegnete, beschloss er, nach Deutschland zu gehen, um Rudolf Steiner im Original lesen zu können. Zwei Jahre (1976–1978) arbeitete er als Praktikant in der Heilpädagogik im Christopherus-Heim Laufenmühle und begann dann die dreijährige heilpädagogische Ausbildung am Michaelshof Hepsisau. Hier suchte er das Gespräch mit den alten heilpädagogischen Künstlern Julius Knierim, Edith & Hermann Kirchner und mit Ernst Lehrs, Seminardozent in Eckwälden (1981/82). Seine Abschlussarbeit schrieb er über die plastisch-musikalische Menschenkunde am Beispiel des menschlichen Armes. Im folgenden Jahr besuchte er das Lehrerseminar für Waldorfpädagogik in Stuttgart (1982/83).

1976 war er in die Anthroposophischen Gesellschaft eingetreten. 1981 wurde er Mitglied der Freien Hochschule.

Über 5 Jahre erteilte Mr. Brian zwischen Februar 1983 bis Juli 1988 Englischunterricht an der Freien Waldorfschule am Kräherwald in Stuttgart. Zügig arbeitete er sich in seine neue Aufgabe ein, wurde zu einem geschätzten Lehrerkollegen, der sich auch über seinen Unterricht hinaus in der Schule engagierte. In der Zusammenarbeit mit ihm als Fachlehrer erlebte ich die gegenseitige wertschätzende Unterstützung und die Bereitschaft, den Hauptunterricht, wenn notwendig, zu vertreten. Die aufrechte Körperhaltung seiner hohen Gestalt und sein waches Seelenlicht verliehen ihm eine natürliche Autorität. Ostern 1985 heiratete er Andrea Fließ, die für zwei Jahre an unserer Schule Eurythmie unterrichtete (1986–88). Ihr verdankt der Verfasser die Kenntnis über James Herkunftsfamilie und frühen Jahre. Sein Vater versuchte all die Jahre erfolglos, James zur Übernahme der Firma zu bewegen.

1988 kehrte er dann mit seiner Frau nach Kanada in die Nähe seiner Eltern zurück. »Rasch und freudig tritt er auf die Bühne, von Tatendrang erfüllt.« So beschrieb er in einer kenntnisreichen Darstellung den grünen König im Oberuferer Weihnachtsspiel und betrat selber wohl vorbereitet eine neue und größere pädagogische Bühne als Klassenlehrer an der Ottawa-Waldorfschule und anschließend, ebenfalls in Ottawa, als Mitbegründer der zweisprachigen École Parsifal. Dabei legte er großen Wert auf die in Europa erworbene künstlerische Ausbildung. »*Es ist wie im Paradies, in der ersten Klasse zu unterrichten.*« (J. B.).

In den folgenden drei Jahren wurden die Schwierigkeiten an der Schule so groß, dass ein Teil der Lehrer und Eltern eine neue Schule gründete. »*Du kannst dir die Umstände gar nicht vorstellen*«, ließ er mich wissen. »*Ich fühle mich gegenüber der Waldorfbewegung sehr verantwortlich, doch war es eine harte und richtige Entscheidung.*« Die schwierigen Verhältnisse und die Arbeitsbelastungen wirkten sich wohl auch auf die Ehe aus. Andrea Brian kehrte nach Deutschland zurück. Im Januar 1994 schrieb er einen Brief in schön geformter, harmonischer Handschrift: »*Die letzten Jahre haben mich bis zum Tiefsten geprüft; die Konflikte in der alten Schule und die Scheidung von Andrea. Jetzt bin ich durch das Schwerste hindurchgekommen.*« James überwand die Lebenskrise und fand neue Kräfte, die es ihm erlaubten,

seine »*physische und seelische Gesundheit wiederzuerlangen.*« »*Nun habe ich die 6. Klasse mit 19 Schülern, eine äußerst freudige und tatenkräftige Gruppe.*«

Im Marszeitalter (42–49 Jahre) seiner Biographie und nach den leidvollen Erfahrungen der Vorjahre erwarb er mit neuem Tatendrang Diplome in Waldorfschulverwaltung und Gemeindeentwicklung vom Sunbridge College in New York und der Coaching School New Ventures West, San Francisco. Ab 2003 führte er 14 Jahre lang sein eigenes Unternehmen und arbeitete als zertifizierter professioneller Coach in den Bereichen Unternehmensführung und strategische Planung für Kunden sowohl in Bundesbehörden als auch in der Privatwirtschaft. Als Bildungsberater beriet er die Waldorfbewegung in Nordamerika in Fragen der Organisationsentwicklung und Seminarleitung sowie als Mentor und Trainer einzelner Schulen (z. B. Trille des Bois in Ottawa). Er arbeitete an der Entwicklung individueller Potenziale. Als erfahrener Redner hielt er zahlreiche öffentliche Vorträge und leitete Studiengruppen zu Anthroposophie, Bildungsphilosophie und persönlicher Entwicklung an.

Ab August 2017 leitete er als Executive Director mit Hingabe, Kunstverständnis und sozialem Streben das Rudolf Steiner College Canada (Berufskolleg RSCC). In den letzten drei Jahren bildete er auch indigene Lehrer und Erzieher in Waldorfmethodik aus und war zudem Präsident der Douglas Cardinal Foundation for Indigenous Waldorf Education. In dieser Zeit hielt er einen Lehrplanvortrag mit dem Titel: »Why is the Sky Blue?«, in dem er über das Staunen bzw. das Sich-über-die-Welt-Wundern als seelische Eigenschaft für alles Erkennen sprach. Im Januar 2024 trat er mit fast 74 Jahren in den Ruhestand.

»James Brian ist an Lymphdrüsenkrebs friedlich zu Hause verstorben. Er war in vielerlei Hinsicht eine außergewöhnliche Persönlichkeit. Wir werden uns immer an seine Hingabe zur Anthroposophie, seine persönliche Weisheit, seine Kreativität, seine herzliche Unterstützung unserer Schüler und seine Bescheidenheit erinnern. Er war dankbar, dass er in jungen Jahren zur Geisteswissenschaft gefunden hatte, da sie ihm in weiten Teilen seines Lebens eine Richtung gab. Er war auch ein Brückenbauer und ermöglichte vielen Menschen, ihren Weg zur Anthroposophie zu finden. James hatte ein tiefes Vertrauen in die spirituelle Welt, das die Sonnenwärme-Energie seines

Herzens entfachte.« (Robert McKay, Chair of the Board of Directors of the RSCC).

Die besten Fähigkeiten des Wassermann-Menschen bestehen darin, seinen Mitmenschen helfen zu können. Es ist das Sternbild des zukünftigen, Ausgleich schaffenden, höheren Menschen, der sich ganz hingibt, aber dabei sich nicht verliert. Im Sinne seines Sternzeichens diente James als »Wassermann« den Menschen und führte sie zu den Quellen des lebendigen Wassers.

Oswald Sander



Renate Brecht

13. 11. 1934 (Suhl/Thüringen) – 7. 9. 2025 (Flensburg)



Renate Brecht, geborene Sonntag, kam am 13. November 1934 in Suhl in Thüringen zur Welt – als ältere von zwei Geschwistern. Ihre Kindheit war, soweit es die Zeitumstände erlaubten, behütet und reich an Eindrücken. Der Vater führte ein Fahrradgeschäft, die Mutter hatte eine hauswirtschaftliche Ausbildung für »höhere Töchter« erhalten.

Als Renate Brecht vier Jahre alt war, zog die Familie nach Görlitz. Dort erwarb der Großvater – bereits fast erblindet – ein Mehrfamilienhaus, in dem die Familie gemeinsam leben konnte. Er war Lehrer und Organist, und Woche für Woche nahm er seine Enkelin mit in die Kirche. Er setzte sie neben sich auf die Orgelbank, damit sie ihm mit ihren wachsamten Augen helfen konnte.

In Görlitz erlebte die Familie den Zweiten Weltkrieg. Frau Brechts Mutter führte die Familie mit Umsicht und Tatkraft durch diese schwere Zeit. Ihr ist es wohl zu verdanken, dass sie nicht in dem Maß Hunger leiden mussten, wie es viele andere traf. Sie brachte die Hühner auf die Felder, wo sie Futter fanden, konnte Zwieback backen und Nudeln herstellen, kannte sich mit Kräutern aus und wusste, wie man Tee herstellt. Auch die Großmutter trug ihren Teil bei – sie pflanzte zum Beispiel Mohn an und buk Kuchen daraus.

Nach Abschluss der Mittleren Reife, Deutschland war längst in Ost und West geteilt, drängte sie der Vater, eine Ausbildung zu beginnen. Im Alter von 17 Jahren verließ Frau Brecht ihre Familie und zog nach Pillnitz bei Dresden und absolvierte dort eine Ausbildung zur landwirtschaftlich-

technischen Assistentin. Danach fand Frau Brecht mit 19 Jahren Arbeit in der chemischen Industrie in Bitterfeld im Bereich Pflanzenschutz.

In dieser Zeit war sie ganz auf sich allein gestellt und sammelte ihre eigenen Lebenserfahrungen. Einmal erzählte sie mir in ihrer humorvollen Art – und sie kam dabei aus dem Lachen fast nicht mehr heraus –, dass sie unbedingt einen bestimmten Ledergürtel haben wollte. Sie kaufte ihn sich dann auch, ohne lange zu zögern. Erst danach merkte sie, dass sie dafür fast ihr ganzes Geld ausgegeben hatte – und dass kaum noch etwas übrigblieb, um sich Essen zu kaufen. So lernte sie vermutlich schon früh, was es heißt, mit wenig auszukommen. Sie gab niemandem die Schuld, sondern nahm die Begebenheit schlicht als eine ihrer Lebenserfahrungen an.

Mit 21 Jahren, im Jahr 1955, fasste Frau Brecht den Entschluss, nach Westdeutschland zu ihrem Onkel nach Wolfsburg zu ziehen. Doch zunächst musste sie sich in einem Verteilzentrum in Berlin melden. Von dort aus wurde sie nach Lage in Westfalen geschickt und fand dort in einem Pflanzenzuchtunternehmen in Westfalen Arbeit.

Auch diese Zeit muss für sie prägend gewesen sein. Besonders blieb ihr in Erinnerung, wie in dem Betrieb eine junge Frau mit körperlichen und seelischen Beeinträchtigungen selbstverständlich in den Arbeitsprozess eingebunden wurde: Mit einer eigens dafür entwickelten Vorrichtung konnte sie Samen in Tütchen abpacken und so ihren festen Platz in der Arbeit finden.

Im Anschluss nahm Frau Brecht eine Stelle zur Prüfung von Pflanzenschutzmitteln der BASF in Ludwigshafen an.

Sie heiratete am 5. September 1964, mit 30 Jahren, und wurde Mutter von drei Töchtern und lebte von nun an in Mannheim.

Für ihre Kinder wählte sie den Waldorfkindergarten Mannheim-Vogelstang, der 1969 gegründet worden war. Ihre drei Töchter gehörten zu den ersten Kindern dieses Kindergartens – und später auch zu den ersten Schülerinnen der 1972 gegründeten Waldorfschule Mannheim-Neckarau.

Durch diese Begegnung mit der Waldorfpädagogik – an ihrem zweiten Mondknoten angelangt – ging Renate Brecht 1971 selbst den Schritt in die Ausbildung zur Waldorferzieherin. Im Anschluss legte sie zusätzlich die

Prüfung zur staatlich anerkannten Erzieherin und Hortnerin ab. Bis 1979 arbeitete sie als Erzieherin im Kindergarten Vogelstang.

Danach schloss sich ein Studium der Waldorfpädagogik im pädagogischen Zentrum auf dem heutigen Gelände der Alanus Hochschule in Mannheim an. Zum Studium gehörte damals – wie übrigens noch heute – die Sozialarbeit: Die Studierenden hatten einen Nachmittag in der Woche ein Kind oder eine Kindergruppe zu betreuen. Als Prof. Schubert, Leiter des Pädagogischen Zentrums, bemerkte, wie engagiert und umsichtig Frau Brecht sich hier beteiligte, fragte er sie, ob sie nicht die Verantwortung für die Sozialarbeit übernehmen könne. Frau Brecht sagte zu – diese Entscheidung sollte ihr Leben prägen.

In welchem Milieu fand die Sozialarbeit statt?

In der Anfangsphase geschah das in den sog. Benz-Baracken, der Name stammt daher, dass in unmittelbarer Nähe eine Produktionsstätte von Daimler-Benz lag. Es handelte sich um Wohncontainer, welche die Stadt Wohnungslosen zur Verfügung gestellt hatte; sie waren zumeist in desolatem Zustand. Hier lebten Menschen, die sich verschuldet hatten, in Armut geraten waren, Langzeitarbeitslose. Nebenan die Eduard Spranger Grund- und Förderschule mit dem allseits beliebten und von den Familien hoch geachteten Rektor Bambauer, mit dem Prof. Schubert eine Kooperation einging. So fand die Sozialarbeit zunächst in dieser Schule oder auch direkt in den Wohnungen der Familien beziehungsweise auf umliegenden Spielplätzen statt.

