

# Postkoloniale und postmigrantische Perspektiven im Sprach- und Literaturunterricht an Waldorfschulen

**Frank Steinwachs**

*Seminar für Waldorfpädagogik Hamburg e. V.*

*IBS - Institut für Bildungsforschung und Schule*

## 1. Vorbemerkung

Die Diskussion um Bildung in postkolonialen Gesellschaften gewinnt zurzeit an Bewegung und wirkt sich zunehmend auch auf die Fachdidaktiken aus. Aufsatzsammlungen zum Thema bearbeiten grundlegende Fragestellungen, die bisherige Grundsätze zum Bildungsverständnis infrage stellen oder sie in ihrem Selbstverständnis zu „hacken“ suchen (Boger/Castro Varela 2021, S. 15), also durch „Intervention“ zu öffnen für neue Perspektiven in der Bildung (Knobloch & Drerup 2022). Solche Perspektiven wurden aus einer symmetrisch-globalen Sicht heraus entwickelt wie beispielsweise Christoph Wulf in seinem überzeugenden Band „Bildung als Wissen vom Anthropozän“. Dieser wurde zwar nicht explizit vor dem Ideenhintergrund einer postkolonialen Idee geschrieben, trägt die Idee jedoch unausgesprochen wie ein Leitmotiv mit. Mit dem Begriff „Anthropozän“ meint Wulf jedoch nicht allein die von den „Zivilisationen“ ausgehende destruktive Logik ihres Verhältnisses zur Umwelt, sondern verfolgt auch die Frage nach einer globalen Bildung. Dies tut Wulf ebenso mit einem kritischen Blick darauf, dass diese methodisch und kanonisch vornehmlich westlich orientiert ist (Wulf 2019, S. 153-236). Damit verbunden sind Aspekte wie Ambiguitätstoleranz und Bildung, die in der von Ansgar Schnurr, Sabine Dengel, Julia Hagenberg und Linda Kelch (2021) herausgegebenen Aufsatzsammlung präsentiert wurden, oder der Kosmopolitismusbegriff, der zunehmend in die Bildungsdebatte hineindiffundiert (Widmair & Steffens 2021) und neue methodische und ethische Maßstäbe setzt. Die Grundvoraussetzung für eine solche globale Perspektive bildeten kulturwissenschaftliche und interkulturelle Studien, die von einer notwendiger Weise absolut gesetzten Symmetrie der Untersuchungsbereiche und Kulturen ausgehen, mit denen sie sich beschäftigt haben, was lange nicht selbstverständlich war (Yousefi & Braun 2011). Erst damit wurde der Weg frei, eurozentrische und koloniale Perspektiven erfolgreich zu hinterfragen, neue Perspektiven einzunehmen und neue Paradigmen für eine Bildung mit postkolonialer Diktion zu reflektieren. Hierzu gehören u.a. die neueren Aufsatzsammlungen von Ralf Koerrenz aus dem Jahr 2020, die das Spannungsverhältnis von Globalisierung, Postkolonialismus, Heterogenität und Inklusion auslotet. Auch Koerrenz setzt sich für erweiterte Bildungsbegriffe und Bildungskonzepte ein, die dazu geeignet scheinen, hegemoniale Narrative und Diskriminierungen zu marginalisieren.

Für einen „Deutschunterricht“, der vor dem Hintergrund einer globalen oder postkolonialen Perspektive begrifflich und inhaltlich vielmehr transformiert werden sollte in „Sprach- und Literaturunterricht“, liegt eine ähnliche Situation vor, auch wenn die Forschung hierzu erst in den Kinderschuhen steckt: Neben der Monografie „Weiße Normalität“, der Ausgabe 5/2022 von „Der Deutschunterricht“ oder einzelne Artikel wie der von Michael Hoffmann (2022) zu einer globalen Lektüreauswahl finden sich im sprach- und literaturdidaktischen Diskurs nur wenig spezifische Auseinandersetzungen, wohl aber eine Reihe von

Projekten zu einem postkolonialen und postmigrantischen Sprach- und Literaturunterricht, die in absehbarer Zeit veröffentlicht werden.

Ein solcher Zugang zum Sprach- und Literaturunterricht liegt allein deshalb nahe, als dass ein wesentlicher Bestandteil literarischen und sprachlichen Lernens auf der Alteritätserfahrung basiert (u.a. Gerner 2007, S. 113 ff. und 211 ff.) und der Umgang mit dem „Ungewohnten“ oder „dem Anderen“ als Grundlage für die Entwicklung der eigenen Identität und Individualität bereits in der DNA des Gegenstands, also der Literatur und der Sprache an sich liegt. Alterität und Alteritätserfahrung ist deshalb elementarer Bestandteil des literaturwissenschaftlichen Diskurses (Leskovec 2009) und genuiner Aspekt einer *conditio literalis*, die als eine kulturspezifische Spielart der *conditio humana* verstanden werden kann (Steinwachs 2020, S. 83). Vor diesem Hintergrund liegt nicht nur eine anthropologische Perspektive auf dem Verhältnis von Mensch(en), Evolution und Kultur(en) nahe, wie es Karl Eibl postuliert, wenn er den Menschen als „*animal poeta*“ versteht (Eibl 204). Ein solches anthropologisches und mit der Idee von Bildung im Anthropozän (Wulf 2019) verknüpftes transformatives Bildungsverständnis mündet idealiter auch in der Frage nach der Überwindung von hierarchischen Narrativen und asymmetrischen Wertungen durch das „*animal poeta*“ als kulturevolutionäres Wesen. Denn immerhin hat es die Eigenschaft, bewertend und sich über andere Kulturen erhebend zu gebärden und sich allzu gerne in seiner „Normalität“ zu bewegen, die es als Referenz seiner Selbst zu verstehen scheint.

Der Literaturdidaktiker Werner Wintersteiner hat 2011 explizit gefordert, dass sich die „sprachlich und kulturell gemischten Staaten“ endlich der Realität stellen und anerkennen, dass die „Staatssprache Deutsch“ (Wintersteiner 2011, S. 9) und die damit verbundene Kultur eben nicht eine einheitliche ist, sondern nur eine von vielen. Zehn Jahre später würde man zwar von postmigrantischer und postkolonialer Gesellschaft sprechen, die Forderung aber bliebe notwendiger Weise die gleiche. So ist es auch die Aufgabe des Sprach- und Literaturunterrichtes, die Forderungen der Literaturdidaktik nach Fachausbildung, Enkulturation und Persönlichkeitsbildung (de Boer <sup>2</sup>2012, S. 19; Steinwachs 2022a) so zu gestalten, dass sie den kulturellen Wirklichkeiten, welche die umgebende Gesellschaft ebenso abbildet, gerecht werden muss, wie sie sich auch der Teilbarkeit und Uneindeutigkeit von Identität (Sen <sup>4</sup>2020) und des Individuums/Dividuums (Ott 2021) zu stellen hat. Im Sinne der obigen Ausführungen wäre diese in einer bewusst gestalteten globalen Bildung mit symmetrischer Ausrichtung umsetzbar und könnte ohne nennenswerte Schwierigkeiten die Basis eines Unterrichtes mit postkolonialer Diktion darstellen. Eine andere Frage ist die nach der praktischen Umsetzbarkeit, wenn es um schulpolitische Paradigmen der Ministerien und ihrer ausführenden Behörden geht, was noch einmal aufgegriffen wird.

Aus der waldorfpädagogischen Perspektive ergibt sich mit Blick auf die Ausführungen des nächsten, allgemeinen Abschnitts zur Literaturdidaktik, dass der im Vordergrund stehende Anspruch einer Individuationsbegleitung durch die Fachlichkeit, also das Curriculum (Götte, Loebell & Maurer 2009, Zech 2019; Steinwachs 2019) ein Primärziel der Pädagogik ist. Dass dieses anthropologisch-fachliche Ziel des Sprach- und Literaturunterrichtes an Waldorfschulen problemlos mit einer postkolonialen Diktion verknüpfbar ist, hat Martyn Rawson am Beispiel des Englischunterrichtes an Waldorfschulen begründet (Rawson 2022a). Anders als Heidi Rösch (2022), die als wesentliche Maßstäbe einer Literaturdidaktik mit postkolonialer Diktion Curriculum und Themensatzung nennt, geht Rawson explizit auf die pädagogische Aufgabe der Schulen ein, den Schüler:innen durch die Inhalte einen Individuationsprozess in einer globalen Gesellschaft zu ermöglichen (Rawson 2022a, S. 208 und S. 210 ff.). Damit wird dem waldorfpädagogischen Primat einer die Individuation, sprich die Persönlichkeitsbildung fördernden Unterrichtsgestaltung in keiner Weise Abbruch getan, sondern deutlich, dass Individuum, Gesellschaft und innerer Entwicklungsprozesse immer in einem Verhältnis von „Ich“ und „Welt“ stehen. Das bedeutet allerdings nicht, dass eine Selbstwerdung um ihrer selbst willen verfolgt wird, sondern vielmehr eine Selbstwerdung durch die konstituierende Auseinandersetzung mit einem Gegenüber erfolgt, und zwar über (seine/Ihre) kulturellen Produkte und kulturellen Codes (Bachmann-Medick 2004, S. 9), die im Sprach- und Literaturunterricht u.a. rezipiert, verarbeitet und auf das „Eigene“ appliziert werden können, ganz im Geiste von Jürgen Krefts Idee einer subjektorientierten Literaturdidaktik (Kreft 1977). Dieser postulierte Anspruch der Waldorfpädagogik ist also die Brücke zu einer Bildung in der postmigrantischen und postkolonialen Gesellschaft, für die

ein Bewusstsein in der Waldorfpädagogik wachsen und didaktische Konzepte entwickelt werden müssen (Steinwachs & Rawson 2023). Denn: Die spezifische Wirksamkeit eines das Selbst konstituierende Auseinandersetzung mit kulturellen Produkten und Codes – und da ist Heidi Rösch nur Recht zu geben – ist davon abhängig, welche Inhalte verwendet werden und wie das Gewohnte und das Ungewohnte in Relation gesetzt werden, um Teil einer global und dekolonial ausgerichteten Konstituierung des Selbst und seines Bewusstseins zu werden. Wenn also im Sinne Wintersteiners nicht allein eine „Staatssprache“ und ihre Literaturen Gegenstand des Unterrichtes werden, sondern die Summe der verschiedenen als symmetrisch anerkannten Kulturen die curriculare Grundlage eines Sprach- und Literaturunterrichtes werden können, lassen sich kulturell einseitige Entwicklungsbiografien verhindern bzw. „hacken“ (s.o.). Mit Blick auf die Waldorfpädagogik wird damit vielleicht deutlich, dass das Ziel zwar in der schulischen Begleitung der Individuation besteht, wie sich das kulturelle Selbstverständnis und damit das „Gewohnte“ dieses Prozesses aber ausmacht, ist vom Curriculum abhängig. Dies bietet Möglichkeiten, die aus interkultureller Perspektive zum Teil bereits ausgelotet wurden (Brater, Hememr-Schanze & Schmelzer 2009; Denjean, Lutzger & Rawson 2016; Schmelzer & Adam 2019, Rawson 2022b) und in dieser Hinsicht problemlos ausgebaut werden können.

