

Geschichte an Waldorfschulen

Orientierung in Raum und Zeit, historische Urteilsbildung, Reflexion: Der Geschichtsunterricht wird im Waldorf-Curriculum auf drei Ebenen aufgebaut. Im Fokus steht die Kulturgeschichte. Lesen Sie hier einen Beitrag von M. Michael Zech.

Waldorfpädagogik geht davon aus, dass jeder Mensch eine eigene biographische Intention in sich trägt, die es zu achten und respektieren gilt. Dieser latente Teil der Individualität realisiert sich im Verlauf des Lebens in diversen Beziehungen zur umgebenden Welt.

Diese umgebende Welt ist heute durch und durch von der menschlichen Zivilisation geprägt. Wenn wir gegenwärtig zur uns umgebenden Welt in Beziehung treten, werden wir mit den Folgen des menschlichen Handelns konfrontiert, vor allem mit den Folgen der von Europa und der westlichen Welt ausgehenden Industrialisierung und Kolonisierung der Welt. Man kann diese Zeit, in der der Mensch stärker auf die Natur wirkt, wie die natürlichen Bedingungen auf ihn, als «Anthropozän» bezeichnen¹.

Das Anthropozän ist hervorgegangen aus einem veränderten Verhältnis des Menschen zur Natur. Autoren wie der britisch-indische Denker Amartya Sen, der sich mit den kulturellen Bedingungen der Globalisierung beschäftigt, weisen darauf hin, dass sich in der europäischen Aufklärung der menschliche Geist nicht nur aufgeschwungen hat, die freie Selbstbestimmung und Vernunftorientierung des Individuums zu erfassen, um daraus die jedem Menschen qua seines Wesens zukommende Würde sowie seine Gleichstellung mit allen anderen Individuen abzuleiten, sondern dass dieselben Philosophen (zuerst 1620 Francis Bacons Begriff *brute* in «The New Organon») die Natur, die vitalen Pflanzen und die beseelten Tiere zu Sache, zum Ding erklärt haben².

Damit ging die dialogische Beziehung zur Natur verloren. Das Gewordene, das Lebendige wird zum nützlichen Objekt erklärt, wird zur Ressource unserer materiell basierten Zivilisation. Indem man Indigene auf anderen Kontinenten als «Wilde» (engl. *brute*) bzw. als Angehörige eines «Naturvolks» bezeichnete, rückte man sie aus ihrem Menschsein in die Nähe der Ressource, machte sie zu Objekten der Ausbeutung und Versklavung. Das ist der Schatten der lichten Zeit der Aufklärung bzw. die dunkle Seite von «Enlightenment». Erzählen wir diese Geschichte mit dem Strom der Zeit von der Vergangenheit in unsere Gegenwart, können wir die grandiose Geschichte des technischen Fortschritts, der Nutzung der fossilen Energien, der Nutzung der Maschinen und Automatisierung erzählen. Wir können erzählen, wie sich durch Verkehrs- und Kommunikationstechnik unser Verhältnis zu Raum und Zeit veränderte. Wir können von dem Aufbau der globalen Netze bis in unsere Gegenwart erzählen. Wir überblicken den Weg vom laufenden Boten bis zur AI.

Beleuchtet man dieselbe Geschichte mit dem Licht der Zukunft, also dem, was sein könnte und noch nicht ist, dem was der Gewordenheit entgegenkommt, dann erkennen wir die gegenwärtige Herausforderung, die in unserer verloren gegangenen Beziehung besteht, die in der verloren gegangenen Verhältnismäßigkeit unseres Handelns besteht. Dann erzählen wir die Geschichte des Verlustes und der zunehmenden Selbstgefährdung, die «Enlightenment»

in ein Schattenreich verwandelt – wenn wir sie nicht aus dem Möglichkeitsraum einer besseren Zukunft beleuchtend umgestalten.

Das, was da – um mit Gadammers Hermeneutik zu sprechen – aus dem Horizont der Zukunft leuchtet, ist die Latenz unserer ideellen Selbstansprüche, die in der Biographie jedes individuellen Menschen liegen. Interesse, Liebe und Verantwortung zur uns umgebenden Welt, transformieren die Beziehung des Menschen zu ihr, aber auch zu sich selbst.

Die Impulse dazu werden besonders in einem Geschichtsunterricht geweckt, der sich mit Kulturen der Frühzeit und mit der Vielfalt der Lebensformen auf dieser Erde beschäftigt. Eine solche Kulturgeschichte wird auf mehreren Ebenen und durch verschiedene Zeiten an den Waldorfschulen unterrichtet.