Waren die Kinder im Vorschulalter, bestand die Sozialarbeit vor allem in der Anleitung zum Basteln, Malen und in Bewegungsspielen. Waren sie in der Schule, ging es auch um das Fördern im Rechnen, Schreiben und Lesen. Vielfach entstanden Kontakte zu den Familien und man packte an, wo Not am Mann war: Beim Aufräumen, Müll entsorgen, Möbel rücken und Einkaufen.

Am nächsten Tag folgte dann mit der ganzen Gruppe der Studierenden, zunächst unter Leitung von Prof. Schubert, dann von Frau Brecht, die Sozialarbeitsbesprechung. Jeder berichtete von seiner Tätigkeit und seinen Erfahrungen, all das wurde gemeinsam reflektiert. Im Zentrum stand die Betrachtung der Kinder. Welche Gestalt hat dieses Kind? Ist es

groß oder klein, korpulent oder hager? Wie spricht das Kind, artikuliert es gut oder nuschelt es? Wie geht es, zielgerichtet oder schweifend?

Frau Brecht legte Wert darauf, dass genau beobachtet und vielfältig beschrieben wurde. Dann die Frage: Gibt es einen Zusammenhang zwischen den einzelnen Beobachtungen? Ist das Kind eher extrovertiert oder introvertiert? Wie ist sein Temperament? Lebt es eher im Denken, im Fühlen oder zeichnet es sich durch einen energischen Willen aus? Ist es phantasiebegabt oder eher nüchtern? Was sagen seine Bilder und Zeichnungen aus? Für manche, die schon ein Pädagogikstudium hinter sich hatten, war das eine völlig neue Erfahrung: Nie hatten sie sich so konkret mit einem Kind befasst.

Schließlich der entscheidende Punkt: Was braucht das Kind? Wie können wir es fördern? Oft folgte in diesem Zusammenhang das pädagogische Credo von Frau Brecht: Entscheidend für eine gesunde Entwicklung ist eine gute Ausbildung der unteren Sinne: des Tastsinns, des Lebenssinns, des Bewegungssinns und des Gleichgewichtssinns. Rechenschwächen werden zunächst nicht durch das Lösen von Rechenaufgaben behoben, sondern durch rhythmisches Gehen, Springen, Hüpfen und Klatschen der Zahlenreihen. Auch Sprachschwierigkeiten können von der Bewegung her therapiert werden.

Inzwischen war durch anthroposophische Freunde die Möglichkeit geschaffen worden, in dem unmittelbar angrenzenden Stadtviertel Neckarstadt-West, ebenfalls einem sog. sozialen Brennpunkt, einen Waldorfkindergarten zu begründen. Damit war für Frau Brecht die Gelegenheit geschaffen, ihre Fähigkeiten auf drei Feldern einzubringen: als Sozialarbeiterin, in der Raumgestaltung und natürlich als Kindergärtnerin.

Zunächst als Sozialarbeiterin. Es war damals, in den 1980er Jahren, keinesfalls selbstverständlich, dass die Familien ihre Kinder in einen Waldorfkindergarten schickten, es gehörte Überzeugungsarbeit dazu. Die hat Frau Brecht geleistet: Sie besuchte die Menschen, hörte sich ihre Nöte und Schwierigkeiten an, half, wo sie konnte und begegnete allen mit Interesse und größtem Respekt. Das schuf Vertrauen, und so wurden ihr die Kinder anvertraut. Diejenigen, die ihre Kinder im Brecht-Kindergarten, wie er bald hieß, hatten, wussten: Hier war jemand, an den sie sich mit all ihren Problemen wenden konnten und der sie und ihre Kinder verlässlich zu unterstützen suchte.

Daneben war sie als Raumgestalterin gefordert. Ein früherer Friseursalon wurde umgebaut, ein trister Hinterhof war in einen schönen Aufenthalts- und Spielort umzuwandeln. Teilweise geschah das mit Hilfe von Studentinnen und Studenten des Pädagogischen Zentrums, die dort unter Anleitung von Peter Pütz eine Bauepoche machten. Nichts geschah, ohne dass Frau Brecht es angeregt oder zumindest ihre Zustimmung gegeben hätte: Granitplatten wurden verlegt, eine Birke wurde gepflanzt, an den Rändern wurden Blumenbeete angelegt. Eine breite Rutsche, welche einen hässlichen Kellerabgang überdeckte, wurde gebaut. Frau Brecht kümmerte sich um jedes Detail, hielt Kontakt zu den Vermietern, kannte alle Bewohner des Hauses und sorgte so für einen wohlwollenden Umkreis.

Die Hauptaufgabe war natürlich die Leitung des Kindergartens, der sich gut entwickelte. Morgens wurden die Kinder mit einem Bus eingesammelt, den der Kindergarten von Aktion Sorgenkind geschenkt bekommen hatte. Dann begann der Tag, der – wie in einem Waldorfkindergarten üblich – rhythmisch klar gegliedert war: Morgenkreis, dann Frühstück, danach freies Spiel und zum Abschluss ein Erzählteil. Charakteristisch war, dass Frau Brecht den Kindern früh viel zutraute. Die Rutsche im Hof war zwar breit, hatte aber keine Begrenzung: Die Kinder mussten selbst anpassen, dass sie nicht herunterfielen. Und ganz selbstverständlich bekamen die älteren Kinder scharfe Messer, wenn sie Obst für das Frühstück zubereiteten – die reale, sinnvolle Tätigkeit sollte möglichst früh eingeübt werden.

Praktikanten und Studierende haben sich oft gewundert, warum für die Kinder, mit denen sie selbst manche Schwierigkeiten hatten, diese Frau mit der zarten Gestalt eine solche Autorität war, der sie fraglos folgten. Ich denke, vieles kam hier zusammen: Sie kannte die Eltern, hatte ein klares pädagogisches Konzept, nahm jedes einzelne Kind wahr, und sie brannte für ihren Beruf!

Im Zuge der Zuwanderung kamen mit der Zeit mehr und mehr Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund in den Kindergarten. Sie behandelte alle gleich herzlich, war sie doch der Ansicht, dass alle Kinder – unabhängig von ihrer Herkunft – die gleichen Grundbedürfnisse haben: Sie wollen wahrgenommen und geliebt werden.

Einige Zeit nach der Begründung des Kindergartens kam noch ein Hort dazu, sodass die Kinder, wenn sie schon in der Schule waren, nach-

mittags wieder in die Räume »ihres« Kindergartens gehen konnten, wo sie Hilfen für das Anfertigen ihrer Hausaufgaben bekamen, wo aber auch Spiele, Basteln und sportliche Aktivitäten angeboten wurden. Manche Studierende machten hier ihre Sozialarbeit.

Wichtig war Frau Brecht in diesem Zusammenhang, Ausflüge mit den Kindern zu machen; sie sollten die nähere und weitere Umgebung kennenlernen, um sich in ihrer Region zu beheimaten, sie sollten lernen, einige Tage miteinander auszukommen und soziale Verträglichkeit zu entwickeln. Einmal kam es zu folgender Situation: Frau Brecht, einige Betreuerinnen und eine Gruppe von Kindern waren im Schwarzwald und hatten dort in einem einfachen Gasthof mit Gruppenquartier übernachtet. Zum Schluss galt es zu packen und Zimmer und Küche aufzuräumen. Dabei stellte sich heraus, dass eine Käsereibe fehlte. Frau Brecht sagte: »Das müssen wir klären.« Sie versammelte alle Kinder mitsamt den Betreuerinnen, sie standen abfahrbereit im Kreis. Dann bedankte sie sich, dass alle gut aufgeräumt hätten. Aber dabei sei Eines entdeckt worden: die Käsereibe fehle. Ob jemand etwas wisse? Schweigen. Zwei Minuten lang, fünf Minuten lang. Die Stille wurde immer bedrohlicher, keiner wagte etwas zu sagen. So stand die Gruppe lange, in der Erinnerung einer Betreuerin unerträglich lang. Die geplante Aufbruchszeit verstrich, es war nicht sicher, ob die Zugverbindung noch klappen würde. Aber hier stand Wichtigeres auf dem Spiel. Frau Brecht ließ alle stehen, unerbittlich. Schließlich trat ein Junge vor und sagte, er habe die Käsereibe genommen und in ein Gebüsch geworfen. Frau Brecht sagte: »Danke, dass du es gesagt hast. Ich bin stolz auf dich, du bist mutig.« Der Junge holte die Käsereibe und die Sache war erledigt. Strenge und Liebe, das waren die Zutaten von Frau Brechts Pädagogik.

Noch Eines strebte Frau Brecht an: Alle Kinder – so ärmlich es zuhause auch war – sollten am gesellschaftlichen Leben und an der Kultur teilhaben können. So ging sie mit einer ganzen Kinderschar, ohne sich zu genieren, in vornehme Cafés, bestellte für alle Kinder Apfelsaft und Kuchen und bat nachher um einen Preisnachlass, der oft auch gewährt wurde. Auch besuchte sie mit »ihren« Kindern Museen und Konzerte und fand immer wieder Geldgeber dafür. Und bei Festen achtete sie darauf, dass das Essen und die Leckereien – wie etwa Lebkuchen im Advent – reichhaltig waren; die Kinder sollten erfahren, was »Fülle« bedeutet.

Die Arbeit, die Frau Brecht gemacht hat, war Voraussetzung für die Gründung der Interkulturellen Waldorfschule. Denn durch sie hatte die Waldorfpädagogik in Mannheim Neckarstadt-West einen guten Ruf: Sie galt als eine durch und durch soziale Pädagogik.

Es war von daher folgerichtig, dass sich Frau Brecht der Initiative zur Gründung der Freien Interkulturellen Waldorfschule anschloss. Nach der Eröffnung am 11. September 2003 übernahm sie – im Alter von nun 69 Jahren – schwerpunktmäßig den Förderbereich, der darauf ausgelegt war, Entwicklungsrückstände durch Sinnes- und Bewegungsschulung aufzuarbeiten. Außerdem setzte sie sich sehr für die Sprachförderung der Kinder ein. Das Feiern von Festen aus verschiedenen Kulturen war ihr ein großes Anliegen. Für sie war es eine Möglichkeit, die Kultur der Familien zu respektieren.

Ein besonderes Herzensanliegen blieb für sie außerdem die Gartenarbeit. Mit viel Zeit, Mühe und Liebe widmete sie sich der Gestaltung des Schulhofs. Dort pflanzte sie z. B. eine Hecke aus Weißdorn, der ja lange Dornen hat, die verhindern sollte, dass die Kinder unbedacht vom Sandkasten zum Klettergerüst rannten. Ihr Anliegen war es, dass Kinder nicht unkontrolliert tobten, sondern sich gezielt und bewusst bewegten. Und auch hier ist es ein kleines Wunder, dass sich nie ein Kind daran verletzte!

Frau Brecht war in vielen Gremien tätig: in Schulführung, Beirat und Vorstand. Mit wacher Aufmerksamkeit und einem immensen Gedächtnis begleitete sie die Entwicklungen an der Schule, brachte sich in viele Projekte ein, mahnte uns und trieb mit unermüdlicher Beharrlichkeit die Dinge voran. Viele berichten von nicht enden wollenden Gesprächen, auch abends, wenn jemand fürsorglich die alte Dame nach Hause brachte. Sie hatte dann noch die Kraft für lange Gespräche im Auto.

Frau Brecht gelang es immer, genügend Menschen um sich zu scharen, die mittrugen, mitdachten und dafür sorgten, dass auch die finanziellen Grundlagen geschaffen wurden. Besonders Christian Langscheid, der damalige Geschäftsführer der Neckarauer Waldorfschule, war ihr zeitlebens eine wichtige Stütze; für seine beständige und zugewandte Unterstützung blieb sie ihm tief dankbar. Mir sagte sie oft, wenn ich angesichts der

schwierigen finanziellen Lage der Interkulturellen Waldorfschule am Ver-zweifeln war: »Gehen Sie zu Herrn Langscheid!«

Zum Schuljahr 2014/2015, mit 80 Jahren, zog sich Frau Brecht nach und nach aus dem aktiven Schulgeschehen zurück. Dennoch begleitete sie bis zur Corona-Pandemie weiterhin einzelne Kinder, die sie in ihrer Wohnung in der Sprachförderung unterstützte. Auch ihren Garten, ein Grundstück in Mannheim-Neckarau, pflegte sie weiter, so gut es ihr möglich war.

Nach der Pandemie entschloss sie sich, ihre geliebte Wohnung in Mannheim aufzugeben und in die Nähe ihrer Tochter nach Flensburg zu ziehen. Dort konnte sie im Herbst 2024 noch ihren 90. Geburtstag feiern.

Im Frühjahr 2025 begann ihre Kraft spürbar nachzulassen. Ein Sturz Ende Juli schwächte sie so sehr, dass sie sich davon nicht mehr erholte. Am Abend des 7. September 2025 ging Frau Brecht, begleitet von ihrer Familie, über die Schwelle des Todes.