## **2. Annäherung: literarische und kulturelle Bildung in der postkolonialen Gesellschaft**

Auch die Literaturdidaktik, an vorderster Stelle Magdalena Kißling, bringt sich in den postkolonialen Diskurs ein (Kißling 2022a; 2022b). Die Vielzahl von Publikationen zu postkolonialen Perspektiven auf die Bildung sowie die einzelnen Didaktiken machen den breiten Fächer des Phänomens deutlich und damit auch relevante Arbeitsbereiche für die Sprach- und Literaturdidaktik. Diese sind Teil eines Diskurses, der anerkennt, dass Bildungsprozesse stark verflochten sind mit der Politik, Ökonomie, Gesellschaft und Kultur und sich gegenseitig bedingen. Als eine Ausgangsidee dessen, was als Bildung in postkolonialen Konstellationen verstanden werden kann, bietet sich die folgende Paraphrase von Narmada Saraswati an:

In postkolonialen Bildungsprozessen geht es um das Sichtbarmachen und die stetige Einbeziehung der bis heute andauernden, gewaltvollen Wirkungsweisen des Kolonialismus, die sich in globalen Ungleichheitsverhältnissen in nahezu allen gesellschaftlichen Bereichen [...] widerspiegeln. Diese Gewalt kommt zum Ausdruck, wenn Bildung per se als etwas scheinbar Neutrales wahrgenommen wird und damit postkoloniale Verhältnissen einfach ignoriert werden. [...] So bedeutet eine postkoloniale Bildungspraxis [...] vor allem eine Thematisierung von epistemischer Gewalt und eurozentristischen (Geschichts-)Narrativen. Sie stellt die bis in die Gegenwart prägenden und häufig normalisierenden Macht- und Herrschaftsverhältnisse infrage. Postkoloniale Lernprozesse bedeuten daher auch ein Ver- und Neulernen (Saraswati 2021, S. 76 f.).

Eine sprachliche und literarische Bildungskultur, die sich den Aufgaben einer postmigrantischen und postkolonialen Gesellschaft stellt, steht also auch vor der Aufgabe, „Gewohntes“ zu überwinden und Neues, also „Ungewohntes“ zu erlernen. Auf der anderen Seite stellt neben „eurozentristischen (Geschichts-)Narrativen“ auch die Normsetzung in Kulturen oder Kulturbeziehungen eine Form der postkolonialen Exklusion dar: Diese kann beispielsweise im Unterricht über die Stoffauswahl, Themensetzung und (fachlich kaum mehr vertretbare) Narrative oder Einseitigkeiten entstehen, die auch zu einer Kultur des „Othering“ beitragen können (Arndt 2021, S. 27) und damit eine direkte oder strukturelle Ausgrenzung mit sich bringen. Ein Beispiel hierfür wären nach wie vor gängige literarische Präferenzen und Kanones des Deutschunterrichtes zumindest in Bezug auf die Literaturgeschichte sowie literarische Epochen seit dem Mittelalter, die (im Normalfall) keine Werke berücksichtigen, die außerhalb der sprachlichen Norm stehen.

Damit wäre die Frage nach dem Verhältnis von Sprach- und Literaturunterricht mit einer postkolonialen bzw. dekolonialen Diktion nicht nur eine Frage der inneren Haltung gegenüber einer vermeintlichen „Mehrheitskultur“, sondern auch ganz konkret eine Frage der Auswahl, Vernetzung und Verknüpfung von Unterrichtsinhalten, Themen- und Fragestellungen (Rösch 2022) – auch im Sinne der Ausführungen Saraswatis. Ohne den Anspruch auf Vollständigkeit, wären die folgenden Aspekte mögliche Zugänge zu einer Themensetzung mit dekolonialer Diktion:

- Loslösung vom Narrativ, dass übersetzte Texte keine Originalität besäßen und sich deshalb für den „Deutschunterricht“ nicht eignen würden
- Dekonstruktion des (vermeintlichen) Kanons für den „Deutschunterricht“ und ein Paradigmenwechsel bei der (Neu-)Auswahl von Werken für den Unterricht
- inter- und transkulturelle sowie Inter- und transreligiöse Zugänge ermöglichen
- Schwerpunkt auf universale Themen mit einer sprach- und kulturübergreifenden Lektüreauswahl
- kritische Reflexion des Gewohnten durch Texte von Menschen, die im Ungewohnten leben (müssen), beispielsweise Literatur von Migrant:innen als Gesprächsanlass für vermeintliche Selbstverständlichkeiten und Normen einer gefühlten „Mehrheitsgesellschaft“
- Umgang mit dem und Erforschung des Begriff/es „Weltliteratur“ (Soetebeer 2023)
- Identitätsbildung durch Literatur in einer polykulturellen literarischen Erfahrungswelt
- neue Perspektivierung der Begriffe Individualität und Identität (letztere in ihrer historischen Dimension durch ältere Literatur)
- engere Verknüpfung der Sprach- und Literaturunterrichte wie auch des Geografie- und Geschichtsunterrichtes (weiteres bietet sich an) hinsichtlich der gesellschaftlichen Sinnstiftung von Literatur als eine Wirklichkeit der zweiten Ordnung
- Hinterfragung der herkömmlichen Methodenkanones für den Umgang mit Sprache, Literatur und kulturellen Codes.

Dieser erste Aufriss mag Möglichkeiten andeuten, sich einer Unterrichtsidee anzunähern, die vor der Aufgabe steht, nicht nur eine literarische Bildung zu ermöglichen, sondern diese auch im Bewusstsein einer globalen und postkolonialen wie postmigrantischen Gesellschaft zu konkretisieren. Für den Literaturunterricht bieten sich dahingehend gute Zugänge, als dass universell wirksame Themen der *conditio humana* literarische Texte determinieren, die sich als das „Ungewohnte“ erkennen und diskutieren lassen und dieses „Ungewohnte“ zum eigenen Erfahrungs- und Entwicklungsraum und damit zum „Gewohnten“ zu machen (Iser 1984, S. 284). Oder wie Nine Miedema & Andrea Sieber es für die mittelalterliche Literatur als eine spezifische Alteritätserfahrung formuliert: „Die Entdeckung des Fremden im Eigenen relativiert die Selbstverständlichkeit, mit der das Eigene als die Norm akzeptiert wird und ermutigt zu Toleranz, ohne dass dabei andere, gegenwärtige Kulturen diffamiert würden.“ (Miedema & Sieber 2013, S. 8 f.).

### 3. Das Hidden Curriculum als Träger von unbewussten Narrativen und Haltungen

Ein Kernproblem auch für den Literaturunterricht ist an dieser Stelle die Frage nach den Haltungen der Unterrichtenden an Universitäten und Schulen und nicht zuletzt auch in den Behörden (Steinwachs 2023 b). Gabriele Kandzora benennt dezidiert Mechanismen und Folgen dessen, was als Hidden Curriculum bezeichnet wird (Kandzora 1996, S. 71; ähnlich Künzli et al. 2013, 197 ff.). Sie stellt eine Verbindung her zwischen demjenigen der Schule und demjenigen der Gesellschaft, das wiederum durch die Schule hineinwirkt und dort tradiert wird (Kandzora 1996, S. 71). Marianna Jäger kam in einer der wenigen empirischen Untersuchungen zur Wirkung des nicht geschriebenen Lehrplans in der ersten Klasse zu dem Ergebnis, dass die soziale Erziehung (als Teil des Hidden Curriculums) eine wesentlich höhere Wirkung hat als die inhaltlichen Themen (Jäger & Biffi 2011; Jäger 2012). Das Hidden Curriculum bzw. der versteckte Lehrplan (Zinnecker 1975) erscheint in Praxis und Forschungsliteratur bisweilen wie ein Phantom: Er schient allseits vorhanden, ist aber kaum greifbar. Es scheint schon signifikant, dass es zwar strukturelle Reflexionen zum Hidden Curriculum gibt, aber kaum empirische Studien, obwohl das Thema schon Mitte des 19. Jh. aufgeworfen wurde. 1848 verweist Max Stirner, der in dieser Hinsicht von der Forschung bisher nicht zur Kenntnis genommen wurde, auf das Problem einer ideologisierten Manipulation der Schüler:innen in der Gesellschaft mit dem Ziel, bestehende gesellschaftliche Strukturen zu erhalten, zu zementieren. Er schrieb:

Wie in gewissen anderen Sphären, so lässt man auch in der pädagogischen Freiheit nicht zum Durchbruch, die Kraft der Opposition nicht zu Wort kommen: man will die Unterwürfigkeit. Nur ein formelles und materielles Abrichten wird bezweckt, und nur Gelehrte gehen aus den Menagerien der Humanisten, nur ‚brauchbare Bürger‘ aus denen der Realisten hervor, die doch beide nichts als unterwürfige Menschen sind. (Stirner 1926, S. 38 f.).

