



Bund der Freien
Waldorfschulen

JOURNAL FÜR WALDORFPÄDAGOGIK

Sonderthema: Realitätsverlust

Inhalt

Realitätsverlust

*Die Bedeutung der Anthroposophie für die Waldorfpädagogik
und die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern*

*Geistiges Blicken, herzliches Tasten
Meditative Auszeiten im Schulalltag*

*Politische Narrative in der Landeskunde?
Ein Beispiel für problematische Unterrichtsmaterialien
im Fach Russisch – Eine Kritik*

*Wilhelm Stapel?!
Zur Notwendigkeit, die Übersetzung von Wilhelm Stapel nicht mehr im
Unterricht zu verwenden, nebst einiger Gründe für die Neuübersetzung
des »Parzival«.*

Lebensbilder

Buchbesprechungen

Juli 2024



KASSELER JUGENDSYMPOSION

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 und an Studienanfänger:innen. Ziel ist es, an gesellschaftlich brisanten Themen zu arbeiten. An vier Tagen werden Plenarvorträge von Persönlichkeiten des öffentlichen Lebens angeboten, sowie in Fachseminaren politische, gesellschaftliche, naturwissenschaftliche, soziale und philosophische Fragen bewegt. Praxisorientierte Trainingskurse bieten die Möglichkeit, sich in bestimmten Fähigkeiten oder Kompetenzen zu verbessern, bzw. diese zu erwerben. Darüber hinaus schließen die Schüler:innen bundesweit Kontakte und bereichern mit ihren Erlebnissen den Schulalltag.

Schülerinnen und Schüler können sich selbständig bewerben. An vielen Schulen haben wir Kontaktlehrer:innen, die qualifizierte Schüler:innen ansprechen und unsere Informationen weiter geben. Nutzen auch Sie die Möglichkeit!

30. KASSELER JUGENDSYMPOSION »REICHTUM, DIVERS« 12. BIS 15. DEZEMBER 2024

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



Inhalt

Edwin E. F. Hübner **REALITÄTSVERLUST** 4

ZUR WALDORFPÄDAGOGIK

Jan Desjepper, **Die Bedeutung der Anthroposophie für die**
Albert Schmelzer **Waldorfpädagogik und die Ausbildung**
von Lehrerinnen und Lehrern 28

Jürgen Brau **Geistiges Blicken, herzliches Tasten**
Meditative Auszeiten im Schulalltag 66

FACHPÄDAGOGISCHE BEITRÄGE

Natalia Plotkina, **Politsche Narrative in der Landeskunde?**
Frank Steinwachs, **Ein Beispiel für problematische Unterrichts-**
Albrecht Hüttig **materialien im Fach Russisch – Eine Kritik** 71

Ben Büttner, **Wilhelm Stapel?!**
Frank Steinwachs Zur Notwendigkeit, die Übersetzung von
Wilhelm Stapel nicht mehr im Unterricht zu
verwenden, nebst einiger Gründe für die
Neuübersetzung des »Parzival«. 85

LEBENSBLDER

Till Ungefug **Peter Lampasiak** (12. 12. 1928 – 7. 8. 2023) 101

Helmut Weckesser **Fritz Kübler** (9. 9. 1941 – 2. 11. 2023) 110

Michael Harslem, Hubert Staneker, Birgit Abraham-Schönecker
Raymond di Ronco (12. 3. 1953 – 31. 3. 2024) 114

Katharina Lökenhoff **Helga Lauten** (31. 1. 1937 – 8. 4. 2024) 120

BUCHBESPRECHUNGEN

Carlo Willmann	Kultus als spiritueller Weg <i>von Elisabeth von Kügelgen</i>	122
Christian Boettger	Renate Riemeck <i>von Albert Vinzens</i>	124
Thomas Nick	Menschenbildung durch Musik <i>von Wolfgang Wünsch</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
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.

Liebe Kolleginnen und Kollegen,

»Generation Angst« – Das ist der Titel eines kürzlich erschienenen Buches des US-amerikanischen Sozialpsychologen Jonathan Haidt. Mit dieser Bezeichnung charakterisiert der Autor die erste Jugendgeneration, deren gesamte Pubertät bereits vom Smartphone bestimmt war und die in einer fast durchgehend digitalisierten Welt aufgewachsen ist. Auf der Grundlage umfangreichen, weltweit gesammelten Datenmaterials kommt Haidt zu dem Schluss, dass das beunruhigende Anwachsen von Depressionen und Angsterkrankungen bei jungen Menschen weltweit in einem kausalen Zusammenhang stehe mit der täglichen stundenlangen Interaktion mit digitalen Medien, insbesondere auf Social-Media-Plattformen. Haidt sieht neben den Eltern insbesondere die Schulen in der Pflicht, Kinder und Jugendliche nicht nur vor dem exzessiven Konsum digitaler Medieninhalte und dem Abdriften in virtuelle Welten zu schützen, sondern ihnen auch Angebote zu machen, die ihnen eine sichere Verankerung in der Welt realer leiblicher Erfahrungen und Handlungsoptionen ermöglicht. Seine Ausführungen lesen sich wie die Aufgabenbeschreibung von gelingender Waldorfpädagogik!

Mit dem Realitätsverlust, der durch missbräuchlichen Konsum medialer Bildwelten droht, beschäftigt sich auch der thematische Schwerpunkt dieses Journals: Der Medienpädagoge Edwin Hübner geht in einer Phänomenologie des Bildes den unterschiedlichen Qualitäten von gemalten, fotografischen und computergenerierten Bildern nach und weist auf deren unterschiedliche Wirkungsweisen und auf unterschiedliche, damit einhergehende pädagogische Herausforderungen hin. Die Gefahr, die darin liegt, dass der Unterschied zwischen virtueller und physischer Realität sich für junge Menschen immer mehr verwischt, stellt Hübner dabei ins Zentrum seiner pädagogischen Betrachtung und widmet sich davon ausgehend dem realen Welterleben, das nötig ist, um junge Menschen zum zuversichtlichen Ergreifen der Gegenwartsaufgaben zu befähigen.

Möge dieser Themenschwerpunkt und mögen auch die übrigen Beiträge dieser Ausgabe des Journals als Ansporn zum beherzten Ergreifen der Realität in all ihrem Reichtum gelesen werden.

Rita Schumacher, Florian Stille

Edwin E. F. Hübner

REALITÄTSVERLUST

real »dinglich, sachlich; wirklich, tatsächlich«: Im 17. Jh. aus *mlat.* *reālis* »sachlich, wesentlich« entlehnt, das von *lat.* *rēs* »Sache, Ding« abgeleitet ist. [...] Realität *w* »Wirklichkeit, tatsächliche Lage, Gegebenheit« (Anfang 18. Jh.; nach gleichbed. *frz.* *réalité*); realisieren »verwirklichen« (18. Jh.; nach gleichbed. *frz.* *réaliser*).

*Duden, Etymologie*¹

Technische Ziele

Der Textgenerator Chat GPT war im Jahr 2023 in aller Munde. Die Menschen waren von diesem neuen technischen System so fasziniert wie 2007 von dem ersten iPhone. Die sogenannte »künstliche Intelligenz« hatte ihren »iPhone-Moment« (Wenzel 2023). Dagegen erregte eine andere wichtige technische Entwicklung sehr viel weniger Aufmerksamkeit: Der IT-Gigant Apple stellte im Juni 2023 Vision Pro vor, eine Mixed-Reality-Brille, die dem Menschen eine Überlagerung der Kamerabilder seiner Umgebung mit virtuellen Bildern präsentiert. Vision Pro ist, wie alle Headsets, die einen virtuellen Raum (VR) präsentieren können, so aufgebaut, dass man wenige Zentimeter vor den Augen zwei kleine hochauflösende Bildschirme hat, die zusammen ein Stereobild liefern; d. h., das Bild auf dem rechten Bildschirm ist von dem auf dem linken so unterschieden, wie es auch beim Blick in die reale Welt ist. Dadurch bildet sich der Mensch die Illusion, eine dreidimensionale Welt zu sehen. Unterstützt wird dies durch zwei Stereo-Lautsprecher über den Ohren. Das Gerät ist mit mehreren Mikrofonen und zwölf Kameras ausgerüstet, die unter anderem die Augenbewegungen, aber auch die Bewegungen der Hände und Finger verfolgen. Man kann daher die Brille allein durch Blicke und durch Handgesten, darüber hinaus auch durch Sprache steuern. Das Gerät lässt sich mit einem Laptop

koppeln, sodass man dessen Bildschirm in Großformat vor sich im Raum zu sehen vermeint. Arbeit am Bildschirm, gemütliche Kinoabende, Surfen im Internet, 3D-Fotografie usw. – alles lässt sich mit diesem Headset machen.

Apple ist damit einen gewichtigen technischen Schritt gegangen, den Satya Nadella, der CEO von Microsoft, 2018 als Ziel seines und auch anderer Unternehmen beschrieb:

»Mithilfe gemischter Realität erzeugen wir das ultimative Computererlebnis, in dem ihr Sichtfeld zur Computeroberfläche wird, und Ihre digitale mit Ihrer physischen Welt verschmilzt.« (Nadella 2019, S. 7)

Anne Marie Engtoft Larsen, die die dänische Regierung gegenüber der globalen Tech-Industrie und in globalen Governance-Foren zu neuen Technologien vertritt, schreibt:

»Die externen Geräte zum Erleben von VR [Virtual Reality, EH], AR [Augmented Reality, EH] und MR [Mixed Reality, EH] werden sich in den nächsten Jahren unaufhaltsam weiter entwickeln und könnten letztlich veralten und von in den Körper integrierter Technologie (›Wetware‹) verdrängt werden.« (Engtoft Larsen 2019, S. 258)

Damit ist gemeint, dass durch die Fortschritte in der Neurotechnologie, der Nanotechnologie und der KI es eines Tages möglich ist, »dass die VR aus dem Gehirn gesteuert wird« (Engtoft Larsen 2019, S. 258). Dies ist zwar gegenwärtig noch Science-Fiction, aber das Unternehmen Neuralink hat im Januar 2024 einem Menschen einen Chip ins Hirn implantiert, nachdem zuvor schon im Juli 2022 das in Australien ansässige Unternehmen Synchron ein solches Experiment unternommen hatte. Solche Versuche zeigen deutlich, dass die Forschung auf dem Wege ist, die von Engtoft Larsen prognostizierte Zukunft zu realisieren.

Yobie Benjamin, Mitgründer der Firma Avegant (USA), sagt unumwunden: »Am Ende werden die Unterschiede zwischen AR und VR vermutlich verschwinden« (Benjamin 2019, S. 262). D. h., dass wir nicht mehr

zwischen Virtualität und Realität unterscheiden können – was nichts anderes ist als ein Realitätsverlust.

Philosophische Unterstützung

Was von der Industrie technisch angestrebt wird, erhält Unterstützung von philosophischer Seite. Praktisch gleichzeitig mit der Vorstellung von Apples Vision Pro erschien die deutsche Übersetzung des neuesten Buches des renommierten Philosophen David Chalmers: *Realität+*. Die zentrale These dieses Buches ist:

»Virtuelle Realität ist echte Realität. Oder zumindest: virtuelle Realitäten sind echte Realitäten. Virtuelle Welten müssen keine Realitäten zweiter Klasse sein, sondern können vollwertige Realitäten darstellen.« (Chalmers 2023, S. 17)

Er differenziert seine These in drei Aspekte:

»Virtuelle Welten sind keine Illusionen oder Fiktionen oder zumindest müssen sie es nicht sein. Was in der VR geschieht, geschieht wirklich. Die Gegenstände, mit denen wir in der VR interagieren, sind real.

Das Leben in virtuellen Welten kann im Prinzip genauso gut sein wie das Leben außerhalb virtueller Welten. Man kann in einer virtuellen Welt ein vollkommen sinnvolles Leben führen.