Die drei Ebenen des Geschichtsunterrichts in den Klassen 5-13

Ebene 1: Historische Orientierung in Raum und Zeit (Klassenlehrperson)

Klasse 5-8: chronologisch aufsteigend

Ebene 2: Historische Urteilsbildung (Fachlehrperson)

Klasse 9: Frühe Neuzeit bis Gegenwart

Klasse 10: Vorgeschichte bis griechische Antike

Klasse 11: römische Antike bis Mittelalter

Ebene 3: Reflexion des Geschichtsbewusstseins (Fachlehrperson)

Klasse 12: Überblick und Reflexion des Geschichtsbewusstseins

Auf der ersten Ebene bekommen die Schüler eine Orientierung in Raum und Zeit, dann werden historische Urteile angeregt und schließlich auf einer dritten philosophisch-erkenntnistheoretischen hinsichtlich ihrer Theorien und Annahmen reflektiert. Dieses Curriculum unterscheidet sich von dem der Regelschulen. Kulturgeschichte darf als besonderes Merkmal der Waldorfschulen gelten. Bevor wir auf einige damit verbundenen Probleme eingehen werden, werde ich auf die Genese und die Begründung des Geschichtsunterrichts an Waldorfschulen eingehen.

Als 1919 die erste Waldorfschule in Stuttgart eröffnet wurde, geschah dies auf einem traurigen Höhepunkt des europäischen Nationalismus. Dies betraf in besonderer Weise auch die Länder Deutschland und Frankreich. Eine jahrhundertlange Gegnerschaft stand nach dem Ersten Weltkrieg auf einem weiteren Tiefpunkt, statt Aussöhnung nach dem Tod hunderttausender junger Männer auf beiden Seiten, setzten sich die nationalen Gegensätze fort und legten den Keim für den nächsten Krieg. Hatte Frankreich die Gründung des Deutschen Reichs 1871 im Spiegelsaal von Versailles als nationale Demütigung erlebt, empfand jetzt 1919 Deutschland die Bestimmungen des Versailler Vertrags als Schande. Diese Stimmung nutzten die Nationalsozialisten für die Entfaltung ihres menschenverachtenden und verbrecherischen Regimes. Steiner, der in der ersten Phase des Ersten Weltkrieges durchaus in nationalistische Argumentationen verstrickt war, warnte 1919 besonders in Hinblick auf Deutschland vor den Niedergangsimpulsen der Bluts- und Rassentheorien eines biologisch begründeten Rassismus. In diesem Sinn regte er an, in der Waldorfschule eine menschheitlich dimensionierte Kulturgeschichte zu unterrichten. Entgegen dem damaligen Zeitgeschehen schlug er 1919 weder Nationalgeschichte noch eine Geschichte vor, die auf Marx Theorie des dialektischen Materialismus beruhte. Ihm ging es vielmehr um eine Geschichte, die die

Entwicklung des Menschen erzählt. Ihr Thema ist der Wandel der Lebens- und Bewusstseinsformen.

Seit ihrer Gründung 1919 etablierte sich in der Waldorfschule Steiner Kulturgeschichte einer Folge von Hochkulturen, die nach der letzten Eiszeit sich von Indien über den persischen Raum hin zu den großen theokratischen Flusskulturen am Euphrat und Tigris bzw. am Nil und weiter in den mediterranen Raum, in die griechische und römische Antike verlagerte. Über das europäische Mittelalter gestaltet sich nach Steiner seit Beginn der Neuzeit die fünfte nachatlantische Kulturepoche aus. (Auf Steiners Einbeziehung des Atlantik-Mythos in seine Entwicklungsgeschichte kann hier aus Zeitgründen nicht weiter kritisch eingegangen werden). In Deutschland wird dieses Narrativ bis heute in den Klassen 5-8 an den Waldorfschulen vermittelt. An diese Tradition schließen sich große Fragen an, auf die ich noch eingehen werde.

Geschichte entsteht, indem der Mensch sich erzählt und in die Zeit einordnet. Er gibt so sich und der Zeit Sinn. Der Mensch drückt so seine kulturellen Zugehörigkeiten aus. In früheren Kulturen geschah dies dadurch, dass er seiner Kultur in Riten beitrug. Er trat ein in das, was war, ist und sein wird. Dieses **magische Bewusstsein** ist nicht im eigentlichen Sinn Gedächtnis, denn es wird nicht erinnert, sondern an bestimmten Orten wird das, was war, ist und sein wird rituell permanent erzeugt, man ist hier Träger und Mitgestalter und Teil des Kosmos. Die äußere Landschaft ist hier Seelenlandschaft, die Orte magisch und bedeutungsvoll, hier wird ein Ort- und Raumgedächtnis realisiert. Es realisiert sich in der Performanz der Akteure.