Dass Stirner 1848 und aus einer oppositionellen Haltung heraus schreibt, mag die Radikalität der Formulierungen begründen, die Aussage aber nicht weniger relevant erscheinen. 1926 hat Siegfried Bernfeld ausgeführt: *„Das Schulwesen hat offenbar Wirkungen, die über den eigentlichen Unterricht hinaus reichen. Die Schule – als Institution – erzieht“* (Bernfeld 1973, S. 22). Damit postuliert er, dass die Problematik des „hidden curriculums“ nicht allein in einer institutionell (und natürlich auch personell) vorgegebenen „heimlichen“ Erziehung liegt, sondern die Schule als Institution zu einer Erziehung führt, die nicht in den Lehrplänen verankert und damit nicht unmittelbar kontrollier- oder überprüfbar ist. Als Grundphänomen trifft dies auch auf den Sprach- und Literaturunterricht zu, obgleich heute immer weniger eine staatliche Doktrin greift, sondern vornehmlich Narrative, die sich aus der Gesellschaft an sich, Interessensgruppen (Parteien, Lobbyvertreter:innen, Trollfabriken etc.) speisen oder strukturell begründet sind. Diese können nicht nur für den gesellschaftlichen Konsens problematisch bis gefährlich sein, sondern bilden auch die Grundlage für das, was Kandzora zum gesellschaftlich determinierten Hidden Curriculum formuliert (Kandzora 1996, S. 71). Aus diesem Grund führt also kein Weg daran vorbei, solche Muster erkennbar zu machen und ein waches Beobachten wie auch ein kritisches Denken bzw. Umdenken gegenüber herkömmlichen Narrativen, Kanones und Wertungen der eigenen wie der nicht eigenen Kultur einzuüben.

Gesellschaftlich tradierte Kulturaffinitäten sind vielfach Teil einer Gewohnheits- und Identitätsbildung (Huber 2008, S. 223, Gerner 2007, S. 120), womit das Gewohnte zum „Eigenen“ und das Ungewohnte zum „Anderen“, zum „Fremden“ werden kann und es vielfach auch wird. Auf diesem Weg zu (auch individuellen) Normsetzungen kann sich das „Gewohnte“ verhärten und sowohl in die Lehrer:innenausbildung wie auch in den Unterricht hineinfließen – aber eben nicht diskursiv, sondern subtil. Die Konsequenz ist oftmals eine schleichende Ideologisierung zur Legitimation des „Eigenen“, was im umgekehrten Fall ebenso geschehen kann, nämlich in einer Umkehr-Ideologie des Neuen. Hierzu haben Mai-Anh Boger und Maria do Mar Castro Varela eine sehr hilfreiche Position formuliert. Auch wenn die Autor:innen eine Form der Gegenposition vorgelegt haben, stellt diese jedoch kein Anti-Konzept dar, sondern eine Art der Intervention – so das Selbstverständnis. Es geht Ihnen um ein „hacking“, das ein Aufbrechen gewohnter und manifestierter Strukturen versucht, das unterschiedlichen Aspekte und Perspektiven der Bildung in Form einer „amorphe(n) Masse ohne festen Träger“ (Boger & Castro Varela 2021, S. 15) in eine neue Richtung zu lenken versteht, also im Sinne dessen, was Narmada Saraswati als „Ver- und Neulernen“ bezeichnet hat.

Eine Aufgabe für den Literaturunterricht besteht also auch darin, sich dem Phänomen und dem Problem des Hidden Curriculums offen und bewusst zu stellen sowie die eigene Haltung – nicht nur als Pädagog:in, sondern auch hinsichtlich der eigenen Fachlichkeit und der individuellen politischen und gesellschaftlichen Position zu beobachten, kritisch zu hinterfragen und bewusst zu bearbeiten. Dies bezieht sich zwar auf alle Bereiche von Hochschule, Schule und Erziehung (Steinwachs 2023b), wenn es aber darum geht, eine Bildung mit postkolonialer Diktion zu entwickeln und zu etablieren und eine kulturell, politisch, gesellschaftlich und wirtschaftliche Symmetrie zu befördern, wird aber gerade die individuelle Prägung, Haltung und (verdeckte) Verbreitung von Unterrichtenden in besonderer Weise berücksichtigt werden müssen. Nur so kann gleichermaßen ein bewusstes „hacking“, ein „Ver- und Neulernen“, ein symmetrisches globales Kulturbewusstsein und ein Bewusstsein gegenüber den eigenen, subtil wirksamen Haltungen möglich sein sowie ein fluider Umgang mit individuellen Normsetzung stattfinden.



### 3. Durch Literatur selbst werden – Individuation und Identitätsbildung im Sprach- und Literaturunterricht

Damit ist auch für den Literaturunterricht ein Paradigmenwechsel notwendig, der sich aber vielmehr als organische Suchbewegung ausmachen wird, denn als institutionelle Setzung. Aus diesem Grund werden die Aspekte Enkulturation und Identitätsbildung im Sprach- und Literaturunterricht neu gedacht werden und einen Übergang bilden müssen von der Identitätsformung durch den „Deutschunterricht“ in einer kulturdominanten Gesellschaft hin zu einer polykulturell enkulturativen Individuationsbegleitung in der postkolonialen und postmigrantischen Gesellschaft – also gegenüber der gesellschaftlichen Wirklichkeit.

Allerdings ist der Individualitätsbegriff nicht unproblematisch, wenn er eine neoliberale oder gar legitimistische Signatur bekommt. Dies hat Amartya Sen für den Bereich der politischen Identität ausgeführt und sehr überzeugend auf die Teilbarkeit der Identitäten hingewiesen (Sen <sup>4</sup>2020). Ähnlich Christine Ott in ihrem Buch „Kritik des Individuums“. Hier plädiert sie für die Aufgabe eines neoliberal verstandenen Individualitätsbegriff zugunsten einer Ich-Konstitution, die sich als „Dividuum“ versteht (Ott 2021), also eines Bewusstseins darüber, dass das Ich aus einer teilbaren Erfahrungswelt besteht und Teil eines komplexen Abhängigkeits- und Entwicklungsnetzes ist (Ott 2021, S. 77). Kritik formuliert sie vor allem an einem Ich-Legitimus, der „nach Art der umstürzenden Denkmäler der Kolonialzeit eine[m] notwendigen Niedergang geweiht“ sei, da er verantwortlich sei für die Gewalt, Diskriminierung und Privilegierung spezifischer, männlicher Gruppen aus Mitteleuropa (Ott 2021, S. 58). Dies scheint für die Reflexion über Bildungsprozesse in Post\*-Gesellschaften ein sinnvoller Anknüpfungspunkt. Mit der Bewusstmachung und Anerkennung der eigenen „Dividuation“ wird also ein Bewusstsein gegenüber der eigenen Vielfaltigkeit und Diversität der Ich-Erfahrung möglich, was sich progressiv auf die Wahrnehmung gegenüber dem (gleichermaßen als alteritär und Dividuum erlebten) Anderen auswirkt.

An dieser Stelle scheint es begrifflich notwendig, eine kurze Kontextualisierung der waldorfpädagogischen Individuationsidee mit den Ausführungen der durch Ott als polar verstandenen Kategorien „Individuum“ und „Dividuum“ vorzunehmen, wenn auch nur in Andeutung: Wie bereits angesprochen, misst die Waldorfpädagogik der Individuationsbegleitung einen hohen Stellenwert bei und setzt diese u.a. in der Trias Curriculum, Fachkompetenz und Bildung im Sinne der Persönlichkeitsentwicklung/ Individuation um. So schreiben Wenzel M. Götte, Peter Loebell und Klaus-Michael Maurer (2009):

Wichtiger als eine reine Entwicklung von Fach- und Methodenkompetenz [...] ist also die Entwicklung der Sozial- und Selbstkompetenz. Kompetenzentwicklung geschieht dann, wenn der Übergang von der „Präsentation“ des Lernstoffs, die sich aus der Beobachtung des jeweiligen Entwicklungsstandes heraus ergeben soll, zum aktiven Ergreifen des Lernstoffes durch Schüler gelingt [, dann...] kann er aus sich heraus die Chance ergreifen, mit dem angebotenen „Lernstoff“ für sich und an sich zu arbeiten [...], [um] seine Entwicklungsaufgaben zu bewältigen. (Götte/Loebell/Maurer, 2009, S. 99)

Auch wenn der Begriff „Aufgaben“ durch die mitschwingende Dimension einer Leistungserwartung nicht mehr sinnvoll erscheint (Noack Napoles 2020, 101, Steinwachs 2022, S. 44), wird auch in dieser Aussage deutlich, dass im Sinne der waldorfpädagogischen Semantik von „Individuum“ und „Individuation“ kein Widerspruch zu Otts „Dividuum“ vorliegt. M. Michael Zech führt in Bezug auf die Zielsetzung einer Individuationsbegleitung in der Waldorfpädagogik aus:

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

Was nach Wilfried Sommer wie folgte aussehen würde:

Die Waldorfpädagogik blickt in differenzierter Weise auf das verkörperte Selbst und betrachtet den Unterricht entsprechend als einen Erfahrungs- und Entwicklungsraum für das verkörperte Selbst. Dabei versteht sie den Lernvorgang als einen Prozess, in dem sich die Schülerinnen und Schüler als verkörperte Personen entfalten und direkt tätig sind.“ Damit wird davon ausgegangen, „dass es Lernprozesse gibt, die biographisch bedeutsam

und sinnhaft sind. Es wird ein Verständnis des Erfahrungslernens zugrunde gelegt, durch welches sich die Schülerinnen und Schüler als Personen einen neuen Horizont aufbauen und bis auf die Ebene persönlicher Sinnhaftigkeit angesprochen werden können [...]. (Sommer 2010, S. 35 f.).