Ihr Anliegen hat Frau Brecht einmal so ausgesprochen: »Wissen Sie, die Kinder in Neckarstadt-West sind von ihrer Geburt an von einer Mauer umgeben. Wenn wir es schaffen, einigen über diese Mauer hinwegzuhelfen, dann haben wir unsere Arbeit getan.«

Susanne Piwecki und Albert Schmelzer



BUCHBESPRECHUNGEN

Bildungsaufstiege an Waldorfschulen

Rekonstruktion erfolgreicher Bildungsverläufe
aus biographischer Perspektive

von Christiane Adam

Springer VS, Wiesbaden 2023

540 Seiten · 14,8 x 21,0 cm · broschiert

ISBN 978-3-658-43499-1 · Print-Ausgabe 79,99 Euro



Bildungsgerechtigkeit und Waldorfschule

Die vorliegende Dissertation befasst sich mit der Frage, was Waldorfschulen zur Bildungsgerechtigkeit beitragen können. Dabei gilt als das Maß der Gerechtigkeit, inwiefern es an Waldorfschulen möglich ist, Bildungsaufstiege zu vollziehen. Konkret heißt das, einen höheren Schulabschluss zu erreichen, als das in der Familie bisher der Fall war. Des Weiteren handelt es sich um eine qualitative Studie, die die Bedingungen und Eigenschaften von Bildungsaufstiegen an Waldorfschulen differenziert untersucht. Während wir bei einer quantitativen Studie lediglich in Erfahrung brächten, wie viele Bildungsaufstiege es gibt und sie mit anderen Schultypen vergleichen würden (das ist schnell gemacht und im Übrigen relativ offensichtlich), wird hier sehr minutiös auf den Charakter von Waldorfschulen und ihre pädagogischen, gesellschaftlichen und biographischen Eigentümlichkeiten eingegangen. Der thematische Horizont, innerhalb dessen die Frage der Bildungsgerechtigkeit verhandelt wird, ist damit auch ein sehr weiter. Und die Themen und Aspekte, unter welchen das Feld Waldorfschule-Gesellschaft-Gerechtigkeit in den Blick genommen werden, sind in sich ebenso vielgliedrig und methodisch komplex. Wir lernen aus dieser Untersuchung – unabhängig vom stringent verfolgten Thema – eine Menge über das Besondere der Waldorfschulen und sie stellt eine gelungene Übung darin dar, sowohl eine vollkommen distanziert-

kritische Reflexion nach den Standards der gegenwärtigen Erziehungswissenschaften durchzuführen als zugleich auch empathisch mit deren Potenzialen zu sein.

Insgesamt werden am Schluss 15 Merkmale beschrieben, die für Bildungsgerechtigkeit an Waldorfschulen maßgeblich sind (S. 451 ff.). Es werden fünf Anregungen zusammengefasst, die auch an anderen Schultypen biographische Aufstiege ermöglichen können (S. 482). Und es lässt sich das Ergebnis in drei Thesen zusammenfassen: 1. Die einheitliche Schulform bietet eine starke Kontinuität und Gemeinschaft und damit gute Möglichkeiten für eine stetige Entwicklung, in welcher der Bildungsaufstieg sich wie »nebenher« vollzieht; 2. das breite Bildungsangebot sowie die untergeordneten Leistungsansprüche bieten einen Schutz- und Anerkennungsraum, der die Identifikation mit der Schulkultur – und damit wiederum das selbstverständliche Lernen erleichtert; 3. die »Nähe zur Schule«, die spezifisch für Waldorfschulen ist, bringt durch motivierte Lehrpersonen, unterstützende Peers und engagierte Eltern eine Leistungsbereitschaft mit sich, durch die das Abitur – denn das ist hier das Kriterium für den Aufstieg – »zu schaffen« ist. (So fasst es Albert Schmelzer in seinem Geleitwort auf den Seiten V – VI treffend zusammen.)

Gleichwohl täuscht diese sehr sorgfältig und eindringlich angelegte Studie nicht über den offensichtlichen »Stachel« (S. 484) hinweg, dass Bildungsaufstiege an Waldorfschulen zwar möglich sind, aber doch seltene Ausnahmen darstellen, wie das in der übrigen Gesellschaft auch der Fall ist. Waldorfschulen sind milieugebunden und die waldorfpädagogische Schulkultur hat einen starken Charakter von Exklusivität. Während in einem privilegierten Milieu die Perspektive auf einen Aufstieg eigentlich kaum in den Blick kommt, werden hier indessen die aufstiegsförderlichen Merkmale dieses exklusiven Bildungsmilieus herausgearbeitet. Es sind also nicht die faktisch-kulturell nicht gegebenen für alle gleichen Zugangs- bzw. Aufnahmebedingungen an Waldorfschulen, die hier Bildungsgerechtigkeit beförder(te)n, sondern es ist die als solche exklusive, weil besondere Schulkultur, in der sich die Ansätze für Bildungsgerechtigkeit qua Bildungsaufstiegchancen finden. (Ausnahmen stellen hier wohl die drei bislang existierenden »interkulturellen« Waldorfschulen in Mannheim, Berlin und Dresden dar, die eigens zu erörtern wären.)

Sehr instruktiv stellt die Autorin auch jenen »übergreifenden Gründungsmythos« (S. 58) der Waldorfschulen in den nötigen historischen Kontext, auf den auch heute immer wieder wohlmeinend aber unklar rekurriert wird. Die erste Waldorfschule war 1919 in sozialrevolutionärer Zeit als eine Schule für die Arbeiterkinder der Zigarettenfabrik Waldorf Astoria gegründet worden. Also als eine Arbeiterschule. Der Mäzen und Fabrikbesitzer Emil Molt konnte allerdings die Betriebskosten für die Arbeiterkinder nur in den ersten zehn Jahren ihres Bestehens bezahlen. 1929 musste er durch den Zusammenbruch seines Unternehmens in der Weltwirtschaftskrise seine Unterstützung einstellen (S. 52–58; vgl. S. 465 f.). Zwar blieb die Schule bis zur Schließung im Nationalsozialismus in der Zusammensetzung der Schülerschaft noch vergleichsweise divers. Die Schulneugründungen nach 1945 konnten auf diesen Gründungsimpuls aber nur noch als ein Ideal zurückgreifen, dem man immerhin durch variable, etwa einkommensgebundene Schulgeldzahlungen gerecht zu werden versuchte. Im

Prinzip soll der Zugang zu Waldorfschulen von daher nicht beschränkt sein, faktisch ist er es aber stark.

Als Grundlage für die qualitative, sehr ausführliche und methodisch auf jeder Stufe umsichtig reflektierte Auswertung der letztlich fünf biographischen Interviews, die die Substanz der Arbeit darstellen, schreibt die Autorin zunächst über das Kriterium des »Bildungsaufstieges« (S. 1–44), das »Untersuchungsfeld Waldorfschule« (S. 45–90) und schließlich über ihren theoretischen und methodologischen Ansatz, der Perspektive nämlich auf »Biographie, Habitus und Identität« (S. 91–121). Nicht zu vergessen sei ihre klare Darstellung der Schritte, in welchen sie das Thema entwickelt, und der leitenden Gesichtspunkte dabei (S. 125–145). Erst nach diesen für sich schon aufschlussreichen Vorüberlegungen bzw. der fundierten Grundlegung beginnt die eigentliche Arbeit, die Darstellung und Kontrastierung der ehemaligen Schüler*innen-Biographien, die sich bei oder trotz aller methodischen Sorgfalt und Distanz wie Romane lesen lassen. Offensichtlich ist es ein Merkmal der verwendeten Methoden, hier besonders die biographische Fallrekonstruktion nach Gabriele Rosenthal (S. 135 ff.), dass nicht nur die Lebendigkeit einer Biographie in ihrer wissenschaftlichen Bearbeitung erhalten bleibt, sondern dass auch »ein Einzelfall im Rahmen der Biographieforschung ein für sich stehender Typus sein kann, der keiner anderen Fälle zu seiner Bestätigung bedarf« (S. 140). Besonders letztere, zunächst ungewöhnliche These wird in dieser Forschungsarbeit überzeugend nachvollziehbar. Abgesehen davon findet sich neben der Verwendung etwa einer Forschungskategorie wie dem »Waldorfschülerhabitus« auch nebenbei manche differenzierende Diskussion dazu, die modifiziert und weiterführt (vgl. hier etwa S. 466 f. und S. 480 im Kontext). Ist, so wäre weiter zu fragen, analog auch ein Waldorflehrer*innen-Habitus zu beschreiben? Welches Maß an Vielfalt bzw. Einheitlichkeit würde ihn auszeichnen? Inwiefern wäre er mehr als ein Klischee?

Die Ergebnisse dieser Studie können hier nicht weiter dargestellt und diskutiert werden. Wichtig sind mir aber noch zwei Punkte. Erstens die Hoffnung, dass bereits der differenzierte Blick auf Waldorfschulen und Bildungsbiographien als solcher, wie er in den grundlegenden Kapiteln geboten wird, eine Selbstverständlichkeit in der Lehrer*innenbildung und zum selbstverständlichen Reflexionspotential von Waldorflehrpersonen sein bzw. werden möge.

Und zweitens sei noch hervorgehoben, dass das Motiv des Bildungsaufstieges an Waldorfschulen ja ein importiertes ist, weil Waldorfschulen nach ihrem eigenen Konzept ein universell-vielseitiges Bildungsprogramm mit einer eigenen künstlerisch-wissenschaftlich-praktischen Art der Abschlüsse haben, in der es wohl »Wege«, nicht so sehr aber »Aufstiege« gibt. Der Aufstieg kommt erst durch das gegliederte staatliche Schulsystem und seine unterschiedlichen – und auch gesellschaftlich unterschiedlich bewerteten – Abschlüsse zum tragen. Auch darin haben die Waldorfschulen einen universellen Anspruch: dass sie diese Abschlüsse ebenfalls anbieten, um die Anschlussfähigkeit an weitere Ausbildungen und Studium universell, also ohne Einschränkungen, zu ermöglichen.

Eines der besonderen Ergebnisse auf dem Hintergrund dieser überkreuzten Situation ist nun die Herausarbeitung von »zwei Lernkulturen«: einer Lernkultur in der

Oberstufe, die zum Abitur führt und die dem Gymnasium angeglichen ist; und einer eher legeren, vielseitigen, nicht primär leistungsorientierten Lernkultur der Mittelstufe (vgl. S. 396–401; S. 424–424; S. 478–481; S. 483). Das »Moratorium der Mittelstufe« an Waldorschulen ist »als konkurrenz-, wettbewerbs- und leistungsentlastet und gleichzeitig persönlichkeitsbildend zu verstehen, weil wenig interne Selektion, dafür aber pädagogische Begleitung und Unterstützung stattfinden. Der Aufstieg innerhalb der sozial vermittelten Leistungskultur vollzieht sich gerade darüber [...]. Die Schüler*innen bleiben im schulischen Spiel und werden bei den Aufstiegen eng begleitet.« (S. 481) Das »Moratorium der Mittelstufe« gilt also als wesentlicher Faktor, der Waldorfschüler*innen den Bildungsaufstieg ermöglicht, weil es sie ohne selektiven Druck an der letztlich »weiterführenden« Schule hält, deren für einen »höheren« Schulabschluss qualifizierende Lernform sie später nutzen können, aber jetzt noch nicht müssen.

Ulrich Kaiser

Rudolf Steiner im Spannungsfeld von Freiheitsphilosophie, Menschenrechten, Nation und »Rasse«

von Albert Schmelzer

Info3 Verlag, Frankfurt 2025

336 Seiten · 15,5 x 23 cm · Klappenbroschur

ISBN 978-3-95779-231-0 · 29,90 Euro



Für das anthroposophische und waldorfpädagogische Selbstverständnis unbedingt lesenswert!

Rudolf Steiner verstarb vor etwas über 100 Jahren am 30. März 1925 in Dornach. Sein Werk war und ist umstritten. Dies zeigen schon die 46 Nachrufe nach seinem Tod, die von Wolfgang G. Vögele ebenfalls im Info3 Verlag 2024 publiziert wurden. Unter ihnen finden sich viele, die vor allem dem spirituellen Werk Steiners mit großer Skepsis begegneten. Hier wurde der Vorwurf der Phantasterei, der fehlenden Wissenschaftlichkeit, eines elitären Dogmatismus, ja der Scharlatanerie erhoben. Nur ein Vorwurf, der gegenwärtig die Kritik an Steiners Wirken mitprägt, findet sich dort noch nicht: der des Rassismus. Er belastet gegenwärtig das Urteil über die anthroposophisch in-

spirierten Institutionen, insbesondere auch über die Waldorfschulen. Ausgegangen wird dabei von der These, dass Steiners Aussagen vor über 100 Jahren noch heute in den Waldorfschulen als Lehrmeinung an die Schüler*innen weitervermittelt würde. Es ist im Rahmen dieser Rezension nicht möglich, sich mit der Berechtigung dieser Annahme gebührend auseinanderzusetzen. Hier geht es um die Untersuchung Albert Schmelzers zu Steiners Aussagen über Völker und Rassen, mit der er einen differenzierenden Beitrag dazu leisten möchte, was Steiner tatsächlich in diversen Kontexten zu diesem Themenfeld hinterließ.