Die Welt, in der wir leben, könnte eine virtuelle Welt sein. Ich behaupte nicht, dass sie das ist, aber es ist eine Möglichkeit, die wir nicht ausschließen können.« (Chalmers 2023, S. 17)

Darüber hinaus vertritt Chalmers auch die Meinung, dass Menschen digital simulierbar seien, d. h. dass das menschliche Bewusstsein auf eine Maschine übertragbar sei und in der Folge auch Maschinen ein Bewusstsein besitzen können und daher kein prinzipieller Unterschied zwischen Mensch und Maschine bestünde (Chalmers 2023, S. 376 ff.). Chalmers spricht sogar von einem »biologischen Chauvinismus« (Chalmers 2023,

S. 393) wenn man das menschliche Gehirn prinzipiell von einer Maschine unterscheidet und für höherwertig hielte.

Angriff auf den Menschen

Der Arzt, Psychotherapeut und Neurowissenschaftler Joachim Bauer charakterisierte Chalmers transhumanistische Thesen sehr treffend als einen »fundamentalen Angriff« auf den Menschen. Dessen Thesen »geben die biologische Existenz des Menschen für technische Manipulationen frei und sprechen dem Menschen seinen intrinsischen Anspruch auf eine unantastbare Autonomie und Würde ab« (Bauer 2023, S.122). Und er wies auch darauf hin, dass zwischen »der Gesundheit des Menschen und der Gewissheit seiner verlässlichen Realität [...] ein wechselseitiger Zusammenhang« besteht (Bauer 2023, S.123). Der Verlust der Realität kann schwere psychische Folgen haben.

Bauer machte zudem darauf aufmerksam, dass der Realitätsverlust der Menschen bereits im vollen Gange ist. An einem Beispiel aus seiner psychotherapeutischen Praxis verdeutlichte er anschaulich, was sich durch das Leben mit dem Smartphone bereits milliardenfach vollzieht: Menschen verlagern wesentliche Teile ihres Selbst in einen digitalen Raum und vollziehen damit eine Art Realitätstransfer (Bauer 2023, S. 70). Studien zur zeitlichen Nutzung des Smartphones bei Jugendlichen, aber auch bei Erwachsenen stützen Bauers These; auch die Motive, warum man ins Internet abwandert, weisen darauf hin – und der Sog, ins Netz zu gehen, ist enorm.

Apples iPhone beispielsweise wurde damals den Händlern praktisch aus der Hand gerissen: Ein halbes Jahr nach dem Verkaufsstart im Juni 2007 hatte Apple bereits 3,7 Millionen Geräte verkauft, bis 2018 waren es weltweit 2,2 Milliarden Geräte (Costello 2019). 2022 lebten 7,91 Milliarden Menschen auf der Welt, 5,31 Milliarden von ihnen besaßen ein Mobilfunkgerät, das sind zwei Drittel der Menschheit. Das Internet nutzen 4,95 Milliarden und 4,62 Milliarden sind auf wenigstens einer Social-Media-Plattform aktiv (Kemp 2022).

Die JIM-Studie des medienpädagogischen Forschungsverbunds Südwest, die in regelmäßigen Abständen den Medienumgang der 12- bis 19-Jährigen untersucht, kam 2023 zu dem Ergebnis, dass im Durchschnitt

die tägliche Online-Zeit der 16- und 17-Jährigen bei 252 Minuten (4,2 Std.) und bei den 18-19-Jährigen bei 272 Minuten (4,5 Std.) liegt (JIM-Studie 2023). Die Postbank Jugend-Digitalstudie 2023 kam sogar zu dem Ergebnis, dass Jugendliche zwischen 16 und 18 Jahren in Deutschland fast 64 Stunden pro Woche im Internet unterwegs seien (Postbank Presseportal 2023).

Die DAK Studie Mediensucht 2020 fragte junge Menschen (10 bis 18 Jahren) nach den Motiven, warum sie soziale Medien benutzen: Mehr als ein Drittel nannte als wesentliches Motiv »der Realität zu entfliehen« (36 %) oder »Sorgen zu vergessen« (38 %). Die Befragung der Eltern ergab, dass 24 % das Motiv »Sorgen zu vergessen« und 16 % »der Realität zu entfliehen« nannten (DAK 2020). Dass bei den Jugendlichen 86 % und 58 % der Eltern für die Nutzung von Social Media auch das Motiv »die Langeweile zu bekämpfen« nannten (DAK 2020) ist ein Hinweis darauf, dass die Menschen nichts mit sich selbst anfangen können und daher eine Ablenkung suchen, die ihnen ihre innere Leere ausfüllt; sie sind anscheinend unvermögend, aus eigener Initiative heraus sich aktiv einer Sache zuzuwenden.

Social Media führen viele Menschen in Versuchung, ihr »Selbst« in den virtuellen Raum zu verlegen, wie Joachim Bauer – und nicht nur er – feststellt:

»Viele Nutzerinnen und Nutzer haben ihre persönliche Identität ins Netz verlegt, wobei ich mit Identität hier das meine, was Menschen glauben, wer sie sind, was ihnen an sich selbst wichtig ist und wofür sie stehen.« (Bauer 2023, S. 74 f.)

Beispielsweise ist ihr auf Instagram inszenierter Auftritt »für viele junge Leute inzwischen zum einzig ›wahren‹ Leben geworden.« Was nicht auf Instagram abgebildet werden kann »hat für viele Menschen nur noch einen geringen oder gar keinen Wert« (Bauer 2023, S. 74 f.). Das ist Realitätsverlust!

Es erhebt sich nun die Frage, warum der virtuelle Raum so anziehend wirkt. Es muss ja ein Unterschied zur Wirklichkeit vorhanden sein, wenn er attraktiver ist als die Realität.

Derzeit erscheint der virtuelle Raum vor allen Dingen auf großen oder kleinen Bildschirmen; bei dem immersiven virtuellen Raum, wie ihn zum Beispiel Apple Vision Pro ermöglicht, sind es zwei Bildschirme. Bildschirmmedien präsentieren, wie der Name schon sagt, Bilder, wozu man auch die Schrift zählen kann. Was charakterisiert das medial vermittelte Bild? Was ist das Wesen des Bildes?

Grundbegriffe der Bildtheorie

Wichtig ist, dass man beim Nachdenken über das Bild nicht umstandslos Gemälde, Fotografien, Filme usw. in einen Topf wirft. Sicher, sie haben viele Gemeinsamkeiten, sie unterscheiden sich jedoch auch. Es wird also zunächst vor allem das fotografische Bild betrachtet, so wie es im von Medien geprägten Alltag vorwiegend auftritt. Auf die künstlerische Fotografie wird im Zusammenhang mit den Gemälden an späterer Stelle eingegangen.

Der Medienwissenschaftler Marshall McLuhan prägte den markanten Satz »The Medium is the Message« (Das Medium ist die Botschaft, McLuhan 2001). Mit diesem Ausspruch wollte McLuhan darauf aufmerksam machen, dass ein prinzipieller Unterschied zwischen dem Medium selbst und dem vermittelten Inhalt besteht.

»Das, was man sieht, ist die Figur, das, was die Wirkung ausmacht, der Grund. Das ist der Sinn von: das Medium ist die Botschaft. Das Medium ist verborgen, der Inhalt offensichtlich. Aber die eigentliche Wirkung rührt vom verborgenen Grund her, nicht von der Figur.« (McLuhan 2001, S. 9)

Medien, wie Bildschirm, Fotopapier oder Ähnliches, die in der Lage sind, Bilder zu präsentieren, stellen offensichtlich eine besondere Möglichkeit zur Verfügung, die den Phänomenologen Lambert Wiesing zu der Formulierung veranlasste: »Medien sind Werkzeuge, welche die Trennung von Genesis und Geltung ermöglichen« (Wiesing 2005, S. 154). Unter Genesis versteht Wiesing Vorgänge, die sich physikalisch in Raum und Zeit vollziehen. Mit Geltung bezeichnet Wiesing etwas, das keine physikalischen Eigenschaften hat, also »ein nicht physikalisch fassbares Etwas, auf das sich

Menschen aber dennoch beziehen können« (Wiesing 2005, S. 155). Damit beschreibt Wiesing ein grundlegendes Phänomen, das in der Bildwissenschaft immer wieder unter verschiedenen Namen beschrieben wird.

Die Kunsthistoriker Wolfram Pichler und Ralph Ubl unterscheiden in ihrer Bildtheorie drei Grundbegriffe: *Bildvehikel*, *Bildinhalt* und *Bildreferent* (Pichler/Ubl 2018; Pichler 2018). Mit *Bildvehikel* bezeichnen sie eine sinnlich wahrnehmbare Sache, durch die ein anderes sichtbar wird, beispielsweise eine Leinwand, auf die ein Bild gemalt ist. Mit *Bildinhalt* oder auch *Bildwelt* bezeichnen sie die Bildobjekte oder Bildräume, die dargestellt werden. *Bildreferent* bezeichnet eine dritte Instanz, nämlich Personen, Dinge, Ereignisse, Ideen, ja sogar selbst Bilder, die dadurch gekennzeichnet sind, »dass sie unter den Bedingungen bestimmter Bildgebrauchsweisen von einem Bild oder Bildobjekt vertreten werden« (Pichler 2018, S. 41). Pichler und Ubl treffen eine Unterscheidung, die schon der Phänomenologe Edmund Husserl unternahm, indem er Bildding, Bildobjekt und Bildsujet unterschied (Husserl 1980, S. 489).

Der Philosoph Hans Jonas formulierte diese (klassische) Unterscheidung der Bildphilosophie mit den Worten, dass »das Dargestellte, die Darstellung und das Darstellende verschiedene Schichten in der ontologischen Struktur des Bildes sind« (Jonas 1961, S. 166). Er machte also darauf aufmerksam, dass man bei einem Bild verschiedene ontische Ebenen zu unterscheiden hat. Da ist also zum einen der physikalisch vorhandene darstellende Bildträger, beispielsweise der Bildschirm mitsamt seiner Elektronik, das Fotopapier und dessen Beschichtung oder die Leinwand mitsamt der Ölfarbe. Sodann der Bildgegenstand, also die Darstellung: Sie

»kann das Gefährliche darstellen, ohne zu gefährden, das Schädliche, ohne zu schaden, das Erwünschte, ohne zu sättigen. Das im Bilde Dargestellte ist in ihm herausgehoben aus dem Kausalverkehr der Dinge und überführt in eine nicht dynamische Existenz, welches die Bildexistenz schlechthin ist – ein Existenzmodus, der weder mit dem des abbildenden Dinges noch mit dem der abgebildeten Wirklichkeit zu verwechseln ist. Die beiden letzteren bleiben in der Bewegung des Werdens.« (Jonas 1961, S. 166)

Wenn ein Medium also ein Bild sichtbar macht, dann hat diese Präsenz *prinzipiell* eine andere Qualität als die Sichtbarkeit eines realen Objekts. Der Bildschirm, das Fotopapier sind in dieselbe physikalische Wirklichkeit eingebettet, in der auch der Mensch leiblich steht; die Darstellung, das Bild auf dem Foto, dagegen gerade nicht: Es ist der physikalischen Wirklichkeit komplett enthoben. Dieses Enthobensein zeigt sich auch darin, dass das Bild nicht an Ort und Zeit gebunden ist. Es kann beliebig vervielfältigt werden und an verschiedenen Orten und auch zu verschiedenen Zeiten von Menschen gesehen werden; dabei sehen die Menschen nicht das gleiche, sondern *dasselbe* Bild.

Seine Betrachtungen zum Medienbegriff beendet Lambert Wiesing mit der pointierten Aussage:

»Der Fotoapparat ist eine Sichtbarkeitsisoliermaschine: er trennt die Sichtbarkeit von der anwesenden physikalischen Substanz einer Sache.« (Wiesing 2005, S. 62)

Genau diesen Sachverhalt beschrieb einige Jahre vorher der ehemalige Mitarbeiter von Marshall McLuhan, der Bremer Medienwissenschaftler Heinz Buddemeier, indem er darauf hinwies, dass bei der Anfertigung einer Fotografie eine »Trennung von Erscheinung und Wesen« geschieht (Buddemeier 2001, S. 62). Aus einer phänomenologischen Beobachtung heraus zeigte Buddemeier dieses Grundphänomen des Bildes auf, das andere Wissenschaftler vor und nach ihm auf ihre je eigene Weise formulierten. Innerhalb der Bildwissenschaft ist Buddemeier ein Vertreter der phänomenologischen Strömung.