Damit kann der Individuationsansatz in der Waldorfpädagogik auch so verstanden werden, als dass er die facettenreichen Bildungsprozesse dazu nutzt, den Heranwachsenden die Möglichkeit zu geben, die im Unterrichtsstoff erlebte „Welt“ und „Weltzusammenhänge“ für sich zu erarbeiten, zu reflektieren und anzueignen. Dieser wird dann durch Sinnstiftende Momente zum Teil des wachsenden „Selbst“ oder des „Verkörpernten Selbst“, wie es Wilfried Sommer formuliert, ist also Teil der „Individuation“ bzw. der „Dividuation“. Damit anerkennt die Waldorfpädagogik, dass das Individuum die Summe seiner Erfahrungen durch den Bildungsprozess konstituierend verarbeitet und im individuellen Entwicklungsprozess auf der Grundlage seiner spezifischen „Disposition“ aufbaut und in der Entwicklungspsychologie vergleichbar gesehen wird (Schmitt 2021, S. 450). Auf der anderen Seite bedeutet dies aber auch, dass die Curricula als wesentliche Mittler zwischen Subjekt (Person) und Objekt (Welt) eine signifikante Bedeutung für den Individuationsprozess haben. Damit ist jedoch nicht gemeint, dass die Auswahl der Unterrichtsinhalte eine ethische Erziehung darstellen (Glöckler 1993; Dietz 2001), sondern die Grundlage für die Entwicklung einer solchen durch die Schüler:innen in ihrer Auseinandersetzung mit der Welt, was in der Waldorfpädagogik als „ethischer Individualismus“ (Steiner 1973, S. 160 f., Dietz 2001) bezeichnet wird und in Opposition steht zu einem „normativen Individualismus“, der – etwas verkürzt dargestellt – ethische Maßstäbe nicht organisch wachsen lässt, sondern gesellschaftlich begründet setzt. Dies kann im Sinne des „Kategorischen Imperativs“ nach Kant eine Ausrichtung haben, die der humanistischen Ethik entspricht, kann aber auch ins Gegenteil umschlagen. Die Extremform des „normativen Individualismus“ fand sich beispielsweise in den Erziehungsdiktaturen des 20. und 21. Jh. So hat sich beispielsweise der Nationalsozialist Adolf Eichmann – der Logistiker des Holocaust – auf eben diesen Kategorischen Imperativ berufen, als es um seine nationalsozialistische Ethik ging (Ahrend 1996, S. 232). Die Suche nach verantwortbaren ethischen Werten wurde auch aus diesem Grund durch Wissenschaftlerinnen wie Nussbaum zunehmend in die Verantwortung des Individuums (zurück-)verlagert: Das Individuum würde durch seine Moral- und Ethikerfahrung im gesellschaftlichen Kontext die bestehenden Normsysteme kritisch hinterfragen können und sie transformativ gestalten (Nussbaum 2019, S. 41 ff.).

Ohne expliziten Bezug auf postkoloniale Perspektiven finden sich auch in der Literaturdidaktik „dividuelle“ Zugänge, und zwar im Bereich der Identitäts- und Subjektorientierung. Matthias Pauldrach forderte in seinem Aufsatz: „Ich bin viele“ dahingehend eine Neuorientierung der Identitätsorientierung, als dass sie anerkennt, dass sich Individuations- und Identitätsprozesse in ihrer Vielheit abbilden, da sie damit einer heterogenen und diversen Gesellschaft eher gerecht werden würden (Pauldrach 2010, S. 13 ff.). Dies trifft ohne Abstriche auch auf einen inter- und transkulturellen Sprach- und Literaturunterricht zu (siehe auch Walden 2010; Wintersteiner 2010), der den Brückenschlag zu einer Bildung in postmigrantischen und postkolonialen Gesellschaften ermöglicht. Mit einer solchen Vorarbeit aus der Trans- und interkulturellen Literaturdidaktik bekommt die Frage nach neuen produktiven Formen der Identitätsbildung und Individuationsbegleitung durch sprachliche und literarische Bildung eine neue Bedeutung und schafft eine funktionale wie ethische Brücke in eine Didaktik mit postkolonialer Diktion.

Michael Hoffmann fordert – außerhalb der Waldorfpädagogik – explizit eine bessere Positionierung postkolonialer Studien als (Mit-)Grundlage für das Verständnis der modernen Literatur (Hoffmann 2022, S. 28 und S. 30 f.). Er verweist dabei auf eine Studie von Nicola Mitterer, die als Grundlage für eine solche Perspektivierung die Unterrichtsphasierung von Jürgen Krefz heranzieht, der wie angedeutet bereits 1977 den subjektorientierten Unterricht maßgeblich entwickelt hat und für die Frage nach dem produktiven Umgang mit konstitutiver Alterität und Alteritätserfahrung im (schulischen) Rezeptionsprozess nach wie vor hoch aktuell ist (Steinwachs 2022a, S. 32 ff.). Mit Blick auf literarische Bildungsprozesse mit postkolonialer Diktion ist sein hermeneutisches und didaktisches Modell ausgesprochen hilfreich, wenn es darum geht, die eigene Individualität und Identität durch die Reflexion und Aneignung der Inhalte auch im außerschulischen Kontext zu entwickeln, was dann durch eine entsprechende Fokussierung der Inhalte und Reflexionsebenen stattfinden kann. Für den Sprach- und Literaturunterricht an Waldorfschulen gibt es außer einer u.a.

anthropologisch begründeten und damit etwas abweichenden hermeneutischen Unterrichtsphasierung kaum einen nennenswerten Unterschied zur Intention des Literaturunterrichtes an anderen Schulprofilen. Dies kann aus Raumgründen hier nicht weiter ausgeführt werden, der Hinweis auf die Rezeptionsästhetische Ausrichtung der waldorfpädagogischen Literaturdidaktik sowie die einschlägigen Publikationen mögen an dieser Stelle ausreichen (Zech 2013, S. 148n ff.; Schuhmacher 2019, S. 175 ff.; Soetebeer 2019 S. 25 ff.; Steinwachs 2020, S. 28 ff. und 2022b, Kap. 5.2.6).

#### **4. Institutionelle Bedingungen – Das Zusammenspiel von Politik, Pädagogik und Didaktik**

Die schulische Umsetzung gesellschaftlicher und wissenschaftlicher Paradigmenwechsel unterliegen nicht einer Idee, sondern Entscheidungen, die politisch, verbandsspezifisch oder institutionell getroffen werden und vielfach lange Zeit brauchen, um in den Schulen anzukommen. Wenn jetzt von (literarischer) Bildung in globaler Perspektive postmigrantischer und postkolonialer Diktion gesprochen wird, müssen also u.a. (1) die politischen (im weitesten Sinne), (2) die pädagogischen und (3) die fachdidaktischen Perspektiven, hier derjenigen des Literaturunterrichtes, reflektiert werden (Kißling 2022, S. 303 ff., für die waldorfpädagogische Literatur- und Sprachdidaktik zuerst Rawson 2022a). Erstere sind die Grundlage für die praktische Integrierbarkeit in die Verbands- (Freie- und Waldorfschulen) oder Schulpolitik (staatliche Schulen), was auch Magdalena Kißling in der ersten Monografie zu einer Literaturdidaktik mit postkolonialer Diktion (Kißling 2022, S. 314 f.) thematisiert hat. Der zweite Aspekt stellt die Frage nach der (realen) pädagogischen Situation in der postmigrantischen und postkolonialen Gesellschaft, die ebenfalls Teil einer vielfach parteipolitisch begründeten Schulpolitik ist und ebenfalls innerhalb der Verbände diskutiert werden muss, was in waldorfpädagogischen Zusammenhängen langsam anzulaufen scheint. Die seit PISA auf eine outputorientierte Didaktik ausgerichtete Schulpolitik, sprich die methodische und kognitive Normsetzung von Unterrichtsverfahren und die Zurückdrängung der Subjektorientierung (Steinwachs 2022b, S. 43 ff. und S. 63 ff.) unterminieren per se einen interkulturellen und symmetrischen (Literatur-)Unterricht mit einer postkolonialen Diktion (Kißling 2022, S. 314 f.), wenn sie ihn als nachhaltige Setzung nicht sogar unmöglich machen. Das bedeutet, die bisherige Output -Orientierung ist bisher weder strukturell noch inhaltlich dazu geeignet, Bildungsprozesse (in Abgrenzung zu Ausbildungsprozessen, s.u.) zu begleiten und schon gar nicht solche mit einer dekolonialen Tingierung. Der dritte Aspekt stellt den didaktischen Rahmen dar, der – ebenfalls eng verflochten mit den beiden vorherigen Aspekten – elementarer Bestandteil einer postkolonialen Ausrichtung eines die Kulturen zwingend symmetrisch anerkennenden Literaturunterrichtes ist.