Das **mythische Gedächtnis** ist eine allumfassende große, sich fortwährend wandelnde und erweiternde Erzählung, ein kosmisch-menschlicher Bilderzusammenhang, der ständige Neubewertung erfährt, in dem Diesseits und Jenseits, Menschen- und Götterwelt zusammenklingen.

Aus ihm emanzipierte sich u.a. in der griechischen Antike das, was Kulturwissenschaftler das **Logos-Bewusstsein** nennen. Hier werden der eigene Standpunkt, die eigene kollektive Herkunft und Zugehörigkeit in Abgrenzung vom anderen erzählt. Hier wird das Handeln der eigenen Gruppe argumentierend legitimiert. Die eigene Kultur wird als erwählte, bedeutsame und anderen Lebensformen vorzuziehende Besonderheit erzählt³. Die Erzählung dient damit auch der Stiftung kollektiver Identität. In ihrem Sinne entstanden im 18. und 19. Jahrhundert die großen nationalgeschichtlichen Narrative, die dann auch zunehmend der Gegenstand schulischer Bildung wurde.

Mit dieser Geschichte konkurrierte schon im 19. Jahrhundert eine Universalgeschichte der Menschheit, die den Entwicklungsgang als Progress erzählte. Sie wurde in Europa mit dem Anliegen geschaffen, eine Meistererzählung zu schaffen, die alle Kulturen umfasst. Dabei nahm sie vor allem die Ideen der europäischen Aufklärung zum globalen Maßstab. Fortschritt und Rückständigkeit wurden an ihren Kriterien festgestellt und beschrieben.

Nicht zuletzt durch die französische Schule der Annales wandelte sich Kulturgeschichte im 20. Jahrhundert von einer Universalgeschichte der Hochkulturen bzw. Kulturepochen zu einer Geschichte, die das alltägliche Leben bzw. Kultur in allen Ausdrücken in den Fokus nimmt. Sie schließt dabei nicht nur alle Lebensformen und menschlichen Produktionen, sondern auch die Staats- und Gesellschaftsformen ein. In globaler Dimension stehen Austausch, Konfrontation, Vernetzung und Übergänge in Zentrum des Interesses.

Exkurs: Steiner weist auf einen Paradigmenwechsel hin, den er gegen Ende des 19. Jahrhunderts verortet. Er sieht die Neuzeit bis dahin geprägt von dem Bestreben, die sinnlich erfassbare Kultur immer genauer zu differenzieren. Aus diesem Bestreben gehe die moderne Naturwissenschaft hervor. Die Tendenz, klare Kriterien zu schaffen habe auch den chauvinistischen Nationalismus und den Rassismus hervorgebracht. Dem stellt er eine neue Zivilisation gegenüber, die aus einem prozessualen Denken, der Wiederanknüpfung an das Leben und dem In-Beziehung-setzen des Diversen hervorgehe. In diesen Zusammenhang stellt er auch das Bildungsbestreben der Waldorfschulen.

Wie aber kann für den Schulunterricht eine Bildung der Inklusion der Vielfältigkeit bzw. der Beziehung zwischen den Diversitäten umgesetzt werden? Bezogen auf eine Kulturgeschichte der Menschheit heißt dies, sich von einer reduktionistischen Masterstory, also auch von einer Darstellung einer Sequenz von Hochkulturen zu verabschieden. Steiners 1919 angeregte Inhalte müssen also in diesem Sinne weitergedacht werden, so dass eine menschheitlich dimensionierte Geschichte kultureller Diversität Anschlüsse für alle Kulturen bietet. Für die in mehr als 80 Ländern auf allen Kontinenten verbreitete Waldorfschulbewegung liegt in dieser Idee das Potential, in Beziehung zueinander zu treten, um die jeweiligen Narrative auszutauschen. Meine These: Geschichte an den Waldorfschulen so zu behandeln, dass kulturgeschichtlich bzw. kulturelle Phänomene wie Plattformen genutzt werden, um ihre diversen Erscheinungsformen zueinander stellen zu können. Dies wird auch der zunehmend interkulturellen Zusammensetzung der Schülerschaft in unseren Klassenzimmern mit ihren aus unterschiedlichen Zugehörigkeiten mitgebrachten Narrativen gerecht.