Funktionale Differenz

Der Philosoph und Wissenschaftstheoretiker Christoph Asmuth unterscheidet am Bild zwei Differenzen: die funktionale und die eikonische. Mit funktionaler Differenz bezeichnet er den Unterschied zwischen Bildträger und Bildgehalt. Diese zeigt sich in einer doppelten Perspektive auf ein Bild. Man kann auf der einen Seite ein Bild so behandeln wie beliebige andere Gegenstände auch. »Sie sind eingebettet in den Kausalnexen, der alle anderen Gegenstände in Raum und Zeit fest miteinander verbindet.

[...] Das bedeutet, dass sie entstehen und vergehen, dass sie beschädigt werden können« (Asmuth 2011, S. 118).

Die andere Perspektive wird eingenommen, wenn man den Bildgehalt betrachtet. »Zwischen dem Bildgehalt und der Dingumgebung gibt es keinen Kausalnexus« (Asmuth 2011, S. 118). Allerdings kommt der Bildgehalt nie ohne Bildträger vor. Daher darf man nicht den Fehler machen, anzunehmen, dass Bildgehalt und Bildträger dasselbe wären. Diese funktionale Differenz

»bestätigt und begründet [...] einen Freiheitsaspekt der Bilder. Denn der Bildgehalt schert aus dem Kausalnexus aus, in den der Bildträger unverbrüchlich eingelassen ist und bleibt. Das ist eine wichtige Feststellung. Denn diese Freiheit vom Kontext gegenwärtiger Dinge ist die Möglichkeitsbedingung sowohl für das Urlaubsfoto wie für das Kunstbild und den Film.« (Asmuth 2011, S. 119)

Die funktionale Differenz ermöglicht dem Betrachter eines Bildes, aus dem Eingebundensein in den Kausalnexus, der seinen Körper mit allen Dingen der Welt verbindet, partiell herauszutreten und in eine ungebundene, gewissermaßen körperfreie Welt einzutreten. Diese Tatsache ist ein wesentliches Element aller Virtualität und unterscheidet virtuelle Räume von der Realität. Dass ein so angesehener Philosoph wie David Chalmers diese elementare Feststellung der Bildwissenschaft nicht kennt – oder vielleicht ignoriert – ist schon erstaunlich.

Eikonische Differenz

Zwischen dem Bildgehalt und dem Abgebildeten besteht, was Asmuth als eikonische Differenz bezeichnet. Wenn man beispielsweise eine Person fotografiert, so ist der Bildgehalt, also das Abbild der Person, nicht die Person selbst, und diese Verschiedenheit macht gerade den Bildcharakter aus. Das Wesen der Person, die in der Abbildung erscheint, ist dagegen identisch mit derjenigen, die abgebildet wird. Anders gesagt: Das Wesen des Abgebildeten und dasjenige, auf welches das Bildobjekt hinweist, ist dasselbe. Diese Gleichheit zeigt sich aber nur auf der begrifflichen Ebene,

d. h. im Denken. Die zugleich bestehende Ungleichheit und Gleichheit kennzeichnet den Charakter des Bildes.

»Die Ungleichheit ist eine wichtige Voraussetzung für den Charakter des Bildes als Bild, die Gleichheit aber Voraussetzung für die Identität des Bildgehaltes.« (Asmuth 2011, S. 120)

Um diesen Tatbestand genauer zu charakterisieren, verwendet Asmuth das Wort »Negation« in einem erweiterten Sinn:

»Das Bild negiert das Abgebildete, indem es sich von ihm unterscheidet. Mehr noch: Das Bild ist *gerade* und *genau* das nicht, was es abbildet. Das ist seine spezifische Funktion: *genau* nicht das Abgebildete zu sein. Der Negation kommt also nicht nur zu, den Unterschied hervorzuheben zwischen Bild und Abgebildeten. Die ikonische Negation ist die bestimmte Verneinung des Abgebildeten in der Bildhaftigkeit des Bildes. Zugleich verneint sie den realen Zusammenhang von Bild und Abgebildeten.« (Asmuth 2011, S. 123)

Das Bild »zeigt etwas, das *nicht* die Sache selbst ist, die gezeigt wird, obwohl es *genau* dieselbe Sache ist, die gezeigt wird« (Asmuth 2011, S. 126). Diese Charakteristik ist jedem Bild immanent und zwar völlig unabhängig von der funktionalen Differenz zwischen Bildträger und Bildgehalt. Man kann diesen Widerspruch statt mit »Negation« auch mit dem Wort »Lüge« bezeichnen, wie es Buddemeier getan hat (2001, S. 65). Wie entstehen nun diese Differenzen? Was geschieht im Moment des Fotografierens?

Mumifizierung

Der Erziehungswissenschaftler Michael Parmentier beobachtete den Moment der fotografischen Aufnahme und beschrieb ihn so:

»In dem Augenblick, in dem der Knopf gedrückt wird, in dem es ›klick‹ macht, verwandelt sich die Gegenwart in Vergangenheit und die Vergangenheit in die Gegenwart. Die reale Situation, wie sie in diesem Augenblick gerade bestand, geht unwiederbringlich in die

Vergangenheit hinab und kommt im selben Augenblick als Abbild wieder in die Gegenwart zurück. Der Augenblick der Auslösung markiert die Schwelle, an der die reale Gegenwart der Situation verschwindet und in die imaginäre Gegenwart des Bildes hinüberwechselt.« (Parmentier 1989/1990)

Im Moment der Aufnahme durch die Kamera wird ein kleiner Ausschnitt der gegenwärtig durch den Sehsinn erfahrbaren Welt kopiert und festgehalten. Das gegenwärtig Wahrgenommene wird in ein vergleichsweise dauerhaftes Standbild fixiert; es wird zu einer Mumie, die aus dem Leben herausgefallen ist:

»Die Kamera erfüllt dem modernen Menschen das alte mythische Bedürfnis nach Mumifizierung. Mit ihrer Hilfe kann die Zeit angehalten, der Mensch durch sein Abbild gerettet werden.« (Parmentier 1989/1990)

Eine reale dramatische Familienszene, die man zu zweit von Weitem beobachtet und anschließend darüber zu rätseln beginnt, was sich wohl abgespielt haben könnte, darf man daher nicht mit der Aufzeichnung eines Bildmediums, z. B. einem Film, in einen Topf werfen. Denn man kann grundsätzlich der Familie nachlaufen und sie befragen, was denn ihr Problem gewesen sei. Hätte man dagegen die Szene nur als Film vor sich gehabt, müsste man prinzipiell bei seinen Vermutungen bleiben, denn man kann den Film nicht befragen; man kann ihn untersuchen und versuchen aus den Bildern eine Antwort zu erschließen, aber man kann ihn nicht so befragen wie die Familie, die wirklich antworten kann. Hier liegt phänomenologisch die oben beschriebene Differenz vor, die bezüglich der abbildenden Malerei bereits Platon bekannt war:

»Denn das ist wohl das Bedenkliche beim Schreiben und gemahnt wahrhaftig an die Malerei: auch die Werke jener Kunst stehen vor uns als lebten sie; doch fragst du sie etwas, so verharren sie in gar würdevollem Schweigen.« (Platon 2004, Phaidros, Kap XL, S. 104)

Kontextfreiheit

Asmuth macht auf einen weiteren wichtigen Aspekt des Bildes aufmerksam: Der Bildgehalt ist »völlig aus dem Kontext der Dinge gerissen, die den Bildträger umgeben« (Asmuth 2011, S. 119). Bilder treten aufgrund ihrer Bildlichkeit aus dem Zusammenhang mit der sie umgebenden Wirklichkeit heraus. Der »Bildgehalt schert aus dem Kausalnexus aus, in denen der Bildträger unverbrüchlich eingelassen ist und bleibt« (Asmuth 2011, S. 119).

»Das Fiktionale an den Bildern ist geradezu und explizit gegen den faktischen Kontext gerichtet, in dem Bilder vorkommen. Die Freiheit des Bildes behauptet sich gegen die Kausalität der physikalischen Wirklichkeit. Der Idealismus des Bildes steht gegen den »Realismus« der wirklichen Welt.« (Asmuth 2011, S. 136)

Der Phänomenologe Maurice Merleau-Ponty spricht davon, dass die (Film-)Leinwand keinen Horizont hat, im Gegensatz zu dem Blick auf eine Einzelheit der realen Umgebung, die immer in ein Ganzes eingebettet ist (Merleau-Ponty 1966, S. 92). Auch Buddemeier weist auf dieses Faktum der Zusammenhanglosigkeit des Bildgehaltes mit dem Bildträger hin, vor allem im Hinblick auf den wahrnehmenden Menschen (Buddemeier 2001, S. 59 ff.).

Der sinnvolle Umgang mit Bildern setzt notwendig voraus, den im fotografischen Akt verloren gegangenen Kontext durch eine denkende Anstrengung wieder herzustellen:

»Der Betrachter ist genötigt, wenn die Fotografie für ihn in irgendeiner Weise mit Sinn verbunden sein soll, die Zusammenhanglosigkeit des fotografischen Bildes durch eigene gedankliche Arbeit zu überwinden, indem er begriffliche Bezüge herstellt.« (Hübner 2015, S. 93)

Asmuth beschreibt diesen Sachverhalt prägnant mit der Feststellung, »dass das Bild einerseits durch einen Bruch mit dem Kontext konstituiert ist und andererseits eines Kontextes bedarf. Das Bild ist zugleich auf Kontext

angewiesen und durch den Bruch mit dem Kontext bedingt« (Asmuth 2011, S. 138). »Die Interpretation muss den Mangel an Kontext ausgleichen« (Asmuth 2011, S. 140).

Hier zeigt sich das prinzipielle Problem der medialen Berichterstattung. Durch die Loslösung von Bildinhalten, aber auch von einzelnen Textpassagen, kann etwas entstehen, das man als »strukturelle Lüge« bezeichnen kann. Durch die Notwendigkeit, den mangelnden Kontext von Bildern neu aufzubauen, die Möglichkeit, Textabschnitte in einen anderen Kontext hineinzustellen, ist der Agitation und Manipulation das Tor weit geöffnet. Das »Wahrheitsproblem« ist in der Gegenwart ein sehr ernstes.

Wenn man Jugendlichen im Geschichtsunterricht beispielsweise ein schockierendes Bild aus einem Krieg zeigt, weist man auf eine vergangene Wirklichkeit hin, die – glücklicherweise – real nicht anwesend ist. Der vietnamesische Polizeichef, der einen mutmaßlichen Verbrecher erschießen will, ist nicht anwesend, sondern nur dessen Abbild. Dieses dokumentarische Bild weist auf eine nur gedanklich zu erfassende (gewesene) Wirklichkeit hin. Die Aufgabe der Pädagogik besteht darin, diesen Bildinhalt in einen gedanklichen Horizont zu stellen, der den verlorenen Umkreis ersetzt. Wenn das in wahrhaftiger Weise gelingt, hat das Bild eine bildende Wirkung.

Es wäre eine für die Pädagogik verheerende Illusion, wenn der Pädagoge sich dieser Aufgabe nicht bewusst wäre und glaubte, dass Bilder selbst Wirklichkeit seien. Noch schlimmer: Eine solche Auffassung würde dem transhumanistischen Bestreben, Virtualität und Realität zu vermischen, d. h. ihre ontische Differenz aufzuheben, Vorschub leisten.

Wohlgemerkt, es geht nicht darum, Bilder aus dem Unterricht zu verdammen, sondern im Gegenteil: Bilder sind ein selbstverständlicher Bestandteil der schulischen Arbeit, an den Stellen, wo es eben sinnvoll ist. Denn es muss den Jugendlichen die Ausbildung einer profunden Allgemeinbildung sowie eines sicheren Urteilsvermögens ermöglicht werden, damit sie fähig werden, *selbstständig* Bildgehalte in zutreffende ideelle Zusammenhänge einzuordnen und zu beurteilen. Das ist ein Aspekt der Medienpädagogik, der alle Unterrichtsfächer angeht.