1. Die schulpolitische Perspektive und ihre Bedeutung für eine postkoloniale Bildung: Spätestens die PISA-Studie und ihre politische Ausrichtung zeigt, dass der Kern des weltweiten Rankings von „Bildung“ – soweit das Wort „Bildung“ in diesem Zusammenhang überhaupt zutrifft – eine neoliberale Signatur erkennen lässt, wie Frank Ringeler vor nahezu 20 Jahren schon postulierte (Ringeler 2004, S. 64). Diese lenke die Schüler:innen zunehmend in Richtung einer utilitaristisch gedachtem Ausbildungsstruktur und reduziert sie, so die harsche Kritik von Gabriele Kandzora bereits vor PISA (Kandzora 1996, S. 71) und von Jochen Krautz 2018 ähnlich formuliert, auf Objekte im Interessensgeflecht von Wirtschaft und Arbeitsmarkt, was letzteren dazu verleitet, sogar von einer postdemokratischen Situation zu sprechen (Krautz 2018, S. 34 ff.). Er sieht die Bildung durch den „Bildungsindustriellen Komplex“ (Münch 2018, S. 15 f.) sowie „illegitime“ bzw. postdemokratisch durchgesetzte Schulreformen, die nicht von der Politik, sondern externen Berater- und Lobbygruppen vorangetrieben werden (siehe auch N.N. 2018, S. 81 ff.), gefährdet. Auch wenn Krautz überspitzt formuliert, wird Bildung zunehmend zur Ausbildung und zu einer Interessensspezifischen Verobjektung der Schüler:innen, was je nach politischem Programm jenseits tradierter humanistischer Ideale und demokratischer Ansprüche verortet werden kann, wie auch Aleida Assmann kritisch anmerkt (Assmann 1993, S. 9). Dies belegte die bisweilen sehr emotional geführte Debatte nach PISA, in der Lobbygruppen starke und vielfach erfolgreiche Forderungen an die Politik gestellt haben (Pongratz



2004, S. 44). Ein signifikantes Beispiel in Deutschland waren die Aktivitäten von Jürgen Kluge, dem damaligen Deutschland-Chef von McKinsey, der – in einer bildungstheoretischen Aufsatzsammlung – eine Ausrichtung der „Bildungs-“Politik an den Interessen der Wirtschaft einforderte und das Buch an auffällig prominenter Stelle publizieren konnte (Kluge 2003, S. 321). Damit wurde ein maßgeblicher Einfluss auf die nationale Bildungsdiskussion und Schulpolitik genommen. Auch wenn dieser Diskurs vor gut 20 Jahren begann, hat sich die Relevanz der hier angedeuteten Problematik nicht abgeschwächt, im Gegenteil: John Erpenbeck, Nestor der deutschen Kompetenzforschung, spricht nicht nur von einer „Kompetenzkatastrophe“, sondern auch von der zweiten Bildungskatastrophe in der bundesrepublikanischen Geschichte (Erpenbeck & Sauter 2019, S. 3 f. und 5).

Kritisch jedoch weist der Erziehungswissenschaftler Max Fuchs aktuell darauf hin, dass eine Markierung der Schulpolitik und der schulischen „(Aus-)Bildung als „neoliberal“ zwar naheliegt, aber nicht zwingend ist und im Gegenteil die Chance für eine offene Pädagogik bietet (Fuchs 2014) – unausgesprochen natürlich vor dem Hintergrund der administrativen und strukturellen Bedingungen des „Ordnungssystems Schule“, wie Oliver Geister in einem anderen Zusammenhang postuliert (Geister 2006, S. 171). Für die Privaten Schulen kann dies ebenfalls Vorteile bedeuten, da sie im Rahmen ihrer Rolle als staatliche aberkannte Ersatzschulen den curricularen und methodischen Freiraum in Sinne ihrer pädagogischen Profilierung nutzen können, was die Waldorfschulen für sich auch in Anspruch nehmen. Dies tun sie mit dem bereits 1920 postulierten Anspruch, als Methodenschule weltanschaulichen Positionen entgegenzustehen (Steiner <sup>2</sup>1979, S. 155) und damit auch als zivilgesellschaftliche Einrichtung wirksam zu sein, was sich als Ziel bis heute erhalten hat (Zech 2013, S. 30). Ohne die Nachhaltigkeit dieses Anspruches diskutieren zu wollen (Steinwachs 2023 a), setzen immer mehr Waldorfpädagog:innen auf eine Form der „global citizenship“, was in eine Richtung deutet, die Werner Wintersteiner aus nicht waldorfpädagogischer Perspektive als „Kritisch-dialogischen Kosmopolitismus“ bezeichnet (Wintersteiner 2011, S. 23 ff.; Zech 2023). Mit „kritisch-dialogisch“ verweist er auf den zutiefst heterogenen Charakter globaler Bildungsvorstellungen und Praktiken, wie es Christoph Wulf in seiner Monografie „Bildung als Wissen vom Menschen im Anthropozän“ explizit ausführt (Wulf 2019, S. 153-236, s.o.). Insofern muss das Spannungsverhältnis von regionaler wie globaler Schulpolitik berücksichtigt werden, wenn es um praxiswirksame Konzepte für eine postkoloniale und dekoloniale Bildung und Didaktik geht. Mit anderen Worten sind die Waldorfschulen im Bereich der curricularen Setzung und einer kosmopolitischen Ausrichtung (Zech 2023; Rawson 2022a) zwar frei von partei- und tagespolitischen Positionen wie auch unabhängig von Lobbybestrebungen, jedoch verweisen die besonderen Bedingungen der Verbandsstruktur und Autonomie der Schulen auf inhaltliche wie auf strukturelle Schwierigkeiten. Das bedeutet: Auch bei Waldorfschulen sollte nicht unterschätzt werden, dass Gewohntes und Gewordenes nicht von heute auf morgen transformiert werden kann, selbst wenn sie eine weitreichende schulpolitische Unabhängigkeit genießen. Das bedeutet in der Praxis, dass die gesellschaftlichen Diskurse erst einmal in die Schulen hineindiffundieren und zu einer Meinungsbildung wachsen müssen, die dann transformativ auf das institutionelle Selbstverständnis wirken kann. Dies ist ein Prozess, der sich beispielsweise durch die besondere Situation während der Corona-Zeit deutlich gezeigt hat (Erziehungskunst 11/2022; Bundesdelegiertenkonferenz Nov. 2022 etc.), was an dieser Stelle nicht sinnvoll ausgeführt werden kann.

2. Der pädagogische Diskurs: Der gesellschaftliche Diskurs wirkt sich, wie bereits angedeutet, durch die politischen Paradigmen der Ministerien und Behörden auf die pädagogische Signatur von Bildungseinrichtungen aus, wie es in den Freien Schulen die Dachverbände oder Institutionen selbst tun. Ohne diese Problematik hier weiter auszuweiten, hat die PISA-Studie deutlich gemacht, dass sich eine Diskriminierung von Schüler:innen mit Migrationshintergrund auch darin zeigt, dass ihre Bildungskarrieren weniger Chancen haben, als die ihre Mitschüler:innen ohne Migrationshintergrund (Leiprecht 2018, S. 265, Scherr 2021, S. 89). Die Gründe dafür sind vielschichtig, die Situation zeigt aber, dass eine „Förderung“ nicht gleich einen inkludierenden oder symmetrischen Charakter hat und Konzepte für interkulturellen oder gar transkulturellen Unterricht noch immer nicht die

notwendige Verbreitung haben (Allemann-Ghionda 2008), obgleich sie nachweislich wirksam und praktikabel (Fürstenau 2018, S. 210) und die Möglichkeiten „längst nicht ausgeschöpft“ sind (Rellstab 2021, S. 2). Signifikant ist, dass interkulturelle Konzepte sich besonders auf den Bereich DaF beziehen und damit Teil einer Forderung, nicht aber einer systematisch und strukturell inkludierenden bzw. interkulturellen Pädagogik sind. Allein in Hamburg hatten 51,8% der Schüler:innen im Schuljahr 2021/22 einen Migrationshintergrund (Behörde für Schule und Berufsbildung HH 2021), was sich auf die Curricula hätte auswirken müssen. Vor diesem Hintergrund steht das Problem, dass eine Pädagogik in der postkolonialen und postmigrantischen Gesellschaft nicht grundlegend neu entwickelt, sondern überhaupt erst umgesetzt werden muss. Hierbei ist jedoch anzumerken, dass die Erforschung einer Pädagogik mit dekolonialer Diktion überhaupt erst im Entstehen ist und eine Umsetzung in den Schulen damit noch weitgehend aussteht (Wintersteiner 2022, S. 39), obgleich sie Hand in Hand gehen kann mit inter- und transkulturellen Ansätzen, die – wie erwähnt – vorliegen und sich bewährt haben.

Mit dem Unterschied, dass die Waldorfschulen keinen so hohen Anteil von Schüler:innen mit Migrationshintergrund haben und sich dies durchaus als eine strukturelle Signatur von (anzunehmend ungewollter) Ausgrenzung deuten lässt (Schmelzer & Rawson 2022), sind sie trotzdem Teil einer postmigrantischen und postkolonialen Kultur, der sie außerhalb des Schulgrundstücks auch gerecht werden müssen. Dass ein solcher Prozess nicht konfliktfrei und selbstverständlich zu sein scheint, zeigt neben den Leserbriefen zur Erziehungskunst von 11/2022 (liegen dem Autor vor) auch Abwehrhaltungen wie bspw. die von Bijan Kafi, der antirassistische und dekoloniale Positionen in der Waldorfpädagogik als ideologisch (Kafi 2023, S. 69 ff.) und damit im Widerspruch zum vermeintlich waldorfpädagogischen bzw. anthroposophischen Freiheitsimpuls sieht (Kafi 2023, S. 79). Dies ist vor dem Hintergrund des waldorfpädagogischen Diskurses eine zwar mehrfach bemühte Position, doch schafften es die Protagonisten dieser Haltung nicht zu erklären, wie sie den zeitgenössischen Aufgaben in der globalisierten Welt gerecht werden wollen. Anders die Protagonisten einer die Waldorfpädagogik reformierenden Bewegung: Seit der Gründung der interkulturellen Schule Mannheim 2003 sowie einer zunehmenden Zahl von Veröffentlichungen zum Thema Interkulturalität (u.a. Schmelzer & Adam 2019), Kosmopolitismus (Zech 2023) oder Postkolonialismus (Rawson & Steinwachs 2023; Rawson 2020; 2022a u.a.) wird diese Qualität des pädagogischen Diskurses innerhalb der Waldorfbewegung zunehmend hervorgehoben und diskutiert. Neuere Initiativen und Projekte innerhalb des Bundes der Freien Waldorfschulen wie die „Initiative Geschichte“, das anlaufende Projekt „Demokratische Kultur und Schule“ sowie eine Vielzahl von finanzierten Forschungsprojekten verweisen auf einen Diskurs- und Gestaltungswillen, der sich öffentlich positioniert und dem Diskurs stellt.