Schmelzer ist nicht der erste, der sich in der anthroposophischen Kultur mit Steiners politischen und kulturellen Aussagen befasst. Als langjähriger Oberstufenlehrer für Geschichte und als Dozent in der Waldorflehrerbildung ist er mit Steiners Gesamtwerk umfassend vertraut, jedoch ohne dabei die Distanz zu verlieren, die es zur Auseinandersetzung mit den oft spirituell begründeten Aussagen notwendig bedarf. Als promovierter Historiker zieht er für seine Analyse nicht nur die relevanten und schwierigen Passagen aus dem über 95.000 Seiten umfassenden Werk Steiners heran, sondern er arrangiert sie im Kontext der jeweiligen biographischen Situationen und Phasen. Seine Untersuchung vollzieht sich also entlang der Werkgenese. Darüber hinaus gibt er durch kurze Exkurse immer wieder Einblicke in das kulturelle und politische Zeitgeschehen. Schmelzers Stärke ist dabei, Steiners Aussagen weder zu beschönigen noch zu verteidigen, sondern sie als von ihrem Autor verantwortet stehen zu lassen. Der Frage nachgehend, ob es dabei in dessen Haltungen nicht nur Veränderungen, sondern auch Entwicklungen gegeben habe, konstatiert Schmelzer letztendlich ein inkonsistentes Bild, das neben dem Wandel von Steiners Argumentation auch Brüche und Widersprüchlichkeiten aufzeigt.

Die leserfreundlichen Fazits am Ende jedes Kapitels helfen der Frage nach einer Entwicklung von Steiners Sichtweisen mit nachzugehen. Die biographisch angelegte Untersuchung mündet im Schlusskapitel in knappen Zusammenfassungen der Ergebnisse hinsichtlich der Frage, wie Steiners Auffassungen sowohl in seine Zeit einzuordnen als auch aus gegenwärtiger Sicht zu befragen sind.

Hier stellt Schmelzer zunächst fest, dass sich die Auffassung vom Menschen, der als geistige Individualität der Höhepunkt einer langen Evolution sei, durch Steiners Gesamtwerk konstant hindurchzieht. Weiter bilanziert er, dass dessen Auffassung zu Volk und Nation durchdrungen sei von einer hohen Wertschätzung für die deutsche Kultur, die gelegentlich in einen Kulturchauvinismus abzugleiten droht, wobei Steiner ab 1917 sich zunehmend von jedem Nationalismus zu Gunsten einer kosmopolitischen Kulturauffassung distanzieren. Komplizierter fällt die Analyse zu Steiners Rasseverständnis aus. Während diese Kategorie in Steiners Biographie 40 Jahre lang keine Rolle spielte, übernimmt er dann mit seiner Verantwortung für die deutsche Sektion der theosophischen Gesellschaft zunächst deren Konzept einer Menschheitsentwicklung in einer Folge von »Wurzelmassen«, von dem er sich dann schrittweise terminologisch und konzeptuell zu lösen scheint. Ab 1917 distanziert er sich von Rassen-, Volks- und Blutsidealen als Niedergangselementen menschlicher Kultur.

Dann stellt Schmelzer Steiners Rückgriff auf rassistische Theoriefragmente in den sogenannten Arbeitervorträgen 1922/23 fest, verzichtet aber auf eine Deutung dieses

Widerspruchs in Steiners Argumentation und lässt auch das niedrige gedankliche Niveau dieser Aussagen unkommentiert.

Gesondert weist Schmelzer auf Steiners ambivalente Haltung zum Antisemitismus hin, den dieser einerseits politisch ablehnt, andererseits aber die Assimilation der jüdischen Kultur in die Mehrheitsgesellschaft vertritt und selbst stereotype Charakterisierungen für das Judentum verwendet.

Ihren besonderen Reiz bezieht die Darstellung Schmelzers auf dem schon im Titel angekündigten Spannungsfeld zwischen Steiners Würdigung des Individuums und seiner Kulturtheorie. Damit folgt er der Struktur des gegenwärtigen Diskurses um die Diskrepanz zwischen der Freiheitsphilosophie des deutschen Idealismus und den Rassenideen einiger seiner maßgeblichen Autoren. Schmelzer verzichtet aber für Steiner auf das in vielen Untersuchungen zu vergangenen Denkern anklingende Argument der Zeitbedingtheit ihrer stereotypisierenden rassistischen Urteile, sondern stellt vielmehr klar, dass es zu Steiners Lebzeiten in den Diskursen durchaus einen sprach- und kulturbewussteren Umgang mit rassistischen Qualifizierungen gab, als er in seinem Werk aufzufinden ist.

Und er misst Steiner an dessen eigenen ideellen Selbstansprüchen. Dabei zeigt Schmelzer die Problematik von Steiners Äußerungen vor dem Hintergrund heutiger liberaler Ansprüche, verzichtet aber erfreulich auf jede investigative Selbstgerechtigkeit. Schmelzer urteilt vorsichtig, gelegentlich hat man beim Lesen den Eindruck, dass die von ihm erstrebte Klarheit auch Produkt eines schmerzvollen Prozesses ist, in welchem er die Decke apologetischer Relativierungen von Steiners Werk zieht, und Äußerungen so dastehen lässt, wie sie gemacht wurden.

Die inklusive der Anmerkungen 330 Seiten umfassende Untersuchung endet mit dem wichtigen Hinweis auf drei Desiderate. Schmelzer mahnt hierbei erstens eine Untersuchung zu Steiners Darstellung der Kulturepochen an, die auch den Kontext der Geschichtswissenschaft seiner Zeit einschließt, zweitens die Untersuchung von Steiners Aussagen zu den Weltreligionen, die auch die Frage berücksichtigt, inwiefern der Vorwurf, Steiner habe eurozentristisch die christliche Weltanschauung priorisiert, Gültigkeit hat, und drittens die Untersuchung von Steiners Charakterisierungen indigener Kulturen, die in ihrer Typologisierung heute als diskriminierend wahrgenommen werden können, aber auch Züge aufweisen, die mit den heutigen Selbstaussagen übereinstimmen.

Den Geist, aus dem Schmelzer die Untersuchung vorangetrieben hat, kann man ihren letzten Zeilen entnehmen: Er sieht im Zentrum von Steiners Anthroposophie die Idee der Selbsterfassung des Menschen als geistiges Wesen. So verstanden besteht Anthroposophie weniger im Bestand von Steiners Aussagen als vielmehr im ideellen Selbstvorhaben der Individuation, welches sich in Diversität ausformt. Schmelzers lesenswerte Analyse eignet sich sowohl für Personen, die sich mit dem Werk Steiners vertraut wännen als auch für Menschen, die sich ihm fragend annähern. Sie klärt auf, differenziert statt zu polarisieren und ist so eine wesentliche Hilfe, sich zu Steiners anthroposophischem Werk in ein bewussteres Verhältnis zu setzen.

M. Michael Zech

Waldorfschule, Globalisierung und Postkolonialismus

Versuch einer Annäherung

Martyn Rawson und Frank Steinwachs (Hrsg.)

Beltz Juventa, Weinheim und Basel, 2024

337 Seiten · 15 x 23 cm · broschiert

ISBN 978-3-7799-7812-1 · 49,00 Euro



Konstruktive Selbstreflexion als Erneuerungsimpuls

Positionierung im Forschungsfeld

Dieser Sammelband erscheint 2024 in einem Feld, das in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft seit einigen Jahren intensiv bearbeitet wird. Knobloch und Drerup (2022) haben mit ihrem Band »Bildung in postkolonialen Konstellationen« die systematischen Grundlagen gelegt; Akbaba und Heinemann (2023) versammelten mit über 600 Seiten ein vielstimmiges Panorama; Koerrenz (2020) stellte schulpraktische Perspektiven in den Vordergrund; und das bildungsLab (2021) formulierte aktivistische Forderungen. Die deutschsprachige Erziehungswissenschaft ist, wie Knobloch und Drerup konstatierten, »noch am Anfang« dieser Debatte.

Der vorliegende Band leistet etwas Spezifisches, das ihn von diesen allgemeinen Publikationen unterscheidet. Er zieht postkoloniale Theorie auf eine konkrete pädagogische Bewegung – mit eigenem Curriculum, eigener Lehrer:innenbildung, eigenem ideengeschichtlichen Erbe und internationaler Verbreitung. Damit ist er ein Pionierwerk für die Waldorfpädagogik.¹ In der Einleitung formulieren die Herausgeber drei Leitfragen: erstens, inwiefern die mitteleuropäischen Wurzeln der 1919 von Rudolf Steiner initiierten Pädagogik »eurozentrische und möglicherweise koloniale Perspektiven transportieren« (S. 8); zweitens, inwieweit die gegenwärtige Praxis den Bedürfnissen einer postkolonialen und postmigrantischen Gesellschaft gerecht wird; drittens, wie mit dem Problem einer möglichen »Selbstkolonisierung« (S. 9) umzugehen ist, wenn außereuropäische Schulen den mitteleuropäischen Waldorfflehrplan unreflektiert übernehmen.

Nicht-ideologische Grundhaltung

Was diesen Band von manch aktivistischer Publikation unterscheidet, ist seine dezidiert nicht-ideologische Haltung. Martyn Rawson, der seit über 40 Jahren als Waldorfflehrer arbeitet und als Gastprofessor an der National Tsinghua Universität in Taiwan lehrt, formuliert programmatisch: »Eine Aufgabe wie die Entkolonialisierung

eines Lehrplans macht man nicht aus ideologischer Überzeugung oder leichtfertig als intellektuellen Sport. Wie ich an anderer Stelle geschrieben habe, muss Dekolonisierung persönlich wichtig sein, muss ehrlich sein, muss mit sich selbst anfangen« (S. 89).² Diese Haltung durchzieht den gesamten Band. Es geht nicht um ideologisch motivierte Machtkritik, sondern um konstruktive Weiterentwicklung einer lebendigen pädagogischen Tradition. Fast alle Autor:innen sind langjährige Praktiker:innen und Dozent:innen, die aus Wertschätzung für die Waldorfpädagogik schreiben – nicht gegen sie. Frank Steinwachs warnt in seinem Beitrag explizit davor, in eine »ideologische Gegenperspektive« (S. 113) zu verfallen. Die Kritik soll nicht das Ende, sondern den Anfang eines Erneuerungsprozesses markieren. Der Untertitel »Versuch einer Annäherung« signalisiert epistemische Bescheidenheit bei gleichzeitiger Entschiedenheit in der Sache.

Die Grundlagenbeiträge: Rawson und Steinwachs

Rawsons autoethnografischer Zugang ist methodisch bemerkenswert. Als »alter weißer Mann mit britischen kulturellen Wurzeln« (S. 54) positioniert er sich selbst, bevor er andere kritisiert – ein Vorgehen, das postkoloniale Theorie ernst nimmt. Seine zentrale Unterscheidung zwischen Dekolonisierung (Überwindung konkreter Auswirkungen des Kolonialismus) und Dekolonialität (Infragestellung westlicher Wissensformen als alleinigem Maßstab) strukturiert das Verständnis für die folgenden Beiträge. Zugleich warnt er unter Berufung auf Tuck und Yang (2012) davor, dass Dekolonisierung nicht zur »bloßen Metapher« (S. 64) werden dürfe für alles, was kritisch reflektiert werden muss. Auch auf das heikle Thema der Rassenfrage bei Steiner geht Rawson ein. Er konstatiert nüchtern: »Alle bisherigen Versuche, Steiner vom Vorwurf des Rassismus zu entlasten [...] greifen meines Erachtens zu kurz. Denn sie können im Grunde nicht akzeptieren, dass Steiner möglicherweise Fehler gemacht hat« (S. 71). Diese Ehrlichkeit ist dem Band anzurechnen. Sie ermöglicht eine kritische Würdigung, die weder in Apologetik noch in pauschale Verdammung verfällt.

Steinwachs' Beitrag zum Hidden Curriculum benennt eine Forschungslücke. Er zeigt, dass auch alternative Pädagogiken unbewusste Normen transportieren – und erinnert dabei an eine bemerkenswerte Stelle bei Steiner selbst, der 1919 problematisierte, dass fest gefügte Begriffe und Urteile »im Unbewussten leben« und als solche in die Kinder »eingimpft« würden (GA 293, S. 139, zitiert auf S. 127). Die Forderung nach kritischer Selbstbeobachtung auf allen Ebenen – Dozierende, Schulen, Unterrichtende – ist konkret und umsetzbar. Steinwachs konstatiert in Anlehnung an Koerrenz (2020): »Die Lehrer:innen(aus)bildung [ist] mehrheitlich regional oder national ausgerichtet, was umso mehr dazu führen kann, dass sich die globale Dimension des Lernens [...] auf eine im nationalen bzw. regionalen Denken verhafteten Grundhaltung von Unterricht und Wertevermittlung reduzieren kann« (S. 123).

Die Einzelbeiträge im Überblick

Andreas Holtz liefert den theoretischen Unterbau aus politikwissenschaftlicher Perspektive. Seine Unterscheidung zwischen »Colonialism« als zeitlich befristeter Gebiets-

herrschaft und »Coloniality« als fortdauerndem Machtsystem (S.18) ist grundlegend. Besonders instruktiv erscheint die Darstellung des »Epistemicide« – der systematischen Auslöschung indigener Wissensformen: »Durch das Primat des Westens wurden durch die epistemische Gewalt indigene Erkenntnisse, also indigenes Wissen, unterdrückt und mitunter durch Tötung der Wissensträger ausgerottet« (S.29).