Spaltung der Sensomotorik

Bei der Betrachtung von Bildgehalten ist das Auge als Sinnesorgan gefragt. Gleichgewichtserfahrungen oder gar Wärmefahrungen können im Zusammenhang mit dem Bildträger gemacht werden, aber niemals am Bildgehalt. Dieser kann nur Erinnerungen an vergangene Sinneserfahrungen wachrufen. Im Sehen wirken Bewegungssinn und Sehsinn zusammen. Durch Fixationen und anschließende Sakkaden tasten die Augen gewissermaßen das betrachtete Panorama oder den Gegenstand ab. Wird ein Bild betrachtet, dann werden die Bewegungen der Augen auf die vom Bildträger zur Verfügung gestellte Fläche eingeschränkt.

Da das Bildobjekt stets unvermittelt, d. h. ohne Zusammenhang im realen Raum steht, bedeutet das für den Organismus der menschlichen Sinne, dass Sehsinn und Bewegungssinn, beim Headset auch noch der Hörsinn, einen der Physikalität enthobenen Bildraum wahrnehmen, während alle übrigen Sinne nach wie vor den Bildträger sowie den wirklichen Raum erleben. Das heißt, dass die Zusammenhanglosigkeit von Bildgehalt und realem Raum sich während der Wahrnehmung bis in den Leib erstreckt.

Buddemeier stellt daher mit Recht fest, dass die Betrachtung eines Bildes für den Menschen leibliche Konsequenzen hat:

»Die Fotografie trennt nicht nur Erscheinung und Wesen, sie treibt damit auch die Kräfte des wahrnehmenden Menschen auseinander. Da der Standort eines Menschen, der ein Foto betrachtet, nichts zu tun hat mit dem, was er sieht, entstehen zwei getrennte Wahrnehmungsbereiche. Mit den Augen taucht der Betrachter in das Bild [...] ein. Durch alle übrigen Sinne ist er mit dem Ort verbunden, an dem er sich leiblich befindet. Die beiden Wahrnehmungsbereiche können nicht sinnvoll verbunden werden.« (Buddemeier 2001, S. 64f.)

Dies ist eine korrekte Betrachtung eines Tatbestandes. Mit Hans Jonas gesprochen, steht der leibliche Mensch mit dem Darstellenden (Bildträger) in Beziehung, während der Sehsinn mit der Darstellung (Bildinhalt) zu tun hat, der »herausgehoben [ist, EH] aus dem Kausalverhältnis der

Dinge« (Jonas 1961, S. 166). Diese Differenz ist es, die Marshall McLuhan mit den Begriffen »sichtbare Figur« und »unsichtbarer Grund« beschrieb.

Da es eine Grundeigenschaft des Leibes ist, sich an seine Lebensgegebenheiten anzupassen, besteht die prinzipielle Gefahr, dass sich im Menschen der sensomotorische Organismus tendenziell deformiert. Für Kinder, deren sensomotorisches System sich erst noch ausbildet, ist daher – unabhängig davon, ob der Medieninhalt kindgerecht ist oder nicht – ein ausgedehnter Medienkonsum leiblich kränkend. Das ist einer der Tatbestände, auf welche die Bemerkung von Marshall McLuhan, dass das Medium die Botschaft ist, hinweist.

Der andere Aspekt ist, dass die Kontextlosigkeit des Bildgehaltes es dem Menschen ermöglicht, Raum und Zeit zu überbrücken. Ein globales Bewusstsein ist ohne Bilder, überhaupt ohne Medien nicht denkbar. Anthroposophisch gesprochen: *Die Entwicklung der Bewusstseinsseele setzt das Leben mit Medien voraus*. Dabei kommt aber alles darauf an, dass das Individuum fähig ist, genügend stark entweder einen gedanklichen Kontext zu schaffen, in den ein mehr dokumentarischer Bildgehalt eingebettet werden kann, oder bei einem Kunstwerk, ob das Individuum die Stärke des Willens und die Geduld hat, in der hingebungsvollen Betrachtung die im Kunstwerk selbst liegenden inneren Zusammenhänge zu finden.

Für die methodische Vorgehensweise, wie man Kinder und Jugendliche in der Schule dazu erziehen kann, diese Gegenwartsaufgaben gesund ergreifen zu lernen, wurden durch die Arbeit des von-Tessin-Lehrstuhls an der Freien Hochschule Stuttgart detaillierte Vorschläge entwickelt (u. a. Hübner 2015, Bund der FWS 2019, Hübner 2022, Hübner 2023).

Das Bild im Laufe der Zeiten

In Platons Dialogen findet man eine frühe Medienkritik. Dabei ist Platons Grundvorwurf, den er der nachahmenden Malerei macht, der, dass sie von der Wahrheit des Seins hinwegführt und bloßer Schein sei. In Platons *Staat* (10. Buch) diskutiert Sokrates mit Glaukon über die Malerei und stellt sie dabei in einen größeren Zusammenhang.

Am Beispiel des Bettes verdeutlicht Sokrates, dass es nur eine einzige Idee »Bett« gibt. Diese ist von Gott geschaffen und in voller Wirklichkeit als Urbild vorhanden. Der Tischler, der ein bestimmtes Bett herstellt,

ahmt die Idee in einer speziellen Ausführung nach, denn er ist ja unvernünftig, das »Bett an sich« herzustellen. Der Maler wiederum ahmt in seinem Bild ein spezielles von einem Tischler hergestelltes Bett nach.

»Es ergeben sich uns also folgende drei Arten von Betten: erstens das in voller Wirklichkeit vorhandene, als dessen Schöpfer uns doch wohl Gott gilt. [...] Zweitens dasjenige Bett, das der Tischler herstellt. [...] Drittens dasjenige, das der Maler anfertigt. [...] Also Maler, Tischler, Gott, das sind drei Meister für drei Arten von Betten.«
(Platon 2004, Der Staat, S. 391)

Die nachahmende Malerei (vergleichbar mit der bloßen Fotografie) hielt Platon für die niedrigste Stufe des Schaffens, da sie nur die Nachahmung eines Gegenstandes sei, der als solcher selbst nicht die volle Wirklichkeit besitzt, da auch er nur »ein schwaches Gegenstück darstellt gegen die volle Wahrheit« (Platon 2004, Der Staat, S. 391).

Dies ist ein Beispiel dafür, dass sich in Platons Dialogen eine Menschheit äußert, die noch ein nachklingendes Bewusstsein von den schaffenden Kräften der Welt hatte, die noch das geistige Wesen der Dinge erahnte. Eine Idee war für diese Menschheit keine abstrakte Sache, sondern eine lebendig schaffende Wesenheit. Auch wenn in der griechischen Antike begonnen wurde, das Leben der Natur durch Mechanik zu überlisten (*μηχανή* [mēchané] = List, Kunstgriff, (Hilfs)mittel, Erfindung, Apparat), so war doch noch ein Bewusstsein von den wirkenden geistigen Kräften in der Natur vorhanden.

Im christlichen Mittelalter erhielt sich dieses Bewusstsein vor allem aus der Perspektive der christlichen Religion gesehen. Die Malerei dieser Zeit brachte dies zum Ausdruck. Zum Bild wurde alles, was die menschlichen Seelen beschäftigte: vor allem Glaubensinhalte. Da wurde kein Wert darauf gelegt, die äußere Welt exakt abzubilden, denn es kam ja darauf an, eine Gegebenheit aus dem Leben Christi oder dem eines Heiligen darzustellen.

Mit dem Beginn der Neuzeit verblasste diese Haltung und der Mensch wandte sich dem irdischen Leben zu. Das Erleben der lebendigen Geistigkeit der Welt war verloren gegangen. Die Erscheinungen der Welt wurden wichtig. Man wollte verstehen, »was die Welt im Inneren zusammenhält«.

Es galt, aus der genauen Beobachtung der Welterscheinungen das Leben zu begreifen. Die Entdeckung der perspektivischen Malerei ermöglichte es, die Erscheinungswelt so abzubilden, wie sie sich dem Sehsinn darbietet. Die Wissenschaftsjournalistin Margaret Wertheim wies darauf hin, dass die »perspektivische Malerei den abendländischen Geist [einem, EH] fortgesetzten Übungskurs im denkenden Sich-Bewusstwerden des physikalischen Raums« unterwarf (Wertheim 2000, S. 119).

Die Malerei wird auch zu einer Wissenschaft, die darstellen soll, was ist. Die Malerei soll die Erscheinung der Welt Dinge so getreu wiedergeben, dass sie der wissenschaftlichen Untersuchung als Unterlage dienen kann. Die Kunst der perspektivischen Malerei wurde bis zum 19. Jahrhundert in der vollkommensten Weise perfektioniert. In Barockkirchen wird der physische Sakralraum in der Deckenmalerei perspektivisch so fortgesetzt, dass die virtuellen Motive des Heiligen real gegenwärtig erscheinen. Im Übergang ins 19. Jahrhundert erfährt die perspektivische Malerei mit dem Panorama einen letzten Höhepunkt, indem die Malerei versucht, einen immersiven Bildraum zu gestalten, in den der Mensch vollständig eingeschlossen und der realen Welt enthoben wird.

In der Mitte des 19. Jahrhunderts löst sich die malerische Handfertigkeit in Form einer Maschine vom Menschen los: Er erfindet die Fotografie. Man sprach zuerst auch von der Heliographie, um damit zum Ausdruck zu bringen, dass die Sonne das Bild malt und nicht mehr der Mensch. Allerdings ist dies nur begrenzt richtig.

Denn wie man leicht selbst beobachten kann (Hübner 2015, S. 86 ff.), ist ein Bildinhalt niemals objektiv. Denn allein dadurch, dass der Fotograf eine Perspektive zu wählen hat, von der aus er sein Motiv aufnimmt, bestimmt er einen durch ihn bestimmten Ausschnitt der sichtbaren Welt, den er festhalten will. Parmentier sagt daher mit Recht:

»Der auf dem Foto dokumentierte Blick ist deshalb kein »objektiver« Blick. Aber auch kein »subjektiver«. [...] Fotos sind weder subjektiv noch objektiv, sie sind beides: Lichtspur und Handschrift. [...] Sie sind Dokumente einer Inszenierung des Blicks. Sie zeigen, wie und was die Maschine nach den Anweisungen des Fotografen gesehen hat.« (Parmentier 1989/1990)

In jedem fotografischen Bild findet man also eine Polarität. Es ist einerseits die Verdoppelung eines Teils der gegenwärtigen Gesamterscheinung und insofern objektiv, aber sie ist vor allen Dingen auch das Ergebnis des vorherigen Blicks und des Urteils des Menschen, der die Fotografie herstellt. Das Foto kann weitgehend objektiv sein, wie beispielsweise das Satellitenfoto, das in regelmäßigen Abständen aufgenommen wird. Hier kommt es auf die möglichst exakte Kopie dessen an, was sichtbar ist. Aber auch hier ist noch die Absicht des Menschen vorhanden, nur eben in die Ausrichtung der Kamera sowie die Einstellung der Aufnahmeautomatik hineingeronnen.

Die Eigenaktivität des Fotografen kann so stark werden, dass diese zur künstlerischen Fotografie wird, bei der es praktisch kaum noch darauf ankommt, etwas abzubilden. Indem der Blick des Menschen sich nach »innen« so sehr intensiviert, kann das fotografische Bild zugleich mit dem Sichtbaren auch ein Unsichtbares zum Ausdruck bringen. Hier kann die Technik des Fotografierens zum Mittel werden, um das zum Ausdruck zu bringen, was der Künstler an der Welt erlebt hat. Das setzt einerseits ein hohes künstlerisches Vermögen voraus und andererseits eine virtuose Beherrschung der mechanisch-physikalischen Aspekte des Apparates.