3. Literaturdidaktik: In den Fachdidaktiken einzelner Fächer, insbesondere den geistes- und gesellschaftswissenschaftlichen, findet, wie oben bereits ausgeführt, in den letzten Jahren ein Diskurs zu postkolonialen Perspektiven in den Didaktiken statt. Dieser diffundiert zunehmend in die Bildungseinrichtungen hinein (ZfGD 2016; Kißling 2022a 2022b), wobei am Anfang der Entwicklung vornehmlich der universitäre Sprachunterricht stand, der als Multiplikator für einen postkolonialen Diskurs in den anderen Didaktiken wirkte. Wie bereits ausgeführt, stellen der Sprach- und Literaturunterricht in dieser Hinsicht eine Besonderheit dar, da hier die Alteritätserfahrung eine exponierte Position einnimmt, einnehmen muss und damit besondere Möglichkeiten für eine Erfahrungsräume öffnende Operationalisierung von Fremdheitserlebnissen bietet. Dadurch können – so sie nicht ohnehin schon Teil des inhaltlichen Diskurses sind – Inter- und transkulturelle Operationalisierungen Teil von symmetrisch angesetzten unterschiedlichen Kulturerfahrungen sein, wobei auch hier die didaktische Forschung, trotz der Möglichkeiten, auf die inter- und transkulturelle Sprach- und Literaturdidaktik zurückgreifen zu können, im Bereich einer Didaktik mit dekolonialer Diktion noch ganz am Anfang steht (Steinwachs & Rawson 2023, Vorwort) – nicht nur in der Waldorfpädagogik (Kißling & Pavlik 2022, S. 4 f.). Konkretere Überlegungen finden sich im nächsten Abschnitt.

Damit wird wohl deutlich, dass die Waldorfschulen noch mehr als diejenigen Schulen, die den behördlichen Vorgaben folgen oder zu folgen verpflichtet sind, eigenverantwortlich an einer zeitgemäßen Transformation der eigenen pädagogischen Profilierung arbeiten müssen, was augenscheinlich Anforderungen der eigenen Art mit sich bringt. Zeitgemäß meint an dieser Stellen jedoch nicht, den Launen eines Zeitgeistes zu folgen, sondern in einer wachen Zeitgenossenschaft die anstehenden Themen im Sinne der Ausführungen von Saraswati zu reflektieren – dies wären dann die Grundlage für die tägliche Arbeit im Unterricht, die als Individuations-, Bewusstseins- und Fach-Bildung für die Heranwachsenden zu verstehen ist.

## **Mögliche Themensetzungen eines Sprach- und Literaturunterrichtes mit postkolonialer Diktion**

Bildung mit einer dekolonialen Signatur geht natürlich über Themenfelder wie „critical whiteness“, Diversität oder Aneignungskritik hinaus und sollte im Sinne von Boger und do Mar Castro Varela nicht ideologisiert werden, sondern Alternativentwürfe und Zugänge anbieten, was mit Blick auf den identitären Kulturkampf von Links wie von Rechts auch durchaus problematisch erscheint. Eine dekolonial ausgerichtete Sprach- und Literaturdidaktik stellt im Sinne einer ganzheitlichen Bildung demnach völlig neue Anforderungen an das Bildungsverständnis, das Curriculum, die Themensetzungen und methodische Zugänge. Für den Literaturunterricht bedeutet dies demnach nicht nur eine Integration nichteuropäischer Kulturprodukte, die für eine entsprechende didaktische Operationalisierung geeignet scheinen, sondern auch Literaturen und Texte aus migrantischen Zusammenhängen, die vielfach noch unterschieden werden müssen in die Bereiche Herkunft, Migrationsursachen, aber auch hinsichtlich ihrer gesellschaftlichen Anerkennung (in Deutschland) und der Verweildauer in Generationen. Blickt man damit auf die Vielfalt von Migrationssituationen, wird auch deutlich, dass die artifizielle Verarbeitung dieser Erfahrungen in ihren spezifischen kulturellen Codes und performativen Formen ausgesprochen vielfältig ist und Teil einer polykulturellen literarischen Bildung sein kann. Mit Blick auf die besondere gegenwärtige Situation bilden Schule und Hochschule in besonderer Weise eine sich emanzipierende polykulturelle Wirklichkeit ab, die für die Generation X oder die Boomer noch eine gänzlich andere war und trotzdem als Bezugsrahmen für gesellschaftliche Fragen, die literarische Auswahl oder didaktische Operationalisierungen herangezogen wird. Diese Erfahrungsasymmetrie gilt es aufzulösen und die eigenen Identitätsstrukturen zu hinterfragen und unterrichtspraktisch zu gestalten.

Durch entsprechende Themen- und Fragestellungen bietet die globale Vielfalt von Literatur aus den Kulturen oder hybriden Kulturen die Möglichkeit, eine erweiterte Perspektive auf das „Eigene“ im Verhältnis zum „Anderen“ bzw. das Gewohnte im Verhältnis zum Ungewohnten zu entwickeln und als konstitutive Alteritätserfahrung erlebbar zu machen, was im Sinne der Ausführungen Christoph Schröders zu Herders Idee der Bildung als „zweite(-) Geburt“ (Schröder 2020, S. 61) eine solche befördern könnte. Um in der Konzept- und Unterrichtsplanung nun nicht in die Einseitigkeit eines durchgängigen (Fremd-)Sprach- und Literaturunterrichtes zu tappen und gleichermaßen ein austariertes Angebot für die Identitätsbildung zu ermöglichen, liegt es nahe, Themen mit archetypischem Charakter zu setzen, die mit Texten (oder anderen Medien) unterschiedlicher Kulturen oder Kulturzusammenhänge versetzt sind und die literarischen Kanones zumindest auf den Prüfstand stellen. Hierzu können gehören:

- das Spannungsverhältnis von Wort und Bedeutung im gewohnten und ungewohnten Kontext
- Erzählformen, Erzählnormen
- Normativität und Disnormativität als Reflexionsanlass für das Spannungsverhältnis von Gewohntem und Ungewohntem, von Gewordenem und sich Wandelndem
- Familie und Gemeinschaft
- Liebe
- Geschlechterverhältnis/Diversität/Genderdiskurse
- Herrschaft, Gewalt und Konflikt

- Moral und Ethik
- Religion und Universalismus
- Coming-Of-Age
- Identitätsbildung
- Anderssein
- (individuelle) Entwicklung
- Multiperspektivität
- etc.

Dieses Themenspektrum kann durch unterschiedliche Texte aus unterschiedlichen kulturellen Zusammenhängen verwirklicht werden, wobei es naheliegt, in einer fachübergreifenden Arbeit auch die Bereiche Fremdsprachen, Geographie, Geschichte, Sozialkunde etc. zu integrieren, um einen symmetrischen, polykulturellen Unterricht ermöglichen zu können und auch literaturgeschichtlich bewusst zu agieren: An Waldorfschulen findet sich allein in den Klassen 10 und 11 mit mindestens 60 Unterrichtsstunden ein vergleichsweise großer zeitlicher Rahmen für die Behandlung der mittelalterlichen Literatur und Sprache. Auch wenn der Bildungsplan der Waldorfschulen nicht festgelegt ist und ebenfalls einen großen Freiraum bietet, hat sich die Behandlung des „Nibelungenliedes“ (10. Klasse) und Wolframs „Parzival“ (11. Klasse) bereits früh kanonisiert. Begründet wird dies mit der besonderen literarischen Qualität und thematischen Eignung beispielsweise des „Parzival“, der als (Gesprächs-)Anlass zu einer individuell und lebensweltlich relevanten Reflexion führt und gleichermaßen die historische Identitätsbildung befördern kann, womit gleichzeitig auch für die mittelalterliche Literatur die Aufgabe besteht, eine polykulturelle Themensetzung und Werkauswahl zu leisten (Steinwachs 2023c).

### **Als Fazit: Möglichkeiten der Waldorfpädagogik in einer Bildung mit postkolonialer Diktion**

Die Waldorfpädagogik hat hinsichtlich ihrer hohen pädagogischen und didaktischen Autonomie große Möglichkeiten sich den Fragen einer sprachlichen und literarischen Bildung mit dekolonialer Diktion zuzuwenden und gleichzeitig die Aufgabe, Gewohntes und Gewordenes im pädagogischen Selbstverständnis aufzubrechen, zu „hacken“, und zwar aus eigener Kraft. Für die Waldorfschulen steht eine spezifisch anthropologisch (nicht ideologisch) gedachte Individuationsbegleitung im Vordergrund und stellt entsprechende Anforderungen an eine Unterrichtspraxis, die dazu in der Lage sein muss, das Verhältnis von Unterrichtsinhalt und Bildungsanspruch so zu gestalten, dass die Schüler:innen dies auch für ihre Persönlichkeitsbildung konstitutiv annehmen und verarbeiten können. Die damit verbundene sprachliche und literarische Entdeckung der Welt und ihrer Kulturen sowie die handwerkliche Fähigkeit, sich Gewohntes und Ungewohntes methodisch zu erschließen führt idealiter nicht nur zu gesund entwickelten und autonom handlungsfähigen Persönlichkeiten, sondern auch zu Menschen, die aufgrund ihrer Bildung und der Bildungsinhalte eine polykulturelle und globale Perspektive einnehmen und leben können. Hierfür eignet sich ein Sprach- und Literaturunterricht, der über die Grenzen und Begrenzungen des „Eigenen“ oder besser des Gewohnten hinausgeht, wofür es keine grundlegend neuen Zugänge braucht, sondern nur das Bewusstsein der eigenen Bindungen, Gewohnheiten und dem, was oben als Hidden Curriculum bezeichnet wurde, also ein bewusster Umgang mit den blinden Flecken der institutionellen wie individuellen Arbeit. Der Paradigmenwechsel gerade im Sprach- und Literaturunterricht besteht letzten Endes nur darin, sich offen neuen Themen, Werken und partiell auch Methoden zuzuwenden, eine (selbst- und gewohnheits-)kritische Bildung mit dekolonialer Tingierung zu denken und Sprache(n) wie Literatur(en) als Entdeckungsmedium einer zunehmend globaler und in den marginalisierten Kulturen emanzipatorischer werdenden Welt – oder besser Welten – ernstzunehmen.