Dazu eignet sich die Behandlung bzw. historische und kulturelle Spezifizierung folgender Themen:

- Im Zuge der Behandlung der Sesshaftwerdung die unterschiedliche Gestaltung von Wohnraum und Siedlung
- Das Thema der Bedeutung von Grenzen
- Das Phänomen der Migration
- Das Verhältnis zur Natur bzw. zur Arbeit
- Genderkonzepte
- Rechtsformen
- Die Erschließung der Bedeutung von Heimat
- Nationale, religiöse, und sprachliche Zugehörigkeit
- Gesellschaftsformen
- Philosophien und Menschenbilder

Aber auch die abgründigen Phänomene wie Diskriminierung, Sklaverei und Ausbeutung, Freiheitskämpfe, Terror, Krieg und Kampf, Vertreibung und Genozid können als kulturelle Phänomene differenziert und erschlossen werden.

Dies impliziert die Konsequenz, Geschichte nicht länger als definierten, zu merkenden Inhalt zu vermitteln, sondern die Vielfalt der geschichtlichen Narrativen zueinander in Beziehung zu setzen, Geschichte als Dialog und Gespräch verstehen zu lernen. Nicht kollektive Inhalte sollen vermittelt werden, sondern Geschichte ist als Fähigkeit zu verstehen, die es ermöglicht, dass jedes Individuum sein eigenes Narrativ ausgestaltet. Die Schüler*innen sollen lernen, Geschichte auf der Grundlage von Fakten und Sinn- bzw. Zusammenhang stiftend zu erzählen.

Über diesen Akt hinaus kann geübt werden, sich auf historische Objekte und Orte so einzulassen, dass an deren Atmosphäre unmittelbare Erfahrungen gemacht werden können. Im Sinne des Historikers und diesjährigen Preisträgers des Friedenspreises des deutschen Buchhandels Karl Schlögel sind historische Ereignisse umfassender und tiefer zu verstehen, wenn man sie an entsprechenden Orten gehend erfasst. Auch dies ist ein Fähigkeiten- und kein Kenntnisansatz. In den höheren Klassen ist Geschichte im Sinne des Philosophen Gadamer immer im Rahmen der Horizonte Vergangenheit und Zukunft zu betrachten. Geschichte bekommt ihre Bedeutung im Lichte unserer ethischen Maßstäbe, unserer ideellen Vorhaben, also dessen, was werden könnte, damit das Zusammenleben der Menschen friedlicher und der Bezug zu unserer Biosphäre wiederhergestellt wird.

Wir ringen gegenwärtig um die freie Selbstbestimmtheit des Menschen, um die Wiederherstellung der Beziehung zu Leben⁴, um Gerechtigkeit und Sozialität, um Beziehungen ohne Diskriminierung, um Achtung gegenüber anderen Lebensformen, zumindest wenn sie die geistige Eigenständigkeit anderer Menschen würdigen. Dies alles sind keine Gegebenheiten, sondern Intentionen. Sie leuchten in ihrer Latenz vom Horizont der Zukunft, sobald der Mensch sich willentlich-handelnd auf sie einlässt. Diese Werte drücken aus, was Waldorfpädagogik mit ihrer Förderung der Individuation intendiert. Ihre Verwirklichung fordert von den Vertretern dieser Pädagogik in sich in ihrem Sinn in die politischen und wissenschaftlichen Diskurse einzubringen. Am Maßstab dieser Ethik des denkenden, sich frei verwirklichenden Menschen muss sich Waldorfschule messen lassen.