Neil Boland bringt die internationale Perspektive aus Neuseeland ein. Sein Titel zitiert Paulo Freire: »the view that education can be a neutral action, that curriculum does not carry with it cultural and political weightings is ›profoundly naïve‹« (S.99). Er fragt nach der »politics« des Waldorfflehrplans – nicht im parteipolitischen Sinne, sondern als »allocation of values for a society« (S.99). Seine Schlussfolgerung lautet »The task of localisation appears to be to reframe Steiner curriculum, so it is not loaded toward any one continent, population, culture, or worldview« (S.109).

Katharina Neutzlings Beitrag zu den »Kulturepochen« ist der konkreteste des Bandes. »Aus fachlichen wie ethischen Erwägungen ist die Epoche auf Grundlage der frühen theosophisch-anthroposophisch geprägten Perspektive nicht mehr unterrichtbar« (S.134). Die Kulturepochen-Theorie, die kulturelle Entwicklung in einem linearen Nacheinander von »Alt-Indien« über »Ur-Persien« bis zur europäischen Gegenwart konzipiert, widerspricht dem aktuellen Forschungsstand ebenso wie einer nicht-hierarchisierenden Betrachtung kultureller Vielfalt. Allerdings bleibt hier noch kritisch innezuhalten mit der Frage, ob ein kulturhistorischer *Entwicklungsbegriff* nicht auch eine pädagogisch bedeutsame Funktion haben kann. Doch Neutzling fordert zurecht historische Kontextualisierung statt unkritischer Übernahme (S.142).

Gunter Keller liefert mit seinem China-Beitrag das einzige ausführliche internationale Praxisbeispiel. Aus seiner Arbeit als deutscher Dozent in China, Malaysia und Taiwan zeigt er, wie der Erzählteil des Waldorfflehrplans lokal gefüllt werden kann. »Die Reise in den Westen« anstelle des Alten Testaments, chinesische Sagen und Erzählungen anstelle nordeuropäischer Mythen. »In diesem Artikel ging es darum zu zeigen, dass es sich lohnt, sich mit Märchen, Fabeln, Legenden, Mythen und Geschichten anderer Kulturen zu beschäftigen« (S.172). Wer die Initiative für diese curriculare Anpassung ergriff – die lokalen Lehrkräfte oder der deutsche Dozent –, bleibt im Text offen.

Jörg Soetebeer nutzt Goethes Begriff der »Weltliteratur« als Modell für interkulturelle literarische Begegnung. Er sieht in literarischer Menschenbegegnung einen Weg zu »gelingendem Zusammenleben« (S.176 ff.) – ein philosophisch-ästhetischer Zugang, der zeigt, dass Ressourcen für eine nicht-eurozentrische Bildung auch in der europäischen Geistesgeschichte selbst zu finden sind.

Albrecht Hüttig demonstriert am Beispiel des Mythenvergleichs in Klasse 10, wie Geschichtsunterricht ohne Hierarchisierung gelingen kann. Die Gegenüberstellung zeitlich und räumlich entfernter Kulturen ermöglicht »eine Erfahrung dessen, was die gegenwärtige Menschheit miteinander verbindet und wohin einseitige historische Entwicklungen geführt haben« (S.14).

M. Michael Zech plädiert für »dialogische Geschichte« in Einwanderungsgesellschaften. Er zitiert Appiah: »Zum Glück brauchen wir uns für keine der beiden Seiten zu entscheiden, weder für die Nationalisten, die alles Fremde ausschließen, noch für

die hartgesottenen [universalistischen, U. K.] Kosmopoliten« (S. 255). Sein Ansatz zielt auf Ambiguitätstoleranz und individuelle Sinnstiftung.

Larissa Beckels empirische Studie zu Schüler:innen mit Fluchterfahrung bringt die postmigrantische Realität in den Band. Sie zeigt, wie Sprach- und Informationsbarrieren Bildungsteilhabe behindern. »Obwohl Waldorfschulen durch ihre Strukturen viel Potenzial haben, zu mehr Bildungsgerechtigkeit beizutragen und insbesondere auch Schüler:innen mit Fluchtgeschichte zu unterstützen, wird diese Chance durch verschiedene Faktoren oftmals nur wenig genutzt« (S. 268). Der methodische Ansatz der »narrativen Landkarten« ist innovativ und gibt den Betroffenen eine Stimme.

Marcus Oberreuters Beitrag zu jüdischen Perspektiven ist persönlich und mahnend. Er beginnt mit einer Kindheitserinnerung an das Dreikönigspiel und fragt, warum an Waldorfschulen oft »über« statt »mit« jüdischen Perspektiven geredet wird. Die Beobachtung ist ernüchternd. »Die Menschen wissen nichts vom Judentum, singen aber jüdische Lieder. Die Menschen wissen nichts vom Judentum, spielen aber Juden auf der Bühne« (S. 297). Diese Frage nach Repräsentation und Sichtbarkeit lässt sich auf andere marginalisierte Perspektiven übertragen.

Frank Steinwachs' zweiter Beitrag zur mittelalterlichen Literatur zeigt, wie Literaturunterricht interkulturelle Gesprächsanlässe schaffen kann. Er fordert ein »Ver- und Neulernen« (S. 311) alter Bildungsmuster und sieht gerade in mittelalterlichen Texten Potenzial für postkoloniale Reflexion.

Plädoyer für einen situierten Universalismus

Der Band lässt sich umstandslos als Plädoyer für einen situierten Universalismus³ lesen. Die anthropologischen Grundannahmen der Waldorfpädagogik werden nicht verworfen, aber ihre kulturspezifische Einkleidung wird hinterfragt. Das generative Curriculummodell von Boland und Rawson exemplifiziert diesen Ansatz. Entwicklungsprinzipien sind universal, ihre inhaltliche Gestaltung muss lokal geschehen – Zech spricht von »partialem Kosmopolitismus« (S. 255). Die Hamburger Kunstpädagogin Nora Sternfeld hat diese Denkfigur theoretisch ausgearbeitet. »Auf den Partikularismus der Befreiung und auf den Universalismus der daraus folgenden Freiheit zu bestehen« sei »kein Gegensatz«, sondern »möglicherweise sogar dasselbe« (Sternfeld 2021, S. 67). Der klassische Universalismus wurde zu Recht kritisiert, weil »nur manche 'alle' waren« und »eine westliche und männliche Perspektive als universell angenommen« wurde. Der situierte Universalismus hingegen ist »kommunikativ« und versucht, »sich über kulturalisierte Grenzen hinweg über Erfahrungen zu verständigen«.

Diese Figur lässt sich waldorfpädagogisch erweitern. Rawson zeigt mit Verweis auf Steiners »Philosophie der Freiheit«, dass »das Erkennen einer anderen Person von ihrer Selbstbeschreibung und den Konzepten abhängt, mit denen sie sich selbst darstellt« (S. 85). Die Anerkennung des Anderen beginnt bei seiner Selbstpositionierung – nicht bei universalen Kategorien von außen. Hüttig betont entsprechend: »Es gilt eine anthropologische Grundcharakteristik, die überall umsetzbar ist und das Individuationsgeschehen unterstützt« (S. 208). Das Stichwort lautet Methodenschule. Steiner selbst grenzte sie von der »Weltanschauungsschule« ab (S. 114). Universal sind die Methoden; lokal variabel die Inhalte. Die Kritik des Eurozentrismus führt nicht zur Aufgabe,

sondern zur Universalisierung der Waldorfpädagogik. Sie wird situierbar, anpassbar, lokal konkretisierbar – ohne dass, wie Steinwachs fordert (S. 117), »eine ideologische Gegenperspektive« entsteht.

Der Band liefert Praxisbeispiele. Kellers China-Beitrag skizziert, wie kulturelle Emanzipation vom europäischen Lehrplan aussehen könnte; Hüttigs Mythenvergleich zeigt, wie Verbindendes ohne Hierarchisierung erfahrbar wird. Steinwachs fordert einen »Paradigmenwechsel von der Enkulturation und Identitätsbildung in einer kulturdominanten Gesellschaft hin zu einer enkulturativen Individuationsbegleitung« (S. 329 f.). Die tiefste Begründung liegt in Steiners Konzept der »lebendigen Begriffe«, die »dem Unterrichtsgegenstand in seiner Eigenart gerecht« werden und »im Laufe der Schulzeit weiterwachsen können« (S. 117). Das Universale liegt nicht in fertigen Inhalten, sondern in der Methode des lebendigen Begreifens. Wie Steiner formulierte, handelt es sich »durchaus nicht um etwas Nationales, sondern um etwas im besten Sinne Internationales, weil Allgemeinmenschliches« (zitiert S. 243).

Zum Lektorat

Kritisch anzumerken ist, dass das Lektorat nicht alle Fehler beseitigt hat. »Lehrer:innn(au)sbildung« statt »Lehrer:innen(au)sbildung« (S. 123), »Grindlage« statt »Grundlage« (S. 134), »Verl- und Neulernen« statt »Ver- und Neulernen« (S. 311) sind Flüchtigkeitsfehler, die bei einem wissenschaftlichen Band bei Beltz Juventa nicht vorkommen sollten. Steinwachs' abschließender Beitrag zur mittelalterlichen Literatur weist neben vermeidbaren Tippfehlern zudem stilistische Eigenheiten auf. Manche Sätze sind extrem verschachtelt und erschweren die Lektüre. Die Formulierung »komparatistische und die eigene ›Norm‹ reflektierende und diese solche relativierende Gesprächsanlässe« (S. 15) ist grammatisch holprig und hätte gestrafft werden können. Diese Mängel schmälern jedoch nicht den inhaltlichen Wert des Bandes.

Offene Aufgaben – To-do-Liste

Der Band benennt selbst seine Grenzen. Für die weitere Arbeit bleiben:

Erstens: Empirische Studien zum Hidden Curriculum an Waldorfschulen fehlen. Steinwachs konstatiert: »Für die Waldorfpädagogik gibt es bisher [...] keine Studien zum Hidden Curriculum« (S. 127). Hier besteht Forschungsbedarf.

Zweitens: Mehr außereuropäische Stimmen sind nötig. Der Band ist, trotz Problembewusstsein, überwiegend von europäischen Autor:innen verfasst. Die Herausgeber berichten, dass außereuropäische Autor:innen die Mitarbeit ablehnten – mit der Kritik, dass Europäer über Dekolonisierung schreiben. Der mittlerweile erschienene englischsprachige Band und das Online-Projekt »Decolonizing Waldorf« sind ein nächster Schritt auf einem anhaltenden Weg. Wohltuend wird in diesem Band aber auch konstatiert, dass zum Beispiel »nationalgeschichtliche Ansätze nicht per se zu verwerfen« seien, sondern »darauf zu verzichten« sei, »ein festgelegtes Narrativ als definierte Identitätsgrundlage mit Allgemeingültigkeitsanspruch vermitteln zu wollen« (Zech, S. 258).

Drittens: Konkretere Praxisalternativen für den Unterricht müssen entwickelt werden. Der Band leistet vor allem Problembewusstseinsarbeit; was danach kommt, bleibt vielfach offen.

Viertens: Was vom spezifisch Waldorfpädagogischen bleibt, wenn zentrale Konzepte wie die Kulturepochen aufgegeben werden, ist zu klären.

Fünftens: Die Rezeption innerhalb der Waldorfbewegung muss im Blick behalten werden. Wird der Band in Schulen und Seminaren diskutiert – oder bleibt er akademisches Nischenprodukt? Wird die Dekolonisierung auch die von den Autor:innen intendierte eigenständige Verbindung mit der Praxis der Waldorfschulen erreichen?

Fazit: Unbequemer, aber notwendiger Anfang

Der Band wird auch Widerstand provozieren, Vermeidungsstrategien und Abwehr nach sich ziehen. Die Terminologie ist für manche im Feld ungewohnt, die Selbstkritik unbequem. Er stellt Tradition und Gewohnheit sinnvoll infrage – nicht um zu stören oder *woke* zu sein, sondern um zu erneuern und *tiefer* zu gehen. Das Anliegen wird gründlich verfolgt und ist in seiner menschheitlichen Perspektive nachvollziehbar. Rawson zitiert eine Stereotype, die sich ohnehin vermutlich längst überlebt hat: »Herr Doktor hat gesagt ist wirklich keine Grundlage für eine verantwortliche öffentliche (und in Deutschland öffentlich geförderte) Schulbewegung im 21. Jahrhundert« (S. 74). Wenn es gelingt, die angestoßene Selbstreflexion mit dem nötigen Schwung fortzusetzen, kann dieser Band sehr erneuernd wirken. Er dokumentiert die Lebendigkeit einer pädagogischen Bewegung, die sich kritisch mit sich selbst auseinandersetzt – statt in Apologetik oder Selbstaufgabe zu verfallen. Der »Versuch einer Annäherung« ist gelungen. Nun muss aus der Annäherung Transformation werden.