Wesensbegegnung

Mit der Mechanisierung der malenden Hand im Fotoapparat wurde diese sozusagen von der Nachahmung befreit und stand den Künstlern im Übergang zum 20. Jahrhundert für neue Formen der Malerei zur Verfügung. Die Maler wollten die Welt neu sehen lernen; sie wollten von den Erscheinungen zu ihrem Wesen vordringen, wie beispielsweise Franz Marc in einem Brief an seine Frau schrieb:

»Ich habe auch gar nicht das Verlangen, z. B. die Tiere so zu malen, »wie ich sie sehe«, sondern wie sie sind [...] Wie sie selbst die Welt ansehen und Sein ausfüllen.« (zit. n. Richter 1976, S. 248)

Die Künstler suchten Wege, zu demjenigen vorzudringen, was Platon noch erlebte: das Wesen der Dinge. Durch ihre Hand gewinnt das Bild eine neue Qualität. Im Sinne Platons gesprochen, ist der Maler heute nicht

mehr dem Handwerker nachgeordnet, sondern ist ebenfalls jemand, der unmittelbar aus der Idee heraus ein Bild gestaltet.

In dem dem Kausalnexus der physikalischen Welt enthobenen Bildraum kann das Bild eines Wesenhaften zur Erscheinung kommen. Es ist nicht das vordergründig Sichtbare der Welt, das die Maler nun darstellen wollen, sondern das, was sich im Innern des Menschen durch die Natur offenbart. Paul Cézanne (1839–1906) formulierte dies einmal so:

»Die Landschaft spiegelt sich, vermenschlicht sich, denkt sich in mir. Ich objektiviere sie, übertrage sie, mache sie fest auf meiner Leinwand. [...] Vielleicht rede ich dummes Zeug, aber mir scheint, daß ich das subjektive Bewußtsein dieser Landschaft wäre.«
(Cézanne 1957, S. 10)

Die Malerei »verleiht demjenigen sichtbare Existenz, was das profane Sehen für unsichtbar hält« (Merleau-Ponty 2003, S. 284). Der Maler leiht der Welt seinen Leib und dadurch »verwandelt er die Welt in Malerei« (Merleau-Ponty 2003, S. 278).

Die Künstler entdecken am Beginn des 20. Jahrhunderts verborgene Tiefen des Geistigen. Und das Bildschaffen, überhaupt die Kunst, gibt ihnen die Möglichkeit, im Bildraum, welcher der Physikalität prinzipiell enthoben ist, diese neue Sicht anderen Menschen mitzuteilen. Vermag der Mensch in diesem Unsichtbaren und Verborgenen zu leben, dann ist es ihm auch möglich, wenn er die Technik des Fotografierens virtuos beherrscht, dieses Erleben in einer künstlerischen Fotografie sichtbar werden zu lassen.

In einem Kunstwerk enthält der Bildgehalt gewissermaßen seinen Kontext selbst, d. h. man muss lernen, ein Kunstwerk zu »lesen«. Hier liegt die Aufgabe vor allem für kunstgeschichtliche und künstlerische Unterrichte: Lernen, ein Kunstwerk zu sehen und durch eine geduldige Betrachtung immer tiefere Aspekte der in ihm verborgenen inneren Zusammenhänge zu entdecken. Diese Entdeckungsreise ist immer dann möglich, wenn das Bild aus einer Wesensbegegnung des Künstlers hervorgegangen ist.

Gegenwärtig tritt mit der Perfektionierung der Computertechnologie im Bildschaffen der Menschheit etwas Neues hinzu, das das genaue Gegenteil der Wesensbegegnung darstellt.

Computergenerierte Bilder

Indem man Bilder in einzelne Punkte zerlegte, denen man digital darstellbare Zahlenwerte zuordnete, war man einerseits in der Lage, Bilder auf Computer zu speichern, andererseits aber auch durch ausgeklügelte Algorithmen zu verändern. Mit der Entwicklung von Bildgeneratoren war man sogar fähig, aus den Schnipseln von Abermillionen von Bildern neue Bilder zu generieren.

Was Künstler aus einem inneren Prozess im Umgang mit Wesenhaftem als Kunstwerke neu schufen, erfährt durch die Bildgeneratoren sein maschinelles Gegenstück. Die Maschine generiert Bildgehalte, die dem Ergebnis künstlerischen Schaffens äußerlich gleichen, es aber nicht sind.

Der aus dem Eingebundensein in die physikalischen Verhältnisse befreite Bildraum ist grundsätzlich offen für Imagination. Er vermag das von Menschen in einer inneren Wesensbegegnung Erfahrene als Kunstwerk zu offenbaren, aber auch das von der Maschine generierte Gegenstück, das eben kein Kunstwerk mehr ist, sondern dessen Negation, denn der Generierung dieses Bildes ging keine innere Wesensbegegnung voraus.

Eine nominalistische Grundhaltung würde dem widersprechen, da die äußerlich sichtbare Erscheinung in der gleichen Weise auftritt. Die geistrealistische Sicht schaut grundsätzlich auf die Entstehung einer Erscheinung, auf dessen ursprüngliches Wesen, und muss daher auf dieser Unterscheidung bestehen.

Die computergenerierten Bilder machen es nun möglich, dass jeder Mensch gewissermaßen sein eigenes Panorama im häuslichen Wohnzimmer haben kann. Man nennt es »Cyberspace«, »virtuelle Realität« oder auch »Metaverse«. Es ist ein der physikalischen Welt enthobener Raum. Wenn der Mensch mit Auge, Ohr und kleinen Handbewegungen dort »eintritt«, dann vergisst er seinen Körper, er lässt ihn gewissermaßen in der physikalischen Welt zurück. Der Mensch taucht in eine heile »göttliche« Welt ein und flieht das Körperliche, wie der Philosoph Hartmut Böhme treffend charakterisierte:

»Cyberspace ist das Medium von Weltflucht und zugleich das Medium, um sich immer und überall präsent zu machen. Cyberspace

ist die technische Form Gottes: ubiquitäre Gegenwart in der Form abwesender Anwesenheit.

Natürlich ist Cyberspace nicht Gott selbst, sondern ein menschliches Medium. Gott ist kein Flüchtling. Flüchtling freilich ist der Mensch [...] Der Flüchtling überlässt das, woraus er flieht, seinem Schicksal, um dorthin zu gelangen, wo diejenigen Probleme nicht bestehen, um derentwillen er flieht. Es ist zu vermuten, dass die religiösen Motive von Cyberspace dazu führen, die Welt ihrem Elend zu überlassen und Cyberspace als mögliche Weltflucht in eine Sphäre des Reinen anzubieten – jenseits der sterbenden Erde.« (Böhme 1996)

Im 3D-Headset, wie beispielsweise Apples Vision Pro, zeigt sich am deutlichsten, wohin die technische Entwicklung der Medienwelt zielt: den Menschen bewusstseinsmäßig in eine nichtphysikalische Bildwelt hineinzustellen, innerhalb der sich beliebige Fantasien als Schein realisieren lassen. Im virtuellen Raum wird durch dessen Immaterialität die Realität der Körperlichkeit aufgehoben. Wir begegnen damit innerhalb eines technischen Milieus des Diesseits bereits einem Jenseits; wir erfahren in der Verbindung mit der Maschine eine dem Raum und der Zeit entrobene Unstofflichkeit, die göttliche Eigenschaften imitiert. Der menschliche Körper wird mit dem Eintritt in den immateriellen Raum – dem Cyberspace oder Metaverse – verlassen und der menschliche Geist in ein scheinbar »Ewiges« aufgenommen.

Medialitätsbewusstsein

Im 21. Jahrhundert wachsen Kinder in einem von digitalen Geräten geprägten Alltag auf, der auf Schritt und Tritt den Übergang in einen virtuellen Raum ermöglicht.

Jedem ist klar, dass sich die Kinder zuerst selbst entwickeln müssen, bevor sie in der Lage sind, hochkomplexe Technologien zu verstehen und zu begreifen, was sich hinter den auf einfache Weise zu bedienenden Programmen auf dem Smartphone verbirgt. Der Mensch braucht etwa zwei Jahrzehnte, bis er seine leiblich-seelische Entwicklung weitgehend abgeschlossen hat. Wenn sich diese Entwicklung gesund vollziehen soll, braucht

er die entschiedene Unterstützung durch sein Elternhaus und seine Schule.

Ein wesentlicher Aspekt der gesamten Erziehung besteht heute daran, dass die heranwachsenden Menschen lernen, ein *Medialitätsbewusstsein* zu entwickeln. Sie müssen auf vielfältige Weise erfahren haben, welche qualitativen Unterschiede zwischen der realen Welt und den virtuellen Räumen bestehen. Dafür ist die unbedingte Voraussetzung, dass sich die Kinder und Jugendlichen zuerst in der realen Welt gut »verankern« können. Die gute Verwurzelung in der realen Welt ist die Voraussetzung dafür, dass der junge Mensch das in virtuellen Räumen Erfahrene in sinnvoller Weise in sein reales Leben einbetten kann. Er muss den Übergang zwischen Virtualität und Realität souverän beherrschen lernen. Medienmündigkeit setzt das Medialitätsbewusstsein voraus und diese gründet sich in der gelungenen Verankerung im realen Leben! Deshalb muss alle Pädagogik zuerst darüber nachdenken, wie sich Kinder und Jugendliche in der Realität gesund beheimaten können.

Wer behaupten wollte, dass uns »in unseren Medien nichts anderes als Wirklichkeit begegnet« übersieht damit *das* grundsätzliche Problem aller Pädagogik der Gegenwart. Medienträger sind sehr wohl Teil der physikalisch erfassbaren Wirklichkeit, aber nicht deren Bildgehalte, und wir müssen Kindern und Jugendlichen diesen Unterschied erlebbar machen, denn nur so können wir dem durch die technischen Entwicklungen ermöglichten Realitätsverlust der Menschen entgegenwirken.

Anmerkungen

- 1 Duden 1963, S. 554

Literatur

Alle Internetquellen wurden am 16. 02. 2024 zuletzt aufgerufen.

Asmuth, Christoph (2011): Bilder über Bilder, Bilder ohne Bilder. Eine neue Theorie der Bildlichkeit. Darmstadt: WBG.

Bauer, Joachim (2023): Realitätsverlust. Wie KI und virtuelle Welten von uns Besitz ergreifen und die Menschlichkeit bedrohen. München: Heyne.

- Benjamin, Yobie** (2019): Die Schnittstelle: das A und O. In: Klaus Schwab mit Nicolas Davis: Die Zukunft der Vierten Industriellen Revolution. Wie wir den digitalen Wandel gestalten. München: DVA.
- Böhme, Hartmut** (1996): Die technische Form Gottes. Über die theologischen Implikationen von Cyberspace. In: Neue Zürcher Zeitung vom 13.04.1996, S. 69.
- Buddemeier, Heinz** (2001): Von der Keilschrift zum Cyberspace. Der Mensch und seine Medien. Stuttgart: Urachhaus.
- Bund der Freien Waldorfschulen** (Hrsg.) (2019): Medienpädagogik an Waldorfschulen. Curriculum – Ausstattung. Stuttgart: Bund der Freien Waldorfschulen.
- Capurro, Rafael** (1999): Die Welt – ein Traum? <http://www.capurro.de/luzern.html>.
- Cézanne, Paul** (1957): Über die Kunst. Gespräche mit Gasquet und Briefe. Hamburg: Rowohlt.
- Chalmers, David** (2023): Realität+. Virtuelle Welten und die Probleme der Philosophie. Berlin: Suhrkamp.
- Costello, Sam** (2019): How Many iPhones Have Been Sold Worldwide? In: Lifewire v. 27. 12. 2019. <https://www.lifewire.com/how-many-iphones-have-been-sold-1999500>.
- DAK** (2020): Mediensucht 2020 – Gaming und Social Media in Zeiten von Corona. <https://www.dak.de>.
- Duden** (1963): Das Herkunftswörterbuch. Die Etymologie der deutschen Sprache. Mannheim, Wien, Zürich: Duden.
- Engtoft Larsen** (2019): Virtuelle und erweiterte Realität. In: Klaus Schwab mit Nicolas Davis: Die Zukunft der Vierten Industriellen Revolution. Wie wir den digitalen Wandel gestalten. München: DVA.
- Hübner, Edwin** (2015): Medien und Pädagogik. Gesichtspunkte zum Verständnis der Medien. Grundlagen einer anthroposophisch-anthropologischen Medienpädagogik. Stuttgart: edition waldorf.
- Hübner, Edwin** (2022): Medienpädagogik. Gesichtspunkte, Grundwissen, Praxisprojekte. Ein Handbuch für die Mittelstufe. Stuttgart: edition waldorf.
- Hübner, Edwin** (2023): ChatGPT. Symptom einer technischen Zukunft. Aufgaben der Schule im Zeitalter der Mechanisierung des Geistes. Stuttgart: edition waldorf.
- Husserl, Edmund** (1980): Phantasie, Bildbewusstsein, Erinnerung. Zur Phänomenologie der anschaulichen Vergegenwärtigung. Texte aus dem Nachlass (1898–1925) hrsg. v. Eduard Marbach. The Hague, Boston, London: Martinus Nijhoff.
- JIM-Studie 2023. Jugend, Information, Medien.** <https://www.mpfs.de/studien/jim-studie/2023/>.
- Jonas, Hans** (1961): Homo Pictor und die Differentia des Menschen. In: Zeitschrift für philosophische Forschung. Bd. 15, H. 2 (Apr.-Jun.1961), S. 161–176.