Kritiker argwöhnen, dass sich Waldorfschulen stattdessen durch ihre Bezugnahme auf die Anthroposophie Steiners ihre Schüler religiös-spirituell indoktriniert. Sie argwöhnen und unterstellen den Waldorfpädagogen eine Identifikation mit rassistischen Ideen und die Vertretung vorwissenschaftlicher Positionen. Sie durchsuchen Steiners Werk auf Fragwürdigkeiten und unterstellen, dass an Waldorfschulen Steiners Aussagen als Lehrinhalte weitergegeben werden. Und sie messen die Wirklichkeit an den Waldorfschulen auch an den oben aufgeführten Idealen. D.h. sie untersuchen, inwiefern der Anspruch einer Erziehung zur Freiheit tatsächlich umgesetzt wird; sie untersuchen, ob der Respekt vor jedem Individuum nicht durch Diskriminierungen in Frage gestellt wird; sie untersuchen, ob wissenschaftliches Denken nicht von anthroposophischer Indoktrination verdrängt wird; sie untersuchen, wie sich Waldorfpädagogen zu den bei Steiner tatsächlich zu findenden rassistischen Aussagen verhalten, sie untersuchen Missbrauch an den Waldorfschulen und sie stellen die an den Waldorfschulen vermittelte Kulturgeschichte auf den Prüfstand der Achtung vor der Vielfalt und des Verzichts auf elitäre Hierarchisierung. Ohne die teilweise polemisch-politische Intention dieser Kritik außer Acht zu lassen, muss doch festgestellt werden, dass die kritischen Fragen doch überwiegend auf dem Boden der Ideale gestellt werden, an denen sich die Waldorfpädagogik selbst misst. In diesem Sinne ist diese Kritik hilfreich, muss als Anlass willkommen sein, die eigene Realität zu prüfen.

Lassen Sie uns auf einen dieser kritischen Punkte genauer eingehen. Es handelt sich um den Vorwurf, die Waldorfschulen vermitteln zumindest in ihrer Unterstufe ein strukturell rassistisches, eurozentristisches und in kolonialer Tradition stehendes historisches Narrativ. Er wird erhoben auf der Grundlage der Aussagen ehemaliger Waldorfschüler*innen, von Eltern ehemaliger Waldorfschüler*innen und Investigationen, die die Hefte von Schüler*innen aber auch das von Steiner angeregte kulturgeschichtliche Narrativ einschließen.

- In der Kritik steht der hierarchisierend verstandene Begriff der *Hochkultur*, der, wenn er in diesem Sinn verstanden wird, suggeriert eine solche Kultur stehe über den Zugehörigen der anderen Kulturen.
- In Kritik steht, dass die Folge, der von Steiner für die erste Waldorfschule angeregten Kulturepochen eine Entwicklung beschreibt, die in Indien beginnt, dann in den persischen Raum übergeht, sich dann in den theokratischen Kulturen an Euphrat, Tigris und Nil in den mediterranen Raum zur griechischen und römischen Antike verlagert und schließlich über das Mittelalter in die europäische Neuzeit mündet. Der Vorwurf besteht hier, die europäische Gegenwart zu überhöhen, also ein eurozentristisches Narrativ zu begründen.
- In der Kritik steht die kosmisch abgeleitete Datierung dieser Kulturepochen, deren Dauer aus der Wanderung des Frühlingspunktes durch den Tierkreis begründet wird. Der Vorwurf ist hier, dass Waldorfpädagogen die aktuellen wissenschaftlichen Datierungen zu Gunsten einer esoterisch begründeten Autoritätsgläubigkeit an Steiner ignorieren.
- In der Kritik steht die (falsche) Lokalisierung von komplexen kulturellen Vorgängen, wie z.B. die Verortung eines Lebens in und mit der Natur in einer ur-indischen Hochkultur etc.
- In der Kritik steht, dass die Hochkulturen als elitäre Avantgardegruppen für die Entwicklung des Menschen charakterisiert werden, die vorläufig in den Akt der Gründung der Waldorfschulen münden. Der Vorwurf ist hier die Haltung von Hybris und Selbstüberhöhung.

Es lohnt sich, diese Vorwürfe und deren Begründung zu prüfen. Denn wenn der Geschichtsunterricht an Waldorfschulen in tradierter Konzeptkonstanz eine komplexe Geschichte in reduktionistisch vereinfachter und faktisch umstrittener Weise weitergibt, ohne das die immer weiter gegebenen Narrative geprüft und durchdacht werden, dann besteht tatsächlich die Gefahr, eine nur in den Waldorfschulen etablierte, mythisch geprägte *fable convenue* als Geschichtsunterricht anzubieten.

Dabei könnte das Grundkonzept kulturellen Wandels durchaus beibehalten werden. Eine Lebensform in und mit der Natur, in der sich der Mensch seiner Umgebung weniger gegenüberstellt, sondern mit ihr auf allen Ebenen kommunikativ verbunden ist, – dies nennt Steiner Einheitsbewusstsein –, konnte und kann man in wunderbarer Vielfalt in allen Regionen dieser Erde nachweisen. Eine solche Lebensweise, die in allem den Ausdruck von Wesen erlebt, zu denen man sich in Beziehung setzen muss, weil sie einen bedingen, bedrohen und zu denen man deshalb gehört, muss nicht in einem mythisch-diffusen Indien verortet werden, sondern solche Kulturformen waren und sind global überall.