Ulrich Kaiser

Literaturverzeichnis

- Akbaba, Y. und Heinemann, A. M. B. (Hrsg.) (2023) *Erziehungswissenschaften dekolonisieren. Theoretische Debatten und praxisorientierte Impulse*. Weinheim: Beltz.
- bildungsLab (Hrsg.) (2021) *Bildung: Ein postkoloniales Manifest*. Münster: Unrast.
- Knobloch, P. D. Th. und Drerup, J. (Hrsg.) (2022) *Bildung in postkolonialen Konstellationen. Erziehungswissenschaftliche Analysen und pädagogische Perspektiven*. Bielefeld: transcript.
- Koerrenz, R. (Hrsg.) (2020) *Globales Lehren, Postkoloniales Lernen. Perspektiven für Schule im Horizont der Gegenwart*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Rawson, M. (2022): Dekolonisierung des Lehrplans als Lernweg. In: *Journal für Waldorfpädagogik*, 4/2022

Sternfeld, N. (2021) Situierter Universalismus. Warum der Partikularismus der Befreiung und der Universalismus, in den sie sich befreit, keine Gegensätze sind. In: Warner, J. (Hrsg.) *After Europe. Beiträge zur dekolonialen Kritik*. Berlin: Verbrecher Verlag, S. 67–92.

Anmerkungen

- 1 Der Band ist als erster Teil eines größeren Projekts konzipiert. Die Herausgeber kündigen einen zweiten, englischsprachigen Band mit außereuropäischen Autor:innen an, der außerhalb der mitteleuropäischen Waldorfinstitutionen erscheinen soll (S. 11). Dieser Band ist mittlerweile erschienen: Rawson, M. et al. (Hrsg.) (2025): *Decolonizing through Waldorf Education: Perspectives*. Stuttgart: Pädagogische Forschungsstelle (E-Book, 312 S.). Mit Neil Boland (Neuseeland), H. Hsueh (Taiwan) und L. Williams (USA) als Mit-Herausgebern werden internationale Perspektiven eingebracht, wenngleich der Band entgegen der ursprünglichen Ankündigung bei einer mitteleuropäischen Waldorfinstitution erschien und ein erheblicher Teil der Beiträge weiterhin von deutschen Wissenschaftlern stammt. Durchmischung ist auch ein gutes Prinzip. Das Buch hat eine begleitende Website (<https://e-learningwaldorf.de>), auf der weitere lokale Berichte und Beiträge zugänglich sind.
- 2 Rawson verweist hier auf seinen lesenswerten Vorläufertext in dieser Zeitschrift: Martyn Rawson, Dekolonisierung des Lehrplans als Lernweg. In: *Journal für Waldorfpädagogik*, 4/2022.
- 3 Vgl. dazu meinen Beitrag in der *erziehungskunst*: <https://www.erziehungskunst.de/artikel/universalismus-und-waldorfschule> [6. 1. 2026]

Projektive Geometrie

von Alexander Stolzenburg

*Pädagogische Forschungsstelle Stuttgart,
2. Auflage, Stuttgart 2026
368 Seiten · 18 x 26 cm · Softcover
ISBN 9783989570689 · 29,00 Euro*



Das Buch *Projektive Geometrie* von Alexander Stolzenburg (1. Auflage 2009) liegt nun in einer 2. Auflage vor.

Der Autor, Waldorfschüler am Kräherwald, begann 1976 seine Tätigkeit nach dem Studium in Stuttgart und Hamburg mit Diplomabschluss und Referendariat in Lüneburg als Lehrer für Mathematik und Physik an der freien Waldorfschule Essen. Sein besonderes Anliegen ist die Projektive Geometrie, die bis in die 1970er Jahre wenigstens teilweise noch zum Curriculum der höheren Schulen gehörte, insbesondere aber an den Waldorfschulen etabliert war. Inzwischen sind leider manche Inhalte der Geometrie wie z. B. die Kegelschnitte aus den Lehrplänen der Gymnasien völlig verschwunden.

Umso wichtiger ist es, dass an den Waldorfschulen der auf Grund des Zentralabiturs immer kleiner werdende Gestaltungsspielraum im Mathematikunterricht zugunsten der projektiven Geometrie genutzt wird.

Hierzu liefert das Buch von Stolzenburg eine hervorragende Grundlage. Nahezu alle Aspekte der projektiven Geometrie werden dort umfassend behandelt. Im Vorwort schreibt Stolzenburg:

Als Leser denke ich mir einerseits Lehrer, die vielleicht auch daran denken, selber die projektive Geometrie zu unterrichten ..., andererseits Schüler, die im Unterricht Behandeltes nachlesen möchten – und nicht zuletzt auch einfach Freunde der projektiven Geometrie. ...

Der Umfang geht natürlich weit über das hinaus, was mit einer Klasse behandelt werden kann. Vieles übersteigt auch die Anforderungen, die in der Schule sinnvoll sind.

Eine Leseanleitung als möglicher Leitfaden für ein erstes Kennenlernen am Anfang gibt zusätzliche Orientierung auch für diejenigen Leser:innen, die Neuland betreten. Sie beginnt mit den Sätzen:

Das vorliegende Buch soll einerseits benutzt werden können, die projektive Geometrie in einer gewissen Breite kennen zu lernen und sich in sie einzuarbeiten, erhebt andererseits den Anspruch wissenschaftlicher Exaktheit und (in der Regel) gedanklicher Vollständigkeit. Beides schließt sich manchmal gegenseitig aus. Geht es nur um ein Kennenlernen, dann darf und soll man einige der Spitzfindigkeiten, auch einige der Beweise, bei einem ersten Lesen getrost überschlagen. Im Kern handelt es sich um eine Darstellung des im Unterricht vorgebrachten Stoffes; sie ist aber an allen Seiten um benachbarte Gebiete angereichert.

In der Tat gehen viele Kapitel weit über das hinaus, was heute auf Schulniveau in der knapp bemessenen Zeit im Unterricht behandelt werden kann. Das sehr ausführliche Inhaltsverzeichnis mit 33 Kapiteln erstreckt sich über vier Seiten und bietet eine detaillierte Orientierung zu den einzelnen Themen, ebenso das ausführliche Stichwortverzeichnis auf den letzten acht Seiten des Buches. Sehr hilfreich sind ebenfalls Verzeichnisse der verwendeten Symbole und Abkürzungen sowie ein Vokabular, in dem Fachbegriffe kurz erläutert werden.

Mit fast 500 Zeichnungen, die in unmittelbarer Nähe zum Text auf den 350 Seiten eingepasst sind, nimmt das Buch in der Literatur zur projektiven Geometrie einen besonderen Platz ein und ist insbesondere zum Nachschlagen von Detailfragen für Lehrer:innen hervorragend geeignet. Es ist zudem in einem humorvollen Stil geschrieben, sozusagen als ein Gespräch mit der Leser:in, gewürzt durch manche Anekdote aus dem Unterricht des Autors. Wer dem Mathematikunterricht in der höheren Schule einigermaßen folgen konnte, kann auch das Buch mit Gewinn studieren.

Ein charakteristisches Gestaltungselement des Buches ist die konsequente Anwendung des Dualitätsprinzips. Es wird gleich im Anschluss an die Darstellung der Axiome auf S. 15 formuliert, und im ganzen Text durch die Anordnung in zwei Spalten überall da berücksichtigt, wo es inhaltlich zutrifft.

Einen breiten Raum des Buches nehmen die Kegelschnitte ein, auf die vielfältig Bezug genommen wird. Nach *Einführung der Fernelemente*, der *Gliederung der Ebene*, dem *Satz des Desargues* und dem vollständigen Viereck und der harmonischen Grundfigur werden *Projektive Abbildungen* und der *Fundamentalsatz der projektiven Geometrie* sowie das *Doppelverhältnis* behandelt. Dann folgt auf S. 84 das Kapitel *Projektive Erzeugung der Kegelschnitte*. Auch die folgenden Kapitel *Pol und Polare*, *Involutionen*, *Metrische Eigenschaften der Kegelschnitte*, *Büschel von Kegelschnitten*, *Konstruktionsaufgaben für Kegelschnitte* enthalten reichhaltige Aspekte und Einzelheiten zu den Kegelschnitten.

Einen weiteren Schwerpunkt bilden die Kapitel über Zentralkollineationen.

Im Kapitel *Analytische projektive Geometrie* werden Zentralkollineationen in homogenen Koordinaten behandelt, und ein Kapitel *Matrizen und Determinanten* kann auch als Grundlage zum Kerncurriculum Matrizen in der gymnasialen Oberstufe dienen. Ein Kapitel *Freie Geometrie ebener Kurven* beschreibt auf 38 Seiten charakteristische Kurvenelemente einschließlich der drei lokalen Singularitäten Dornspitze, Wendestelle und Schnabelspitze.

Das Buch schließt mit dem Abschnitt *Die projektive Geometrie an Waldorfschulen*, der auch einen *Entwurf für einen Lehrplan in projektiver Geometrie* und abschließend 6 Abituraufgaben (GK und LK) aus den Jahren 1988 bis 2007 mit Lösungen enthält.

Die zweite Auflage folgt zwar weitgehend der 1. Auflage, enthält aber doch etliche sachliche und stilistische Verbesserungen und Ergänzungen.

Neu gegenüber der 1. Auflage sind 34 zweifarbige Zeichnungen, Hinweise zu den »Lesarten« der harmonischen Grundfigur und QR-Codes zu einigen im Text verstreuten Übungsaufgaben, die direkt zu den Lösungen auf der Webseite <http://paefo.de/PG> führen. Die 2018 erschienenen *Übungsaufgaben zur Projektiven Geometrie* von Stolzenburg werden als ePDF in einer 2. Auflage vorbereitet.

Das Buch kann sowohl als solide Grundlage zur Vorbereitung des Unterrichts in der Oberstufe als auch zum Studium der projektiven Geometrie sehr empfohlen werden.

Peter Baum

Der ethische Universalismus

und sein kulturgeschichtliches Dilemma
von Marcelo da Veiga

Ein philosophisch-kritischer Essay unter besonderer Berücksichtigung aktueller Kritik an der Anthroposophie Rudolf Steiners. Herausgegeben vom Institut für Bildung und gesellschaftliche Innovation
CEST Edition, Bonn 2024

80 Seiten · 15 x 23 cm

ISBN 9783982644400 · 12,30 Euro



Dem berühmten *Diktum* von Ernst Wolfgang Böckenförde zufolge lebt der freiheitliche Staat von Voraussetzungen, die er selbst nicht garantieren kann.¹ Als eine solche Voraussetzung, die zugleich das Prinzip des Universalismus und dessen gesellschaftliche Bedeutung überzeugend deutlich machen kann, kommt beispielsweise die Überzeugung von der Würde eines jeden Menschen infrage. Wir sind der Überzeugung, dass jedem Menschen aufgrund seiner Menschenwürde bestimmte Grundrechte zukommen. Diese Überzeugung kann aber nicht von Staats wegen oktroyiert werden, wie Überzeugungen eben generell schlechterdings nicht diktiert werden können.

Insofern nun die Menschenrechte universelle Geltung beanspruchen und darin ein Beispiel für die Theorie des Universalismus sind, ließe sich sagen, dass das auf den Grund- bzw. Menschenrechten basierende Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland wiederum auf der Anerkennung des universalistischen Prinzips der Menschenrechte beruht, die es voraussetzt. Diese *Anerkennung* selbst kann aber weder vom Grundgesetz »garantiert« werden, noch ist es so, dass diese Rechte tatsächlich weltweit überhaupt im gleichen Maße anerkannt sind. Von ihrer Anerkennung hängt jedoch der Grad ihrer Durchsetzung ab, – dass etwa formal in einer Verfassung von ihnen die Rede ist, reicht allein nicht aus.

Das »kulturgeschichtliche Dilemma«, von dem im Untertitel des vorliegenden Essays die Rede ist und in dem der Autor den Universalismus befangen sieht, besteht ihm zufolge zunächst darin, dass die historischen Urheber des modernen universalistischen Denkens kulturgeschichtlich betrachtet »Kinder ihrer Zeit« und ihrer Kultur gewesen sind und sie deshalb Gedanken geäußert und Begriffe benutzt haben, die nach weit verbreiteter heutiger Auffassung mit dem Universalismus streng genommen nicht vereinbar sind. Insbesondere rassistische und diskriminierende Redeweisen stehen dabei im Fokus.

Der Essay da Veigas umfasst zwei Teile, die durch die Problematisierung des Universalismus zusammengehalten werden. Im kürzeren ersten Teil, der auch als ideengeschichtliche Einleitung zum zweiten Teil aufgefasst werden kann, legt da Veiga die Grundgedanken des ethischen Universalismus dar, wie sie vor allem durch Kant formuliert worden sind. Hierbei schließt er auch an die gegenwärtige Erörterung des Universalismus im Zusammenhang mit seiner Herausforderung durch identitätstheoretische Strömungen an. Das wichtige Buch »Radikaler Universalismus« des Philosophen Omri Boehm bildet hierfür einen weiteren wesentlichen Bezugspunkt. Von Platon bis Hannah Arendt zieht da Veiga Beispiele für Redeweisen heran, die nach heutigem Empfinden als rassistisch oder diskriminierend einzustufen sind. Er knüpft daran die allgemeine Frage, ob es ein sinnvolles Vorgehen sei, diese Geistesgrößen aufgrund dieser Äußerungen sozusagen aus dem Diskurs auszuschließen oder ob man nicht damit »das Kind mit dem Bade ausschütte«. Da es sich bei den von ihm genannten Geistesgrößen in fast allen Fällen natürlich gerade nicht um überzeugte Rassisten, sondern im Gegenteil um Aufklärer, Humanisten, Philosophen und Philanthropen handelt, ist die implizite Antwort auf die eher rhetorisch gemeinte Frage klar.