- Kemp, Simon** (2022): Digital 2022: Global Overview Report. In: Datareportal.
<https://datareportal.com/reports/digital-2022-global-overview-report>.
- McLuhan, Marshall** (2001): Das Medium ist die Botschaft. The Medium is the Message. Dresden: Verlag der Kunst.
- Merleau-Ponty, Maurice** (1966): Phänomenologie der Wahrnehmung. Berlin: Walter de Gruyter & Co.
- Merleau-Ponty, Maurice** (2003): Das Auge und der Geist. Philosophische Essays. Hamburg: Felix Meiner.
- Nadella, Satya** (2019): Zum Geleit. In: Klaus Schwab mit Nicolas Davis: Die Zukunft der Vierten Industriellen Revolution. Wie wir den digitalen Wandel gestalten. München: DVA.
- Parmentier, Michael** (1989/1990): Der Rückstoß der Kamera oder: Hat die fotografische Tätigkeit eine bildende Wirkung? In: pädagogische Korrespondenz Winter 1989/1990, Heft 6, S. 70–82.
- Pichler, Wolfram** (2018): Vehikel, Inhalt, Referent: Grundbegriffe einer Bildtheorie. In: Seitz, Sergej/Graneß, Anke/Stenger, Georg (Hrsg.): Facetten gegenwärtiger Bildtheorie. Interkulturelle und interdisziplinäre Perspektiven. Wiesbaden: Springer VS, S. 39–54.
- Pichler, Wolfram/Ubl, Ralph** (2018): Bildtheorie zur Einführung. Hamburg: Junius.
- Platon** (2004): Der Staat. Sämtliche Dialoge. Bd. V. Hamburg: Felix Meiner.
- Platon** (2004): Phaidros. Sämtliche Dialoge. Bd. II. Hamburg: Felix Meiner.
- Postbank Presseportal** (2023): Postbank Jugend-Digitalstudie 2023. 27. 06. 2023.
<https://www.presseportal.de/pm/6586/5544327>.
- Richter, Gottfried** (1976): Ideen zur Kunstgeschichte. Stuttgart: Freies Geistesleben.
- Wenzel, Eike** (2023): ChatGPT: Der iPhone-Moment der Künstlichen Intelligenz! In: Cashkurs Trends Ausg. 161 v. 22. 03. 2023.
- Wertheim, Margaret** (2000): Die Himmelstür zum Cyberspace. Eine Geschichte des Raumes von Dante zum Internet. Zürich: Ammann.
- Wiesing, Lambert** (2005): Artificielle Präsenz. Studien zur Philosophie des Bildes. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Nachbemerkung

Dieser Beitrag wurde durch einen Essay von Christoph Rudolf angeregt (Willkommen in der Wirklichkeit, JfW 6, Januar 2024, S. 59–79) und versteht sich als kritische Antwort auf die dort vertretenen Thesen.

ZUR WALDORFPÄDAGOGIK

Jan Desjepper, Albert Schmelzer

Die Bedeutung der Anthroposophie für die Waldorfpädagogik und die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern

(Niederschrift eines Vortrags auf der Delegiertentagung und Mitgliederversammlung des BdFWS am 24. 11. 2023 in Frankfurt am Main)

Albert Schmelzer

Das Thema, das Jan Deschepper und mir gestellt wurde, ist ja in letzter Zeit viel und auch kontrovers diskutiert worden.

Da sagen die einen – ich spreche jetzt etwas holzschnittartig – Waldorfpädagogik und Anthroposophie sind zwei Paar Stiefel. Rudolf Steiner hat sich bewusst bemüht, anthroposophische Inhalte weitgehend aus seinen pädagogischen Vorträgen und Kursen herauszuhalten, weil er nicht wollte, dass die Waldorfschule zu einer Weltanschauungsschule werden würde.

Dagegen meinen die anderen: Das mag stimmen, insofern es in den öffentlichen Vorträgen um die Entwicklung des Kindes und Jugendlichen, die Inhalte des Curriculums und die methodischen und didaktischen Gesichtspunkte für einzelne Unterrichtsgebiete geht. Aber das für die Pädagogik Wichtigste: das Bild vom Menschen, das in den Herzen der Lehrerinnen und Lehrer leben soll, ist durch und durch anthroposophisch, das gleiche gilt für die Übungshinweise zum inneren Entwicklungsweg der pädagogisch Tätigen.

Wer hat recht?

Eine Antwort wird sich nur ergeben, wenn wir uns zunächst einmal fragen: *Was ist denn das eigentlich, Anthroposophie?* Am 13. Februar 1923 hat Rudolf Steiner dazu in einem Vortrag in Stuttgart Folgendes gesagt: »Nicht Weisheit vom Menschen ist die richtige Interpretation des Wortes Anthroposophie, sondern Bewusstsein seines Menschentums [...]«¹ Wie lässt sich eine solche Aussage deuten? Doch wohl so: Anthroposophie ist nicht ein gesammelter Wissensbestand, sie wird in keiner Bibliothek zu finden sein. Sie ist vielmehr etwas, was im Menschen erwacht, wenn er sich auf die Suche nach seinem innersten Wesen macht, sie ist ein *innerer Entwicklungsweg*. Entsprechend hat Rudolf Steiner zahlreiche Übungshinweise für die Entfaltung grundlegender Fähigkeiten gegeben, die gerade auch für uns als Pädagoginnen und Pädagogen relevant sind.

Zentral ist in diesem Zusammenhang die *Ausbildung einer wissenschaftlichen Grundhaltung*. Wer sich mit Anthroposophie beschäftigt, soll lernen, sorgfältig wahrzunehmen, klar zu denken und zu sachgemäßen Urteilen zu kommen. Anthroposophie ist nicht etwas Vorwissenschaftliches, sondern stellt sich, wie Rudolf Steiners Schriften »Grundlinien einer Erkenntnistheorie der Goetheschen Weltanschauung« und seine »Philosophie der Freiheit« zeigen, klar und eindeutig auf den Boden der Aufklärung.

Dazu gesellt sich ein Zweites. Auf dem Wege der Entdeckung und Entfaltung des eigenen Menschseins entstehen Fragen, die sich nicht leicht beantworten lassen: *Wer bin ich eigentlich als Mensch?* Bin ich determiniert durch meine Gene oder durch mein Gehirn, bin ich nichts weiter als ein Haufen Neurone? Oder trage ich die Möglichkeit zu einer freien Selbstbestimmung in mir? Und weiter: *Wie stehe ich zu meinen Mitmenschen und zur Welt?* Bin ich von ihnen grundsätzlich getrennt oder kann ich eine Brücke zu ihnen finden? Schließlich: *Was ist meine Aufgabe in der Welt? Was soll ich tun?* Hier stellt sich die Frage nach unserer Auffassung vom Menschen, und es liegt auf der Hand, dass die Beantwortung dieser Frage für unser Verhältnis zu den Kindern und Jugendlichen von fundamentaler Bedeutung ist.

Aus den bisherigen Überlegungen ergibt sich der *Aufbau* unserer Darstellung. Wir werden uns mit folgenden Themen beschäftigen:

- erstens: Aspekte der Anthropologie der Waldorfpädagogik;
- zweitens: Die Anthroposophie als Entwicklungsweg,
- a) Die Schulung von Wahrnehmung, Denken und Urteilsbildung;
 - b) Die Erarbeitung grundlegender pädagogischer Haltungen.

I. Aspekte der Anthropologie der Waldorfpädagogik

Wichtige Gesichtspunkte von Rudolf Steiners Auffassung vom Menschen finden sich in seinen 14 Vorträgen zur *Allgemeinen Menschenkunde*, die er als Schulungskurs für die ersten Waldorf-Lehrerinnen und Waldorf-Lehrer direkt vor Gründung der ersten Waldorfschule im August und September 1919 gehalten hat.

Das Studium dieser Vorträge ist für das Verständnis der Waldorfpädagogik unverzichtbar, weil hier Rudolf Steiner zentrale psychologische, geistige und leibliche Aspekte des Menschenverständnisses entfaltet hat. Da die Inhalte komplex und teilweise nicht leicht zu fassen sind, erscheint es sinnvoll, sich über den methodischen Zugang zu diesen Vorträgen Rechenschaft zu geben. Einen wichtigen Hinweis dazu hat Rudolf Steiner in seinem Buch »Von Seelenrätseln« gegeben.

Darin vergleicht er die nach normalen wissenschaftlichen Standards arbeitende Anthropologie und die Anthroposophie in Bezug auf ihre Erkenntnisquellen; diese seien bei der Anthropologie Sinnesbeobachtungen und ihre gedankliche Verarbeitung, bei der Anthroposophie »übersinnliche« Wahrnehmungen und ihre gedankliche Durchdringung. Rudolf Steiner hielt beide Erkenntniswege für grundverschieden und unverzichtbar, der eine könne den anderen nicht ersetzen. Doch seien sie, wenn man beide Wege sachgerecht und vorurteilslos gehe, miteinander kompatibel und könnten sich in einer vermittelnden »Philosophie über den Menschen« miteinander verständigen.

Das ist, was Rudolf Steiner anstrebte: eine »Philosophie über den Menschen« durch ein Gespräch zwischen der Wissenschaft und der Anthroposophie. Und genau in diesem Sinn möchte ich versuchen, anhand von zwei Motiven aus der *Allgemeinen Menschenkunde* exemplarisch ein Gespräch

zwischen der heutigen Pädagogischen Anthropologie und der Anthroposophie vorzuführen.

Das erste Motiv lautet: *Der Mensch ist in anthroposophischer Perspektive ein potenziell freies, schöpferisches Ich-Wesen.*

Dieser Gedanke steht im Zentrum des dritten Vortrags der Allgemeinen Menschenkunde, er wird dort aus der Erkenntnisfähigkeit des Menschen hergeleitet. Wir treten – so Steiners Gedankengang – der Welt normalerweise in zweifacher Weise gegenüber.

Die eine Möglichkeit ist die, dass wir uns der Sinneswelt *wahrnehmend* gegenüberstellen. Dann freuen wir uns über die Farbigekeit der Blumen, die lebendigen Bewegungen der Tiere, den Wechsel der Jahreszeiten, kurz: Wir erleben die Vielfalt und Buntheit der Sinnenwelt. Das ist herrlich, aber es besteht eine Gefahr: Wir werden *betäubt* von der überwältigenden Mannigfaltigkeit, die uns entgegenströmt.