## Literaturverzeichnis

- Adam, Christine & Schmelzer, Albert (2019) (Hrsg.). *Interkulturalität und Waldorfpädagogik*. Beltz-Juventa: Weinheim Basel.
- Ahrend, Hannah (1996): Eichmann in Jerusalem. Ein Bericht von der Banalität des Bösen. Pieper: München.
- Allemann-Ghionda, Cristina (2008). *Interkulturelle Bildung in der Schule*. In: Europäisches Parlament, Fachreferat Struktur und Kohäsionspolitik (Hrsg.): Kultur und Bildung. Juni 2008.
- Arndt, Susan (2021). Rassismus begreifen. C. H. Beck: München.
- Assmann, Aleida (1993). *Arbeit am nationalen Gedächtnis. Eine kurze Geschichte der deutschen Bildungsidee*. Edition Pandora: Frankfurt/Main 1993.
- Bachmann-Medick, Doris (2004): *Kultur als Text. Die anthropologische Wende in der Literaturwissenschaft*. Utb-Francke: Tübingen und Basel.
- Behörde für Schule und Berufsbildung HH (2021). Allgemeinbildende Schulen. Wie viel Prozent der Schülerinnen und Schüler haben einen Migrationshintergrund? In: <https://www.hamburg.de/schuljahr-in-zahlen/4662018/sus-migrationshintergrund/> (letzter Aufruf 26.04.2023).
- Berndeld, Siegfried (1973). *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung*. Suhrkamp: Frankfurt/Main.
- Jäger, Marianna & Biffi, Cornelia (2011). *Alltagskultur in der ersten Primarschulklasse. Der erste Schultag*. Pädagogische Hochschule Zürich: Zürich.
- de Boer, Heike (2012). Bildung sozialer, emotionaler und kommunikativer Kompetenzen, ein komplexer Prozess. In: Rohlf, Carsten; Harring, Marius & Palentin Christian (Hrsg.): *Kompetenz-Bildung: Soziale, emotionale und kommunikative Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen*. Springer VS: Wiesbaden, S. 19-33.
- Boger, Mai-Anh & do Mar Castro Varela, María (2021). Was ist postkoloniale Bildung (überhaupt)? In: *Bildungslab\** (Hrsg.). *Bildung. Ein postkoloniales Manifest*. Unrast: Münster, S. 9-11.
- Brater, Michael; Hemmer-Schanze, Christiane & Schmelzer, Albert (2009). *Interkulturelle Waldorfschule: Evaluation zur schulischen Integration von Migrantenkindern*. VS: Wiesbaden.
- Denjean, Alain; Lutzker, Peter & Rawson, Martyn (2016). Sprache – das Brot, das uns ernährt. In: *Erziehungskunst* 6/2016, S. 32-24.
- Dietz, Karl-Martin (2001). *Freiheit oder Anpassung? Zur Aktualität des ethischen Individualismus*. Menon: Heidelberg.
- Eibl, Karl (2004). *Animal Poeta. Bausteine einer biologischen Kultur- und Literaturtheorie*. Mentis: Paderborn.
- Erpenbeck, John & Sauter, Werner: *Stoppt die Kompetenzkatastrophe. Wege in eine neue Bildungswelt*. Springer: Wiesbaden 21918.
- Fuchs, Max (2014). *Kulturelle Bildung als neoliberale Formung des Subjekts? Eine Nachfrage*. In: <https://www.kubi-online.de/artikel/kulturelle-bildung-neoliberale-formung-des-subjekts-nachfrage> (letzter Aufruf 23.04.2023).
- Fürstenau, Sara (2018). *Schulentwicklungsforschung*. In: Gogolin, Ingrid; Georgi, Viola B.; Krüger-Potratz, Marianna Lengyel, Dorit und Sandfuchs, Uwe (Hrsg.): *Handbuch interkulturelle Pädagogik*. utb-Klinkhardt: Bad Heilbrunn, S. 207-210.
- Geister, Oliver (2006). *Die Ordnung der Schule. Zur Grundlegung einer Kritik am verwalteten Unterricht*. Waxmann: Münster, New York u.a. 2006.
- Gerner, Volker (2007). *Das Eigene und das Andere. Eine Theorie der Deutschdidaktik am Beispiel des identitätsorientierten Unterrichtes*. Tectum: Marburg.
- Glöckler, Michaela (1993). Willenserziehung als Quelle der Moral. In: *Erziehungskunst* 10/1993, S. 1033-1043.
- Götte, Wenzel M., Loebell, Peter & Maurer, Klaus Michael (2009). *Entwicklungsaufgaben und Kompetenzen. Zum Bildungsauftrag der Waldorfschulen*. Freies Geistesleben: Stuttgart.
- Hoffmann, Michael (2022): Literaturredidaktik und Postkoloniale Studien im Kontext literarischer Moderne. Kafkas „Ein Bericht für die Akademie“. In: *Der Deutschunterricht* 5/2022, S. 28-37.

- Huber, Florian (2008). *Durch Lesen sich selbst verstehen. Zum Verhältnis von Literatur und Identitätsbildung*. transcript: Bielefeld 2008.
- Iser, Wolfgang (21984). *Der Akt des Lesens*. utb-Fink: München.
- Jaeger, Marianna (2012). Der geheime Lehrplan. „Im Zentrum steht die Disziplin in der Klasse“. In: *PH-Akzente* 2/2012, S. 6-7.
- Kanzora, Gabriele (1996). Schule als vergesellschaftete Einrichtung. Heimlicher Lehrplan und politisches Lernen. In: Claußen, Bernhard & Geißler, Rainer (Hrsg.). *Die Politisierung des Menschen: Instanzen der politischen Sozialisation*. Ein Handbuch VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 71.96.
- Kafi, Bijan (2023). Diesseits des Politischen. Warum der ideologische Antirassismus mit Waldorfpädagogik unvereinbar ist. In: *Die Drei* 2/2023, S. 69-79.
- Kißling, Magdalena (2022a): *Weißer Normalität. Perspektiven einer postkolonialen Literaturdidaktik*. Aisthesis: Bielefeld.
- Kißling, Magdalena (2022b) (Hrsg.): *Postkolonialismus. Der Deutschunterricht* 5/2022.
- Kißling, Magdalena & Pavlik, Jennifer (2022). Postkolonialismus. In: *Der Deutschunterricht* 5/2022, S. 2-5.
- Kluge, Jürgen (2003). Manifest zur Bildung. In: Kluge, Jürgen und Reisch, Linda (Hrsg.): *Die Bildung der Zukunft*. Suhrkamp: Frankfurt/Main, S. 321-335.
- Knobloch, Phillip D. Th & Drerup, Johannes (Hrsg.) (2022). *Bildung in postkolonialen Konstellationen. Erziehungswissenschaftliche Analysen und pädagogische Perspektiven*. transcript: Bielefeld.
- Koerrenz, Ralf (2020) Bildung als ethisches Modell. Vorsätze zu Theorien globaler und postkolonialer Bildung. In: Koerrenz, Ralf (Hrsg.). *Globales lehren, Postkoloniales lehren: Perspektiven für Schule im Horizont der Gegenwart*. Beltz-Juventa: Weinheim Basel.
- Krautz, Jochen (2018): Imperative des Wandels! Schulreform in der Postdemokratie. In: Krautz, Jochen & Burchard, Matthias (Hrsg.): *Time for Change? Schule zwischen Bildungsauftrag und manipulativer Steuerung*. Kopaed: München, 19-39.
- Kreft, Jürgen (1977). *Grundprobleme der Literaturdidaktik. Eine Fachdidaktik im Konzept sozialer und individueller Entwicklung*. utb-Quelle&Meyer: Heidelberg.
- Rudolf Lepirecht (2018). Rassismuskritische Ansätze in der Bildungsarbeit. In: von: Gogolin, Ingrid; Georgi, Viola; Krüger-Potratz, Marianne; Lengyel, Drorit & Sandfuchs, Uwe (Hrsg.): *Handbuch interkulturelle Pädagogik*. utb-Klinkhardt: Bad Heilbrunn, S. 255-259.
- Lescovec, Andrea (2009). *Fremdheit und Literatur. Alternativer hermeneutischer Ansatz für eine interkulturell ausgerichtete Literaturwissenschaft*. LIT: Münster.
- Miedema, Nine & Sieber, Andrea (2013): *Zurück zum Mittelalter. Neue Perspektiven für den Deutschunterricht*. Peter Lang: Frankfurt/Main.
- Münch, Richard (2018). *Der bildungsindustrielle Komplex. Schule und Unterricht im Wettbewerbsstaat*. Beltz-Juventa: Weinheim Basel.
- N.N. (2018). Und bist Du nicht willig, so brauch ich Gewalt. Change-Management. Wie mit illegitimen Führungstechniken Reformen durchgedrückt werden. In: Krautz, Jochen & Burchard, Matthias (Hrsg.): *Time for Change? Schule zwischen Bildungsauftrag und manipulativer Steuerung*. Kopaed: München, S. 81-86.
- Nussbaum, Martha (2020). *Kosmopolitismus. Revision eines Ideals*. WBG-Theiss: Darmstadt.
- Ott, Michaela (2021). *Kritik des Individuums*. Turia + Kant: Wien.
- Pauldrach, Matthias (2010). „Ich bin viele“ – Ein Plädoyer für die Neukonzeption einer identitätsorientierten Deutschdidaktik. In: Rupp, Gerhard; Bodemann Jens & Frickel Daniela (Hrsg.): *Aspekte literarischen Lernens. Junge Forschung in der Deutschdidaktik*. LIT: Münster, S. 13-28.
- Pongratz, Ludwig (2007). Freiheit und Kontrollgesellschaft - Notizen zur Bildungsreform. In: *Tertium Comparationis*, H.2/ 2007, S. 271-280.
- Rawson, Martyn (2022a). Postkolonialismus. Ein für die Selbstwerdung relevantes Thema. In: Wiehl, Angelika und Steinwachs, Frank (Hrsg.): *Studienbuch Waldorfpädagogik*. utb-Klinkhardt: Bad Heilbrunn, S. 203-216.