Der zweite, umfangreichere Teil zieht die Linie der aktuellen Debatten zur Anthroposophie hin aus und stellt Steiners Verhältnis zum Universalismus dar. Hierfür holt da Veiga weit aus und erläutert unter anderem drei grundlegende Ansätze der Anthroposophie Steiners. Da Veiga stellt besonders heraus, dass diesen Ansätzen eine Idee von Anthroposophie eigen sei, »bei der es der Sache nach um die Entwicklung geistiger und spiritueller Autonomie und Verantwortung geht« (S. 41). Außerdem werde der Mensch in der Anthroposophie als ein kulturell werdendes Wesen und nicht als »Gattungswesen« verstanden.

Warum der »ethische Individualismus« Steiners als ein Universalismus zu verstehen ist, erläutert da Veiga in den folgenden Abschnitten. Den Begriff der Freiheit deutet da Veiga dabei vor allem als Ermöglichungsgrund einer potentiellen geistigen »Selbstschöpfung« (S. 42), um die bereits angesprochene, angestrebte Autonomie des Individuums praktisch erreichen zu können. Neben seinem dezidierten Individualismus beinhaltet Steiners ethische Grundidee einen klaren Bezug zum Universalismus und zwar insofern, dass schöpferisches Handeln des Einzelnen auf der Fähigkeit beruhe, »aus der allen Menschen gemeinsamen Ideenwelt seine persönlichen Antriebe zu entwickeln« (ebd.). Die biologischen Aspekte treten demgegenüber als das »Gattungsmäßige« des Menschen in den Hintergrund. Deutlich wird dabei die wiederum an Kant erinnernde »Überzeugung, dass der Mensch in erster Linie eine zur Selbstbestimmung fähige Person ist und dass er darin seine Würde hat« (S. 43).

In den folgenden Abschnitten geht da Veiga auf die häufigsten in den Medien zu lesenden Vorwürfe an die Adresse Steiners und der Anthroposophie ein und sieht dabei eine Reihe von Missverständnissen im Hintergrund, die Steiners zentralen Anliegen verkennen und öfter auch nur dem Streben nach Aufmerksamkeit geschuldet sind, dem kein aufrichtiges Interesse an der Sache entspricht. Die spirituellen Aspekte der Anthroposophie werden dabei bekannten und anerkannten Strömungen an die Seite gestellt.

Anschließend thematisiert da Veiga die Frage der Wissenschaftlichkeit der Anthroposophie im Rahmen der allgemeineren Frage nach dem Verhältnis von Glauben und Wissen. Hierbei wird ein sehr weites Feld beschritten und der Zusammenhang mit dem eigentlichen Thema des Essays bleibt eher lose.

Dafür schließt sich in den beiden Schlussabschnitten der Kreis zum Anfang des Textes wieder. Der Abschnitt über »Rassische Terminologien« greift das Ausgangsproblem wieder auf und bezieht explizit Steiners Terminologie in den nunmehr aufgespannten Rahmen ein. Da Veiga macht deutlich, dass beispielsweise Ausdrücke wie »Wilde« nicht immer dieselben Konnotationen hatten, wie wir sie heute zumeist damit verbinden und auch bei klar humanistischen Autoren wie Hermann Hesse oder Albert Schweitzer zu finden sind. In seinem Fazit spricht der Autor die Hoffnung aus, dass Steiners Werk einem von Missverständnissen und Vorurteilen unverstellten Blick auch heute noch und in Zukunft Potentiale offenbaren könne.

Gerade angesichts des sehr weiten thematischen Zuschnitts bleiben natürlich Wünsche und Fragen offen. Das eingangs konstatierte Dilemma, dass es beispielsweise bei Kant Äußerungen gibt, die mit seiner eigenen Theorie nicht zusammenstimmen, wodurch diese in der öffentlichen Wahrnehmung in ein schiefes Licht geraten ist, hätte zur Thematisierung des grundlegenden Dilemmas führen können, dass der Anspruch des Universalismus *stets* auf individuelle, historische und kulturelle Unterschiede trifft, woraus sich eine Spannung von Allgemeingültigkeit und Diversität bzw. Differenz ergibt. Die Kontroverse um den Wert der *Einzigartigkeit* oder Besonderheit und der Forderung nach rechtlicher und sozialer *Gleichheit* findet denn auch bereits zu Kants Zeit zwischen ihm und seinem ehemaligen Schüler J. G. Herder statt. Herder verteidigt die Individualität gegen die Ansprüche der Gleichheit und sieht gerade

darin die Position des wohlverstandenen Humanismus. Diese Opposition dürfte das allen neueren Debatten zugrundeliegende eigentliche Dilemma bezeichnen.

Man hätte sich also ausführlichere Darlegungen zum »kulturgeschichtlichen Dilemma« als *Dilemma* vorstellen können, insbesondere zur aktuellen Relevanz des Themas in den Debatten um »Identitätspolitik«, und ob es sich dabei tatsächlich um ein Dilemma oder um eine Antinomie im Sinne Kants handelt bzw. ob das scheinbare Dilemma möglicherweise auf einer Fehlinterpretation des Universalismus durch seine – vermeintlichen – Gegner beruht. Doch handelt es sich eben um einen Essay und nicht um eine Monographie. Dessen Wert liegt in der propädeutischen Hinführung zum Thema und in der Einbindung der Anthroposophie in diese aktuelle Kontroverse.

Michael Hänel

Anmerkungen

- 1 »Der freiheitliche, säkulare Staat lebt von Voraussetzungen, die er selbst nicht garantieren kann. Das ist das große Wagnis, das er, um der Freiheit willen, eingegangen ist. Als freiheitlicher Staat kann er einerseits nur bestehen, wenn sich die Freiheit, die er seinen Bürgern gewährt, von innen her, aus der moralischen Substanz des einzelnen und der Homogenität der Gesellschaft, reguliert. Andererseits kann er diese inneren Regulierungskräfte nicht von sich aus, das heißt mit den Mitteln des Rechtszwanges und autoritativen Gebots zu garantieren versuchen, ohne seine Freiheitlichkeit aufzugeben und – auf säkularisierter Ebene – in jenen Totalitätsanspruch zurückfallen, aus dem er in den konfessionellen Bürgerkriegen herausgeführt hat.« E.-W. Böckenförde: Die Entstehung des Staates als Vorgang der Säkularisation. In: Staat, Gesellschaft, Freiheit. Studien zur Staatstheorie und zum Verfassungsrecht (= Suhrkamp-Taschenbücher Wissenschaft. Nr. 163). Suhrkamp, Frankfurt am Main 1976, S. 41–64, hier S. 60.
- 2 Omri Boehm: Radikaler Universalismus. Jenseits von Identität, Berlin 2022

Kontexte zum Atom – Wechselbezüge von Stoff und Form

Eine phänomenologische Position
von Wilfried Sommer

*Pädagogische Forschungsstelle Kassel, 2025
zweisprachig in Deutsch und Englisch
280 Seiten farbig · 17 x 24 cm · Softcover
ISBN 978-3-98957-035-1 · 27,00 Euro*



In seinem neuen Buch zum Begreifen des Atoms wendet sich Wilfried Sommer an eine diverse Leserschaft, was er gleich zu Beginn deutlich macht. So könne man dieses Buch als an der Phänomenologie interessierter Laie ebenso lesen wie als Waldorfllehrer:in der naturwissenschaftlichen Unterrichte. Es ist zweisprachig in Deutsch und Englisch verfasst und enthält viele ansprechende Tafelzeichnungen, die man sich gut im eigenen Unterricht vorstellen kann.

Es ist kein klassisches Buch der Forschungsstelle, in dem der Unterrichtsgang einer Epoche geschildert wird, sondern zeigt vielmehr Wege auf, wie durch Ergänzungen oder Variationen in den Unterrichten der Klassen 10, 11 und 12 ein in sich stimmiger Unterrichtsgang erstellt werden kann, der die uns umgebende Materie nicht materialistisch als zergliedert aus einzelnen Bausteinen erleben lässt. Vielmehr ist es Sommers Ansatz, durch das Mitdenken und Erleben der eigenen gedanklichen Leistung deutlich zu machen, wie als kognitive Konstruktionsleistung vieler einzelner Erkenntnisse das Atom oder Molekül als Wechselbeziehung in Raum und Feld entstehen kann. Hiermit reiht sich dieses Buch ein in einen seit Steiner bestehenden Diskurs, der sich in der Ablehnung eines reinen Reduktionismus zentriert und sich zugleich mit der Position beschäftigt, ob es alternative Zugänge gibt, die den Begriff des Atoms nicht als Ganzen in Frage stellen. Das vorliegende Werk kann somit auch als eine Erweiterung gesehen werden, indem gängigen reduktionistischen Denkmustern durch Sommer neue Richtungen und Perspektiven gegenübergestellt werden. Damit stellt er sich explizit der physikdidaktischen Öffentlichkeit und der Kritik, die teilweise gegenüber phänomenologischen Zugängen vorgebracht wird.

Hiermit sei auf eines der Schlagworte des Buches verwiesen, den Antropozentrismus: Durch das Erlernen von etwas Neuem werde nicht nur Wissen aufgebaut, sondern »[i]ndem wir uns der Welt anverwandelt haben, haben wir uns verändert. Wir sind in feiner Weise zu jemand anderem geworden.« (S. 18). Sommer verweist hiermit deutlich auf das, was an anderer Stelle der Waldorfpädagogik in der Menschenbildung als Ziel des Unterrichts gefasst wird. Dies sei aber nur möglich, wenn der Mensch sich als Ganzes in den Bildungsprozess einlasse und es zulasse, vom eigenen Selbst, den

eigenen Erfahrungen und Denkfiguren auszugehen und sich selbst als Denkenden ernst zu nehmen.

Das Buch gliedert sich in mehrere Sinnabschnitte, die für sich eine je eigene Struktur aufweisen. So wird zunächst dargestellt, wie in der Mechanik das Konzept der Materie so erarbeitet werden kann, dass es später anschlussfähig für weitere Gedankengänge bleibt und wie hier Grundlagen gelegt werden können. Sommer nutzt dabei teilweise ungewohnte Denkfiguren, was sich auch in den wiederholten Fragen »Was ist neu?« am Ende jedes Unterkapitels findet. Als eine Aufforderung an die Leserschaft stellt er unter der Überschrift »Zur Diskussion gestellt« Fragen, mit denen man sich selbsttätig die von ihm angelegten Überlegungen zu eigen machen kann.

Ein großer Raum wird der Einführung der kinetischen und potenziellen Energie inklusive der dazugehörigen Zeichnungen eingeräumt. In der gewählten Darstellung ist dieser Energiebegriff dadurch anschlussfähig an die später ausgeführten und geschickt notierten Energiebetrachtungen am Kondensator und in letzter Konsequenz an die ebenfalls skizzierten klassischen Energiediagramme zur Beschreibung des Atoms. So gelingt schlussendlich der Brückenschlag zum Orbitalmodell.

An die Mechanik anschließend werden Unterrichtsgänge zur Elektrostatik und im Folgenden zur Elektrodynamik dargestellt. Hierbei wird deutlich, dass es ein besonderes Anliegen des Autors ist, sich wirklich in die Phänomenologie hineinzubegeben und nur mit Erkenntnissen weiterzuarbeiten, die auf dieser Grundlage erfahrbar werden. Dies zeigt sich auch darin, dass beispielsweise Begriffe wie Elektron aber auch Molekül und Atom erst recht spät auftauchen. Eine weitere Besonderheit, die das wahrhafte Erfahren als Anliegen deutlich macht ist die, dass über weite Strecken zwischen Molekül und Atom nicht unterschieden wird. Dies irritiert zunächst, da man als physikalisch vorgeprägte Person zwei verschiedene Gebilde vor dem inneren Auge hat. Andererseits erschließt es sich aber im Verlauf, da deutlich wird, dass der beschrittene Gedankengang anfangs eine Differenzierung weder nötig noch möglich macht.

Konkret liegt in der Elektrostatik ein Schwerpunkt darin, verschiedene Situationen sowohl mit der Ladung wie auch mit dem Feld als Erklärungsansatz zu skizzieren. Damit zeigt sich deutlich, welche Bereicherung ein Perspektivwechsel hervorrufen kann. Ebenso kann man bei sich selbst erleben, wie eine Begründungskette leerer Begrifflichkeit in sich zusammenfällt, wenn jeweils weiter nach der theoretischen Ursache einer Erscheinung geforscht wird, ohne dem Phänomen an sich einen Stellenwert als beobachtbares Ereignis zuzumessen. Eine ähnliche Denkfigur zeigt sich, bei der Entwicklung zum Begriff des elektrischen Stroms, der auch recht spät als etwas zu Beobachtendes, Quantisierbares beschrieben wird, ohne ihm eine Wirkmächtigkeit an sich zuzuschreiben. Dies bedeutet keineswegs, dass der Zusammenhang bewegter Ladungen und sich verändernder Magnetfelder negiert wird, sondern vielmehr, dass eigenes Wissen zu Zusammenhängen hinterfragt werden kann.