Die andere Variante sieht so aus: Wir stellen uns der Welt *gedanklich* gegenüber. Dann ordnen wir die Welt, bilden Arten und Unterarten. Der wunderbar blühende Kirschbaum verwandelt sich in eine Rosaceae, das kletternde und springende Eichhörnchen mutiert zu einem Nagetier. Zudem entdecken wir Naturgesetze: Wenn die Sonne auf einen Stein trifft, so erwärmt sich der Stein; wenn ich einen Stein werfe, so beschreibt er eine Parabelform. Das ist großartig, aber es gibt ebenfalls eine Gefahr: Wir werden *gefesselt* an das schon Bestehende, wir werden gefesselt an das Tote.

Ist das alles? Haben wir nur die Möglichkeit, entweder betäubt oder gefesselt zu sein? Rudolf Steiner weist auf eine dritte Möglichkeit hin: auf unser Vermögen, *schöpferisch* zu denken und zu handeln. Dieses schöpferische Element können wir ja, wenn wir es gut machen, in unserer pädagogischen Tätigkeit immer wieder an uns selbst erleben. Nehmen wir die *Unterrichtsvorbereitung*: Wir haben auf der einen Seite unsere Wahrnehmungen von den Kindern und Jugendlichen, wir tragen auf der anderen Seite entwicklungspsychologische und methodische Konzepte sowie unser Fachwissen in uns. Und in der Bewegung zwischen diesen Polen schaffen wir etwas Neues, so noch nie Dagewesenes, was durch die Verarbeitung im Schlaf und schließlich in der konkreten Begegnung mit den Schülerinnen und Schülern nochmals modifiziert und aktualisiert wird. Dann sagen wir am Ende der Unterrichtseinheit vielleicht »danke«, weil Dinge zum Gelingen beigetragen haben, die wir überhaupt nicht steuern konnten.

Dieses schöpferische Element, diese Fähigkeit zu einem »sinnlichkeitsfreien, reinen Denken«, zu einer »produktiven Einbildungskraft«, dieses Vermögen, Neues zu schaffen, hat Josef Beuys mit seinem berühmten Satz: »Jeder Mensch ist ein Künstler« angesprochen; es begründet unsere Freiheit und wurzelt in unserem Ich.

Für dieses Ich hat schon Thomas von Aquin im Anschluss an den römischen Philosophen Themistios eine äußerst treffsichere Formulierung gefunden: »Das Ich ist aus Möglichkeit und Wirklichkeit zusammengesetzter Geist«²; es lebt in der Spannung zwischen seiner aktuellen Verfasstheit und seiner potentiellen Zukunft.

Lässt sich eine solche Auffassung *heute wissenschaftlich begründen und vertreten?* Es gibt auf diesem Feld gegenwärtig einen starken Verbündeten: die Bewusstseinsphänomenologie. Ein zentrales Ergebnis dieser Forschungsrichtung ist folgendes: In den grundlegenden kognitiven Prozessen unseres Menschseins, dem Wahrnehmen, dem Umgang mit Begriffen, der Zusammenfügung von Wahrnehmungen und Begriffen sind wir *nicht durch Neuronen oder Gene determinierte Automaten, sondern selbstbestimmte Subjekte.*

Betrachten wir das etwas genauer. Was geschieht im *Wahrnehmen?* Einerseits kommen Sinneseindrücke, eine Farbe, ein Ton, auf uns zu. Andererseits aber sind wir aktiv beteiligt, wir gehen mit Aufmerksamkeit den Sinneserscheinungen entgegen. Wir können nicht nur glotzen, sondern sorgfältig beobachten, wir können uns von Musik nicht nur berieseln lassen, sondern konzentriert lauschen. Wahrnehmen ist eine *Willenstätigkeit*, und die geschieht in höchst individueller Weise.

Eine solche Behauptung lässt sich durch das Aufzeichnen der Augenbewegungen beim Betrachten eines Bildes bestätigen. Wenn wir etwa ein Portrait anschauen, so tasten wir mit schnellen Augenbewegungen die Formen ab, wir fixieren bestimmte Punkte und gehen dann zu anderen über. Die folgende Darstellung zeigt solche Fixationspfade. Wir haben vier Personen (S 1 bis S 4), welche vier gleiche Porträts betrachten.

Auf den ersten Blick wird deutlich: Die Fixationspfade sind höchst individuell.

Ähnliches lässt sich zeigen an der Art, wie wir uns im *Feld der Begriffe* bewegen. Erlauben Sie mir, mit Ihnen eine kleine Übung zu machen. Sammeln Sie bitte innerlich sieben Tiernamen, die mit »K« beginnen, nehmen

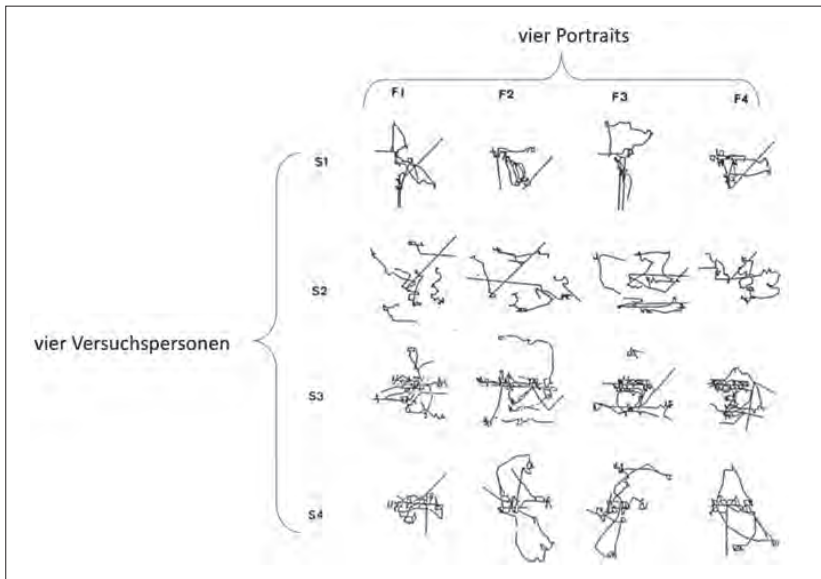


Abb. 1 Fixationspfade von vier Versuchspersonen (S1–S4) beim Betrachten von vier en face Porträts (F1–F4)

Sie sich dafür eine Minute Zeit. Wenn sich mehrere unter uns dieser Aufgabe unterziehen, so werden wir feststellen, dass die Lösungen durchaus individuell sind. Interessant ist auch zu sehen, *wie* wir zu diesen Begriffen kommen. Mein Kollege Johannes Wagemann hat Studierende seines Kurses diesen Vorgang protokollieren lassen und die Notizen ausgewertet. Das Ergebnis: Manche gehen vom *Laut* »K« aus und versuchen, auf diese Weise Begriffe heranzulocken. Andere durchmustern *Oberbegriffe*: Welche Raubtiere fangen mit »K« an, welche Vögel, welche Fische? Wieder andere durchstreifen *Lebensfelder*: Ich gehe auf den Bauernhof und sehe, ich gehe in den Wald und sehe ... Das Vorgehen ist also ausgesprochen unterschiedlich und individuell. Ebenso individuell ist die seelische Einstellung angesichts der Aufgabe: Einige versuchen, sich stark zu konzentrieren und sich immer wieder zu motivieren, andere entspannen sich, sehen durchs Fenster und lassen die Begriffe kommen.³



Abb. 2 Vexierbild (<https://www.gib.uni-tuebingen.de/netzwerk/glossar/images/thumb/8/8b/Pintos.jpg/450px-Pintos.jpg>, abgerufen am 1. 3. 24)

Wir untersuchen als Drittes das *Verbinden von Begriff und Wahrnehmung*. Dazu zeige ich Ihnen folgendes Bild (Abbildung 2), betrachten Sie es genau. Erkennen Sie etwas? Was erkennen Sie?

Was geschieht eigentlich bei einer solchen Betrachtung? Zunächst werden sich vermutlich unzusammenhängende Flecken zeigen, die Sie mit keinem Begriff verbinden können. Aber nach einer Weile, wenn Sie nicht nachlassen zu schauen, wird sich vermutlich der eine oder andere Begriff anbieten. Geschieht dies, so werden Sie überprüfen, ob ein Zusammenklang zwischen Wahrnehmung und Begriff entsteht. Was sich da vollzieht, ist kein Automatismus, sondern vielmehr eine innere, individuelle Aktivität. Im Erkenntnisprozess sind wir keine Automaten, sondern aktive, höchst individuelle Subjekte, die ihre Fähigkeiten durch Übung steigern können.

Wenden wir uns nun einem zweiten Aspekt der anthroposophischen Sicht des Menschen zu, er lautet: *Das Ich ist ein geistiges Umkreis-Wesen, das*

uns unmittelbar mit unseren Mitmenschen und mit der Welt verbindet. Dieser Gedanke wird im 10. und 14. Vortrag der *Allgemeinen Menschenkunde* entfaltet, es empfiehlt sich, ihn zunächst als *hypothetische Idee* aufzufassen und auf sich wirken zu lassen.

Denn Rudolf Steiner führt uns im 10. Vortrag ziemlich unvermittelt in die Sphäre des Lebens zwischen dem Tod und einer neuen Geburt und entwickelt die *Idee der Umstülpung* der Röhrenknochen der Gliedmaßen in die Schädelknochen des Hauptes von einer Inkarnation zur nächsten – ein höchst anspruchsvoller Gedanke, der sich allerdings, wie in einigen Publikationen dargestellt, mithilfe der projektiven Geometrie durchaus nachvollziehen lässt, manche werden sich darüber schon den Kopf zerbrochen haben.⁴

In dieser Sphäre des Nachtodlichen vollzieht sich nun, wie Rudolf Steiner vielfach darstellt, auch *für das Ich eine Umstülpung*: Unser zentriertes Ichbewusstsein mit der Trennung von Subjekt und Objekt löst sich auf: Wir erfahren den Schmerz, den wir Anderen zugefügt haben, als *eigenen* Schmerz, wir erleben, welche Wirkungen von uns auf die Umwelt ausgegangen sind, in unserem *eigenen* Inneren, wir werden eins mit der Welt und den Mitmenschen. Und aus der Verarbeitung dieser nachtodlichen Erfahrungen bildet sich ein *kosmisches Umkreis-Ich*, und in ihm lebt das, was das Geistigste an uns ist: die vorgeburtlichen Entschlüsse, mit denen wir in der nächsten Inkarnation ins Leben treten und die in unseren zunächst noch unbewussten Willensimpulsen, Motiven und Idealen leben. Von diesem Ich geht aber auch das aus, was aus dem Umkreis im Leben auf uns zukommt und zu dem uns, vielfach unbewusst, unsere Füße tragen: die Ereignisse, Begegnungen und Aufgaben, welche die Welt für uns bereithält und die uns zum Handeln herausfordern.

Im 14. Vortrag schildert Rudolf Steiner in einer eindrucklichen *Imagination* dieses kosmische Ich als Gegenpol zu unserem Alltags-Ich. Das *Alltags-Ich* lebt in der abgeschlossenen kleinen Kugel unseres Kopfes und zeigt sich in unserem Selbstbewusstsein, unser kosmisches Ich lebt in der unendlich weiten Kugeloberfläche eines geistigen Kopfes; in ihm sind wir mit unseren Mitmenschen und der Welt zutiefst verbunden. Es zehrt an uns, weil es uns aufruft zum Handeln in der Welt, es »frisst« uns förmlich auf, und wir müssen immer ein Gleichgewicht herstellen zwischen diesen zehrenden Kräften und dem, was wir für unser leibliches und seelisches

Wohlergehen brauchen, es strahlt herein in unsere Gliedmaßen, die so etwas wie Radien dieses geistigen Kopfes sind.

Wenn wir uns in diese Imagination meditativ vertiefen, so wird sich unser *Selbstempfinden verwandeln*: Unser wahres Ich ist nicht ein selbstbewusster König, der im Kopf thront und sich als die Krone der Schöpfung betrachtet, sondern ein geistiges Umkreiswesen, das uns höchst *verletzlich* macht, weil es uns unmittelbar mit den Bedürfnissen und Nöten der Anderen und der Welt verbindet: Es zeigt sich im bittenden Blick eines Kindes, das uns braucht, es klopft an in der Frage eines Kollegen, der Unterstützung benötigt.