- Rawson, Martyn (2022b). Dekolonialisierung des Lehrplans als Lernweg. In: *Journal für Waldorfpädagogik* 4/2022, S. 6-30.
- Rawson, Martyn & Schmelzer, Albert (2022). Bausteine für eine diverse, antirassistische Waldorfpädagogik. In: *Erziehungskunst* 11/2022, S. 23-27.
- Rellstab, Daniel H. (2021). *Legitime Sprachen, legitime Identitäten. Interaktionsanalysen im spätmodernen „Deutsch als Fremdsprache“-Klassenzimmer*. transcript: Bielefeld 2021.
- Richter, Tobias (2019). *Pädagogischer Auftrag und Unterrichtsziele. Vom Lehrplan der Waldorfschule*. Freies Geistesleben: Stuttgart.
- Ringeler, Frank (2004). Walther und das Wirtschaftswachstum. Einige Thesen zum Literaturunterricht in Zeiten der Wirtschaftskrise. In: Bein, Thomas (Hrsg.): *Walther verstehen – Walther vermitteln. Neue Lektüren und didaktische Überlegungen*. Peter Lang: Frankfurt/Main, S. 46-55.
- Rösch, Heidi (2022): Postkolonialität in der Jugendliteratur und ihrer Didaktik. In: *Der Deutschunterricht* 5/2022, S. 38-48.
- Saraswati, Narmanda (2021). Unteilbar denken lernen in einer postkolonialen Bildungspraxis. *Bildungslab\** (Hrsg.). *Bildung. Ein postkoloniales Manifest*. Unrast: Münster, S. 76-79.
- Scherr, Albert (2021). Diskriminierung und Diskriminierungskritik. Eine problemsoziologische Analyse. In: *Soziale Probleme*, H.31/2021, S. 83-102.
- Schmitt, Manfred (2021). Disposition. In: *Dorsch. Lexikon der Psychologie*. Hrsg. von Markus Antonius Wirtz. Hogrefe: Bern, S. 450.
- Schröder, Christoph (2020). Traditionen Postkolonialer Bildung. In: Koerrenz, Ralf (Hrsg.): *Globales Lehren, Postkoloniales Lehren. Perspektiven für Schule im Horizont der Gegenwart*. Beltz-Juventa: Weinheim/Basel, S. 60 - 80.
- Schumacher, Rita (2019). Deutsch. In: Siegler, Stephan; Sommer, Wilfried & Zech, M. Michael (Hrsg.): *Handbuch Oberstufenunterricht an Waldorfschulen*. Beltz-Juventa: Weinheim und Basel, S. 175-233.
- Schnurr, Ansgar; Dengel, Sabine; Hagenberg, Julia & Linda Kelch (Hrsg.) (2021). *Mehrdeutigkeit gestalten. Ambiguität und die Bildung demokratischer Haltungen in Kunst und Pädagogik*. transcript: Bielefeld.
- Sen, Amartia (1999). *Die Identitätsfalle. Warum es keinen Krieg der Kulturen gibt*. C. H. Beck: München.
- Soetebeer, Jörg (2019). Rezeptionsästhetik aus der anthropologischen Perspektive von Selbstbildung. Grundlinien fachwissenschaftlicher Basierung des Literaturunterrichtes an Waldorfschulen. In: Hüttig, Albrecht (Hrsg.): *Wissenschaften im Wandel. Zum Oberstufenunterricht an Waldorfschulen*. BWV: 2019, S. 251-294.
- Sommer, Wilfried (2010). Oberstufenunterricht an der Waldorfschule: Kognitive Herausforderungen für das verkörperte Selbst. In: *RoSE* 1, 1, 1/2010, S. 33-48.
- Steiner, Rudolf (1973). *Die Philosophie der Freiheit*. Rudolf Steiner Verlag: Dornach. (GA 4).
- Steiner, Rudolf (1979). *Die geistig-seelischen Grundkräfte der Erziehungskunst*. Rudolf Steiner Verlag: Dornach. (GA 305).
- Steinwachs, Frank (2018). Mittelalterliche Literatur im Unterricht - Perspektiven, Möglichkeiten und Grenzen des Faches an Regel- und Waldorfschulen. Eine Standortbestimmung. *RoSE* Vol. 8, No. 2, 2018, S. 120-132.
- Steinwachs, Frank (2019). Das Lehrplankonzept an Waldorfschulen. Grundlegung, Kritik und Desiderate. In: Wiehl, Angelika (Hrsg.): *Studienbuch Waldorfschulpädagogik*. utb-Klinkhardt: Bad Heilbrunn, S. 169-183.
- Steinwachs, Frank (2020). „Latente Fragen“ als anthropologisches und didaktisches Paradigma für den (Literatur-) Unterricht in der Oberstufe an Waldorfschulen. In: *RoSE*, Vol. 11, No. 1, 2020, S. 28-44.
- Steinwachs, Frank (2020). Evolution, Literatur und die Autonomie des Menschen. Versuch über das Verhältnis von Evolution, Kultur und der Selbstverortung sowie Behauptung des Menschen in der Welt durch Kunstschaffen und -rezeption am Beispiel mittelalterlicher Biografieerzählungen, respektive des Artusromans. In: Višnyakové, Olgý (Hrsg.): *Problémy interakce jazyka, literatury a kultury: nové směry výzkumu*. Universitát in West-Böhmen: Pilsen, S. 78-107.
- Steinwachs, Frank (2022a). Artus, Parzival und Ich – Versuch über eine anthropologisch begründete Rezeption höfischer Romane in der Schule. In: *RoSE*, Vol. 13, No. 1, 2022, S. 32-48.

- Steinwachs, Frank (2022b). *Mittelalterliche Literatur an Waldorfschulen: Möglichkeiten einer subjektorientierten Didaktik für die Oberstufe am Beispiel von Wolframs „Parzival“*. Peter Lang: Berlin etc.
- Steinwachs, Frank (2023b). „Hidden Curriculum“. Träger bewusster und unbewusster postkolonialer Haltungen. (angenommen: erscheint 2023 in: Frank Steinwachs & Martyn Rawson (Hrsg.): *Waldorfschule, Globalisierung und Postkolonialismus – Versuch einer Annäherung*. Beltz-Juventa: Weinheim und Basel).
- Steinwachs, Frank & Rawson, Martyn (2023) (Hrsg.). *Waldorfschule, Globalisierung und Postkolonialismus – Versuch einer Annäherung*. (erscheint 2023 in: Beltz-Juventa: Weinheim und Basel)
- Stirner, Max (1926). *Das unwahre Prinzip unserer Erziehung*. Verlag für Freies Geistesleben: Basel.
- Widmaier, Benedikt & Steffens, Gerd (Hrsg.) (2021). *Weltbürgertum und Kosmopolitisierung Interdisziplinäre Perspektiven für die Politische Bildung*. Wochenschau: Schwalbach/Ts.
- Wintersteiner, Werner (2011). *Transkulturelle literarische Bildung. die „Poetik der Verschiedenheit“ in der literaturdidaktischen Praxis*. Studien-Verlag: Innsbruck, Wien Bozen.
- Wintersteiner, Werner (2022). Kritisch-dialogischer Kosmopolitismus. Fundament einer postkolonial fundierten Citizenship-Education. In: Knobloch, Phillip D. Th & Drerup, Johannes (Hrsg.) (2022). *Bildung in postkolonialen Konstellationen. Erziehungswissenschaftliche Analysen und pädagogische Perspektiven*. transcript: Bielefeld, S. 23-46.
- Wulf, Christoph (2019). *Bildung als Wissen vom Menschen im Anthropozän*. Beltz-Juventa: Weinheim Basel.
- Yousefi, Hamid Reza & Braun, Ina (2011). *Interkulturalität. Eine interdisziplinäre Einführung*. WBG: Darmstadt.
- Zech, M. Michael (2013). Die Gründungsidee der Waldorfschulen und das Problem der Schul- bzw. Lehrerautonomie im internationalen Kontext. In: Barz, Heiner (Hrsg.): *Unterrichten an Waldorfschulen. Berufsbild Waldorflehrer: Neue Perspektiven zu Praxis, Forschung, Ausbildung*. VS: Wiesbaden, S. 19-51.
- Zech, M. Michael (2016). Der Waldorflehrplan. Curriculum, Lehrplan oder Rahmenrichtlinie? In: Schieren, Jost (Hrsg.): *Handbuch Waldorfpädagogik und Erziehungswissenschaft. Standortbestimmung und Entwicklungsperspektiven*. Beltz-Juventa: Weinheim und Basel, S. 572-597.
- Zech, M. Michael (2019). Bildung und Waldorfpädagogik. In: Siegler, Stephan; Sommer, Wilfried und Zech, M. Michael (Hrsg.): *Handbuch Oberstufenunterricht an Waldorfschulen*. Beltz-Juventa: Weinheim Basel, S. 12-55.
- Zech, M. Michael: Geschichtsunterricht in Einwanderungsgesellschaften – Befähigung zum kulturellen Dialog, zu Ambiguitätstoleranz, zu dekolonialer Narration und zu individueller Sinnstiftung. (erscheint 2023 in: Frank Steinwachs & Martyn Rawson (Hrsg.): *Waldorfschule, Globalisierung und Postkolonialismus – Versuch einer Annäherung*. Beltz-Juventa: Weinheim und Basel).
- ZfGD (2016). Geschichtsdidaktik Postkolonial. In: *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* 15/2016.
- Zinnecker, Jürgen. *Der geheime Lehrplan*. Beltz: Weinheim 1975.