Es werden klassische Experimente aus dem Bereich der Elektrostatik und Elektrodynamik vorgestellt und exemplarisch aufgezeigt, welche Erkenntnisse daraus gezogen werden können. Die Experimente werden jeweils mehrere Male im Verlauf der Darstellung aufgegriffen und dadurch unter jeweils verschiedenen Blickwinkeln neue Zusammenhänge entwickelt. Beispielsweise wird an der Elektrisiermaschine der Feld-

begriff entwickelt und die Wechselwirkung mit der Umgebung betrachtet. Die Funktionsweise eines Kondensators wird anhand dieser Maschine und einer gegenüberstehenden Konduktorplatte erarbeitet. Ausgehend davon wird über Zwischenschritte das Konzept des Schwingkreises angelegt. Auch die Beschreibungen physikalischer Klassiker und ihre Einbettung in einen phänomenologischen Zusammenhang fehlen nicht, so dass man eingeladen wird, selbst neu über den Millikan-Versuch oder den Rutherford'schen Streuversuch nachzudenken.

Eine Beruhigung für jeden Absolventen eines naturwissenschaftlichen Studiengangs ist der Anhang. Hier wird das im Hauptteil ausgebreitete Wissen in den klassischen naturwissenschaftlichen Kontext gestellt und in Zusammenhang mit den üblicherweise genutzten Formeln gesetzt. Quellengrundlage ist dabei oft der Giancoli, der vielen Studierenden der Physik bekannt sein dürfte. Das verleiht Sicherheit, da die Brücke deutlich wird, die Sommer von einem phänomenologischen Zugang zur Anschlussfähigkeit eines naturwissenschaftlichen Studiums schlägt.

Eine Besonderheit des vorliegenden Buches ist auch die explizite Ansprache der Leserschaft und das explizite Einbeziehen eines Ichs. So erlebte ich als Leserin die gedanklichen Bewegungen stärker mit, fragte mich bisweilen auch, welches »Ich« spricht. Ist es das Ich des Autors oder gibt es in dieser Schrift tatsächlich so etwas wie einen Erzähler, der in den Austausch über Gedankenbewegungen kommt?

Einen Text von Wilfried Sommer zu lesen ist in erster Linie Sprachschulung und unmittelbar damit einhergehend auch eine Denkschulung. Er schafft es, vertraute naturwissenschaftliche Zusammenhänge so zu hinterfragen und gedankliche Wege aufzubauen, dass man als Leserin oder Leser unmittelbar mitgenommen wird auf einen neuen Weg der Betrachtung. So gelangt man schließlich an den Punkt, wo man das Atom oder Molekül selbst als eigene logische Konstruktionsleistung erlebt. Dies gilt, sofern man sich darauf einlässt, denn nicht immer ist es ganz einfach, seinen Sätzen zu folgen. Manche der Äußerungen muss man mehrmals lesen, um die Bedeutung jedes einzelnen Wortes im jeweiligen Kontext und seine Wirkmächtigkeit zu erfassen. Dessen scheint sich der Autor durchaus bewusst zu sein, wenn er bestimmte Formulierungen mehrmalig in verschiedenen Zusammenhängen wiederholt. Bisweilen stolpert man beim Lesen darüber und fragt sich, ob man das so nicht schon gelesen habe. Oft sind die Kontexte aber doch leicht variiert, so dass eine neue Bedeutung hinzutritt. Dieses Buch ist keines, was sich nebenbei lesen lässt, sondern es erfordert von den Lesenden Konzentration und eigenen Denkwillen.

Wenn man bereit ist, sich auf das Abenteuer einzulassen, eigene Denkmuster zu hinterfragen und sich neue Strukturen zu erarbeiten, so sei dieses Buch als Lektüre – auch zur Epochenvorbereitung – empfohlen.

Lena Sternberg

Benjamin Franklin

Von einem, der auszog, die Welt zu verändern
von Ernst-Christian Demisch

Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart 2024
190 Seiten · kartoniert
ISBN 978-3-7725-3124-8 · 16,00 Euro



Wieder mit erneutem Gewinn gelesen – eine Rezension der neu bearbeiteten Auflage (2024)

Rechtzeitig vor dem 250. Jubiläum der amerikanischen Unabhängigkeitserklärung erscheint die von Ernst-Christian Demisch neu bearbeitete Biographie eines ihrer Mitautoren: Benjamin Franklin, einer der wichtigsten Persönlichkeiten der jüngeren Geschichte. Dieser war 1776 bereits 70 Jahre alt und hatte sich als Herausgeber verschiedener Journale, als Erfinder, als Generalpostmeister der nordamerikanischen Kolonien sowie als Bevollmächtigter und erfolgreicher Verhandler der Anliegen der nordamerikanischen Kolonisten in London bereits einen Namen gemacht. Noch im selben Jahr wurde er als Botschafter nach Frankreich gesandt, wo er nicht nur für die Unterstützung der französischen Krone für die Unabhängigkeitsbestrebungen der Siedler warb, sondern durch Herausgabe einer Zeitschrift sowie zahlreiche Gespräche die Ideen bürgerlicher Selbstbestimmungen im vorrevolutionären Frankreich vertrat. Tatsächlich erreichte er 1778 die diplomatische Anerkennung und Unterstützung der USA durch Frankreich. Zurück auf dem amerikanischen Kontinent wurde er noch zweimal zum Präsidenten des Staates Pennsylvania gewählt. Als 81-jähriger wirkte er 1787 bei der Ausarbeitung der amerikanischen Verfassung mit. Seinen letzten politischen Kampf widmete er der Abschaffung der Sklaverei.

Facettenreich und würdigend erzählt Demisch die beeindruckende Biographie des Sohnes eines Seifensieders, der es ohne höhere Schulbildung zu einem der Wegbereiter demokratischer Staatlichkeit gebracht hatte, der nicht nur bei den Gleichgesinnten, sondern bei seinen adligen Verhandlungsgegnern in Europa wegen seiner Integrität hoch angesehen war. Demisch gibt dabei Einblicke in die lebenslange Selbsterziehung, wozu er Ausschnitte aus Franklins Autobiographie heranzog, den Umgang mit Rückschlägen und die andauernde Gemeinwohlorientierung des Kosmopoliten. Gekonnt werden in kurzen Exkursen die historischen Rahmenbedingungen erläutert.

Ergänzende Bearbeitung erfuhr die vorliegende Auflage des Buches durch die Darstellungen von Franklins Haltung zu den deutschen Migranten, seiner Deutschlandreise, zu seinen Überlegungen der Zeitumstellung im Sommer und seinem Zusammenreffen mit James Watt in Schottland. Besonders lesenswert ist die ab S. 130 eingefügte Erläuterung des Ideals »pursuit of happiness« aus der Unabhängigkeitserklärung von 1776. Demisch verdeutlicht, dass die deutsche Übersetzung »Streben nach Glück« zutreffender durch »Bestreben nach Glückseligkeit« ersetzt werden sollte, da der Begriff Glückseligkeit damals die Übereinstimmung der persönlichen Intentionen mit der göttlichen Fügung ausdrückte und somit dem freimaurerischen Humanitätsideal Franklins entspräche.

Aufgrund seiner sprachlichen Klarheit ist das Buch als Lektüre für Jugendliche bzw. als den Geschichts- oder Ethikunterricht begleitende Lektüre im Oberstufenunterricht zu empfehlen. Sie ermöglicht die Auseinandersetzung mit einer Persönlichkeit, die sich an ihrem ideellen Selbstanspruch ein Leben lang orientierte und deshalb immer dem Ringen des Menschen um seine Würde und Selbstbestimmtheit diente. Ernst-Christian Demisch ist ein mitreißendes Porträt Benjamin Franklins gelungen.

M. Michael Zech

Französischunterricht in den Klassen 1 bis 4

Enseigner dans la joie
von Siegmund Baldszun

edition waldorf, Stuttgart 2025
252 Seiten · 21,7 x 29 cm · Softcover
ISBN 978-3-98957-038-2 · 29,00 Euro



Wenn man sich mit diesem neuen Buch beschäftigt, kann man sich fragen, wie es wohl nach 2 oder 3 Jahren Praxistest aussehen wird. Wahrscheinlich gibt es viele Gebrauchsspuren; vielleicht mit manchen Eselsohren, bestimmt mit vielen Post-It Notes versehen, möglicherweise mit Unterstreichungen und Sternchen. Ab Seite 11 trägt jede Seite die Überschrift *Handbuch* und den jeweiligen Kapitel-Untertitel. Das stimmt:

Wir haben es hier mit einem Handbuch, mit einem mit Herz geschriebenen Handbuch zu tun, mit welchem der Französischlehrer sich innig verbinden kann.

Die Gliederung in *Hintergrund, Methodik, Materialien* lässt den dreigliedrigen Aspekt der Menschenkunde ahnen. So behandelt Baldszun tatsächlich zunächst die Anthropologie, also die Menschenkunde des Sprachunterrichts, aber dem geht eine erfahrungsgesättigte *Schilderung einer ersten Stunde im Fremdsprachenunterricht* voraus. Und den *anthropologischen Grundlagen* folgen zwei kleine Kapitel *über die französische(n) Sprache(n!)* und über die Frage, *warum die Schüler in der Waldorfschule 2 Fremdsprachen lernen sollen*. Der geistige Teig des Unterrichts wird anschließend in den Beschreibungen *des Unterrichts in den 1. bis 4. Klassen* tüchtig geknetet und geht auf.

Nun wendet sich Baldszun dem Herzstück des Buches zu, den *praktischen Aspekten des Unterrichts*, wie zum Beispiel, dem Sprechen, Tanzen und Singen, der Jahresplanung, dem Lernfortschritt, den Werkzeugen des Unterrichts, dem Mobiliar und der Sitzordnung, dem Periodenunterricht, den Zeugnissen. Alles ist durchlebt, konkret und anregend, zum Immer-wieder-Nachschlagen.

Der dritte Teil macht die Hälfte des Buchs aus. Es ist eine Sammlung von Versen, Sprüchen, Gedichten, Dialogen und Texten für die Klassen 1 bis 4. Erfahrene Lehrer werden bestätigen, dass die Materialien mit Kriterien, die der vorigen Beschreibung der Klassenstufen entsprechen, gut ausgesucht sind. Die Spiele und die verschiedenen Genres werden erläutert, so dass man wieder Anregungen zur selbständigen Lehrervorbereitung erhält. Die Tänze und Klatschspiele werden von einer Spezialistin auf diesem Gebiet, Katja Rizzo-Wersich, mit konkreten Hinweisen zur Durchführung versehen.

Der Anhang schließlich enthält einen kurzen Aufsatz Steiners zur Sprache und das Vorwort des »livre rose« von 1984, des Buches, das bisher die beste Materialsammlung für Französischlehrer war. Damit zeigt Baldszun, dass er mit seinem *Französischunterricht in den Klassen 1 bis 4* nicht nur das »livre rose« ergänzen und fortsetzen will, sondern sich auch in die mehr als 100 Jahre alte und sich immer wieder neu erfindende Praxis des Fremdsprachenunterrichts, wie Herbert Hahn und Rudolf Steiner ihn für eine lange Zeit entworfen haben, stellen will. Das gelingt dem Autor und die schmückenden Bilder, die denen der unterrichteten Kinder nachempfunden sind, dokumentieren *la joie*, die Freude, die diese Schüler beim Lernen erleben.

Alain Denjean

Buchempfehlung aus der Pädagogischen Forschungsstelle

Ulrike Sievers hat in ihrer langjährigen Tätigkeit als Waldorflehrerin erfahren, wie die Idee der kollegialen Zusammenarbeit in der lebendigen Konferenzarbeit unterschiedlich gelebt und verstanden wird. Aus dieser Erfahrung ist ein praxisnahes Handbuch für erfrischende, bereichernde und achtsame pädagogische Konferenzarbeit entstanden. Zusammen mit grundlegenden Gedanken zur Konferenzarbeit bietet die Autorin ein breites Spektrum an Beispielen und Anregungen, die sich direkt in die Praxis umsetzen und auch an regionale Gegebenheiten anpassen lassen.



Waldorfbuch
Der Book-Shop der
Pädagogischen
Forschungsstelle

www.waldorfbuch.de
bestellung@waldorfbuch.de



Ulrike Sievers
Pädagogische Konferenzarbeit
inspirierend und zeitgemäß gestalten
Einladung zu einer individuellen oder
gemeinschaftlichen Lern- und Ent-
wicklungsreise



Pädagogische Forschungsstelle
Stuttgart 2026
180 Seiten, Klappenbroschur
21,- Euro
ISBN: 978-3-98957-065-8
Bestell-Nr.: 1879