Dass sich diese zusammenklingende Welt durch eine Kultur der Zucht und des Anbaus verändert, ist evident. Jetzt gilt es eine Kulturlandschaft von der sich selbst überlassenen Natur zu unterscheiden. Das Beet und der Acker bedürfen der Hinwendung und Pflege, dieser Bereich muss von der Zuwucherung, Austrocknung, Überschwemmung, vor Hitze und Frost, vor den Steinen, vor Sturm etc. geschützt werden. Dies führt aber nicht nur zu zwei Bereichen in der Natur, sondern differenziert auch zwei Bereiche der Psyche. Aus Wildgras Getreide zu züchten ist ein Generationenprojekt, in dem darauf verzichtet werden muss, die große Ähre mit den satten Körnern unmittelbar zu verzehren. Sie müssen als Saatgut zurückgelegt werden

und werden damit der seelischen Unmittelbarkeit entzogen. Dies geschah unter dem Einfluss neuer kultischer Ausrichtungen. Dienliches und Bedrohendes müssen im Umgang mit der umgebenden Welt wie in der eigenen Psyche unterschieden werden. Die Kultivierung der Landschaft setzt eine Kultivierung der Seele voraus. Die Gegensätze müssen verhandelt werden, die Leben gestaltet sich in Aushandlung und Dialog. Auch dies geschah nicht nur in Persien, sondern im Bereich des Vorderen Orients (diverse Getreide), im Südostasien (Reis), in Mittel- und Südamerika (Mais) etc. Und es ereignete sich wesentlich früher, wie noch zu Steiners Zeiten angenommen, aber nicht gleichzeitig.

Es ist hier nicht die Zeit bzw. der Raum, diese Charakteristik für die komplexen urbanen, arbeitsteilig und theokratisch organisierten Flusskulturen mit ihren geometrischen, astronomisch-kosmischen Vermessungen des Raumes und der Zeit fortzusetzen. Auch diese Kulturform lässt sich in an diversen Orten in jeweilig eigener Ausgestaltung nachweisen.

Eine kurze Bemerkung zur frühen Neuzeit im europäischen Geschichtsunterricht soll diese Anregung, Kulturgeschichte zeitgemäß weiter zu denken, abrunden. Gerade an dem Aufbruch europäischer Seefahrer, die u.a. die Grundlage für den globalen Kolonialismus legten, muss heute aus erweiterter, multiperspektivischer Haltung behandelt werden. Den Menschen grundsätzlich zu würdigen bedeutet, dass nicht längen Entdeckertaten heroisierend und als Progress erzählt werden.

Es ist angesichts unseres globalen Zusammenlebens wichtig hier den Menschen, auf die die Europäer getroffen sind, eine eigene kulturelle Identität, ein Gesicht zu geben statt sie als Indigene zu vermassen. Hier müssen alle europäisch-westlich geprägten Historiker*innen ihren Horizont erweitern. Wir müssen einbeziehen, was heute im Schulunterricht in den Regionen außerhalb Europas im Schulunterricht thematisiert wird, müssen zur Kenntnis nehmen, wie zunehmend Narrative entstehen, die nicht nur nach den Standards westlicher Wissenschaft ausgerichtet sind, sondern die teilweise oralen, teilweise schriftlichen narrativen Traditionen anderer Kulturen mit einbeziehen. Bietet dafür nicht die globale Ausbreitung der Waldorfschulen ein unglaublich konkretes Potential, das für unseren Unterricht wirksam werden kann, wenn wir uns für die Narrative unserer Kolleginnen und Kollegen interessieren? Dadurch würden Waldorfschulen aus dem Schatten des 19. und frühen 20. Jahrhunderts treten und könnten Orte eines die Vielfalt würdigenden Kosmopolitismus werden.

Dieser Beitrag ist eine Transkription eines Vortrages, den M. Michael Zech auf dem Kongress der französischen Steiner-Schulen in Verrières-le-Buisson am 20. Oktober 2025 gehalten hat.

Fussnoten

1: Yuval Noah Harari, 2025, «Homo Deus – Eine Geschichte von Morgen»

2: Amatev Ghosh, 2021, «The Nutmeg's Curse»

3: 2: M. Michael Zech, 2018, «Handbuch Oberstufenunterricht an Waldorfschulen», S. 290-296

4: Corine Pelluchon, 2021, «Les Lumières à l'âge du vivant»