Die Beschäftigung mit einem solchen Ich-Begriff hat *tiefgreifende pädagogische Auswirkungen*. Wenn wir versuchen, ihn für uns zu realisieren, dann werden wir nicht in selbstbewusster Attitüde, berauscht von unserem eigenen Können, den Kindern und Jugendlichen vorgegebene Inhalte eintrichtern. Wir werden vielmehr beginnen, mit *ihren* Augen zu sehen und mit *ihren* Ohren zu hören und alles daransetzen, aus *ihren* Bedürfnissen heraus zu unterrichten.

Lässt sich die Auffassung eines solchen *peripheren Ich*, welches uns unmittelbar mit den Anderen und der Welt verbindet, in den *wissenschaftlichen Diskurs* der Pädagogischen Anthropologie als anthroposophischer Aspekt einbringen? Ich sehe einige Anknüpfungspunkte. In den 90er Jahren des vergangenen Jahrhunderts hat ein Team um den italienischen Neurologen Rizzolatti eine aufregende Entdeckung gemacht: Forscher fanden heraus, dass bestimmte Neurone des Gehirns feuerten, wenn ein Forscher nach einer Nuss griff. Aber nicht nur dies: Diese Neuronen feuerten auch, wenn ein Forscher nur *beobachtete*, wie ein *anderer* Forscher nach der Nuss griff. Auch Gefühle, die bei *anderen* beobachtet wurden, spiegelten sich im eigenen Gehirn. Seitdem spricht man von *Spiegelneuronen*.

Der Mediziner und Neurologe Joachim Bauer hat in seinem Buch: *Warum ich fühle, was du fühlst*⁵ auf zahlreiche solcher Resonanzphänomene hingewiesen: Unwillkürlich erwidern wir ein charmantes Lächeln, gähnen, wenn andere gähnen, öffnen den Mund, wenn wir ein Kleinkind mit dem Löffelchen füttern. Wie lassen sich solche und ähnliche Resonanzphänomene erklären? An einem solchen Grenzort des Erkennens kann etwas deutlich werden, auf das Rudolf Steiner schon 1911 bei einem Philosophenkongress in Bologna hingewiesen hatte: Unser *Ich ist im Umkreis* bei den

beobachteten Vorgängen, die *Spiegelneurone* sind Organe, die ein Bewusstsein des Wahrgenommenen ermöglichen.⁶

Das hat weitere Konsequenzen. Wir können uns sagen: Unser Ich ist ein zutiefst *relationales* Wesen, es lebt *in* und *aus* Beziehungen. Damit wird die Nähe zum Philosophen Martin Buber und seinem berühmten Satz: »Der Mensch wird am Du zum Ich«⁷ deutlich. Und noch weiter: Der ebenfalls jüdische Philosoph Emmanuel Levinas, der durch nationalsozialistische Gewalt seine Eltern und Geschwister verlor und selbst ein Speziallager für jüdische Kriegsgefangene überlebte, hat angesichts der Schrecken des 20. Jahrhunderts von der Krise des modernen Humanismus gesprochen, von der Krise des Ich, welches sich als Krone der Schöpfung versteht, welches seiner selbst gewiss ist und sich in einer festen Identität einmauert. Demgegenüber eröffnet er eine andere Perspektive: die einer existenziellen, aller Reflexion vorangehenden *Verwundbarkeit* des Ich. Und er führt auch den Grund für diese Verwundbarkeit an: Es ist unsere *intuitive Verbundenheit* mit dem Anderen, gerade auch mit seinen Schwierigkeiten und Leiden. Wir sind verwundbar, weil wir *verantwortlich* sind für den Anderen. In den Worten von Levinas: »Der freie Mensch [d. h. der von sich befreite Mensch) ist dem Nächsten geweiht.«⁸ Spüren Sie diesem Gedanken nach: Sie werden sehen, er liegt ganz dicht an dem Begriff eines geistigen Umkreis-Ich.

Wir haben zwei grundlegende Aspekte der anthroposophischen Auffassung vom Menschen in den Blick genommen, sie stellen eine Polarität dar: Wir sind einerseits *potentiell freie, schöpferische Ich-Wesen*, wir sind andererseits *angeknüpft an unser kosmisches Ich*, welches uns immerfort in die Verantwortung ruft für unsere Mitmenschen und die Welt. Wir sind *Punkt* und *Umkreis* zugleich, wir streben nach *Freiheit*, aber auch nach der Kunst, *lieben* zu lernen.

Wenden wir uns nun dem zweiten Teil unserer Darstellung zu: der Anthroposophie als Entwicklungsweg.

II. Die Anthroposophie als Entwicklungsweg

a. Die Schulung von Wahrnehmung, Denken und Urteilsbildung

Jan Deschepper

Das zweite Thema, welches wir behandeln möchten, ist die Bedeutung *der Anthroposophie für den Entwicklungsweg*, und zwar einerseits bei der Schulung von Wahrnehmung, Denken und Urteilsbildung und andererseits bei der Einübung grundlegender pädagogischer Haltungen.

Jede Ausbildung, jedes Studium bringt den Menschen auf einen Entwicklungsweg, denn es geht um den Erwerb von Fähigkeiten über die vorhandenen hinaus, und diese verändern einen Menschen, egal ob er das Referendariat oder eine Waldorfausbildung besucht. Warum aber soll eine waldorfpädagogische Ausbildung Anthroposophie benötigen? Was gibt es an der Anthroposophie, das waldorfpädagogische Relevanz hat? Eine erste Antwort ist schon besprochen worden: Die Waldorfpädagogik hat eine eigene Sicht auf den Menschen. Ein zweiter Aspekt ist, dass die Persönlichkeitskräfte der werdenden Lehrerinnen und Lehrer besonders bewusst entwickelt werden.

Im ersten Leitsatz charakterisiert Rudolf Steiner Anthroposophie folgendermaßen: »Anthroposophie ist ein Erkenntnisweg, der das Geistige im Menschenwesen zum Geistigen im Weltenall führen möchte. Sie tritt im Menschen als Herzens- und Gefühlsbedürfnis auf. Sie muss ihre Rechtfertigung dadurch finden, dass sie diesem Bedürfnisse Befriedigung gewähren kann. Anerkennen kann Anthroposophie nur derjenige, der in ihr findet, was er aus seinem Gemüte heraus suchen muss. Anthroposophen können daher nur Menschen sein, die gewisse Fragen über das Wesen des Menschen und die Welt so als Lebensnotwendigkeit empfinden, wie man Hunger und Durst empfindet.«

Anthroposophie wird in diesen Sätzen als ein *Erkenntnisweg* beschrieben; sie strebt an, den Menschen vollbewusst auf die Bahn einer Entwicklung zu bringen, bei der sein Verhältnis zu sich selbst und zur Welt erkenntnistätig durchdrungen wird. Dabei sind manche Fähigkeiten einzuüben: sorgfältiges Beobachten, klares Denken und sachgemäßes Urteilen. Diese Erkenntnisbemühungen möchten tiefere Schichten der menschlichen

Persönlichkeit erreichen. Aber dies muss aus einem *Herzens- und Gefühlsbedürfnis* hervorgehen! Das kann man niemanden auferlegen oder als Pflicht abverlangen – auch nicht in einer Ausbildung. Solange aber, als es im Kontext der Waldorfpädagogik Menschen gibt – Eltern, Lehrer:innen und Schüler:innen –, denen es ein Herzensbedürfnis ist, von dem zu erfahren, was die Welt im spirituellen Sinne im Innersten zusammenhält, solange hat die Anthroposophie dort eine Rechtfertigung. Solange es in unseren Schulen Menschen gibt, die auf der Suche nach dem Geistigen im Menschenwesen und nach dem Geistigen im Weltall sind, solange hat Anthroposophie eine Berechtigung in der Ausbildung von Waldorflehrer:innen. Wenn es diese Menschen nicht mehr gibt, hat die Anthroposophie ihre Berechtigung dort verloren!

Was aber ist der Geist – im Menschen und in der Welt –, nach dem man suchen kann? In der anthroposophischen Menschenkunde¹⁰ ist die Idee zentral, dass der Mensch aus Leib, Seele und Geist besteht; in der viergliedrigen Auffassung hat der Mensch einen physischen Leib als seine stoffliche Körperlichkeit, einen Lebensleib als Träger des Lebensvermögens, einen Astralleib (Empfindungsleib und -seele) als Träger der subjektiven Empfindungsfähigkeit und ein Ich als seinen geistigen Wesenskern, der als menschliche Persönlichkeit mit ihrem individuellen aktiven Weltzugang am deutlichsten zum Ausdruck kommt. Dabei sind meines Erachtens die zwei mit Abstand schwierigsten Begriffe die des Lebensleibes und des Geistes, welche deswegen leider nicht weniger pädagogische Relevanz haben. Daher muss in der pädagogischen Ausbildung ein besonderes Augenmerk auf sie gelegt werden.

Aus dem ersten Leitsatz folgt, dass es keinen Sinn ergibt, solche Begriffe abstrakt zu vermitteln. Anthroposophische Begriffe müssen vielmehr von jedem Studierenden selbst erarbeitet werden, und zwar aus Fragen, die im Gemüt der Auszubildenden leben. Aus einer tiefen Sehnsucht nach Spiritualität bringen einige junge Menschen solche Fragen mit; ältere Menschen, die den Weg zu einer Waldorflehrerausbildung finden, haben oft die Erfahrung eines Mangels an Lebensqualität gemacht und suchen nach einer tieferen Schicht der Wirklichkeit. Bei anderen Studierenden ist es unsere Aufgabe als Ausbilder:innen, Fragen in der Seele *entstehen* zu lassen. Ob das gelingt, ist nie gesichert. Sicher ist aber, dass dies nur möglich ist, wenn der Unterricht zu einem existenziellen Erlebnis wird. Oder

wenn bemerkt werden kann, dass man mit seinen bisher erworbenen Denkgewohnheiten und Urteilsfähigkeiten an eine Grenze stößt und nicht weiterkommt. Anthroposophie kann nicht als Glaube oder Lehre vermittelt werden, sie muss aus eigenen Erkenntnisbemühungen *errungen* werden. Rudolf Steiner war es in seiner Anthroposophie wichtig, »dass alles darauf ausgeht, der Menschenseele dasjenige zu bringen, wonach diese Menschenseele vor allen Dingen in der Gegenwart verlangen muss: Selbständigkeit, Urteilskraft aus dem eigenen Inneren heraus. [...] weil es sich nicht darum handeln kann, innerhalb der anthroposophischen Literatur den Menschen Glaubensartikel zu geben [...], sondern weil es sich nur darum handeln kann in dieser Literatur, eigene Urteilsfähigkeit, das eigene Seelensuchen aufzurufen.«¹¹ Inwiefern dies möglich ist, wird hier an einem Beispiel aus dem Pflanzenkundeunterricht gezeigt, welches in besonderem Maße sorgfältiges Beobachten, klares Denken und sachgemäßes Urteilen einfordert.

Es wird die Aufgabe gestellt, zwei Blätter¹² genau zu beschreiben; vielleicht für jemanden, der die Blätter selber nicht sieht, sie aber aufgrund der Beschreibungen an die Tafel zu zeichnen hat (Abbildung 3).



Abb. 3

In einem zweiten Schritt werden dann mehrere Abbildungen von Blättern dazu angeboten (Abbildung 4). Man möge sie so ordnen, dass jene Blätter, die an einer Pflanze gewachsen sind, zusammengruppiert werden. Wichtig ist dabei, dass alle abgebildeten Blätter fertig ausgebildet sind. Kleine Blätter sind nicht Vorstufen von größeren, sondern haben ihre endgültige Größe erreicht.

Eine Lösungsmöglichkeit ist, die Blätter der Größe nach zu ordnen, wie in Abbildung 5 gezeigt.

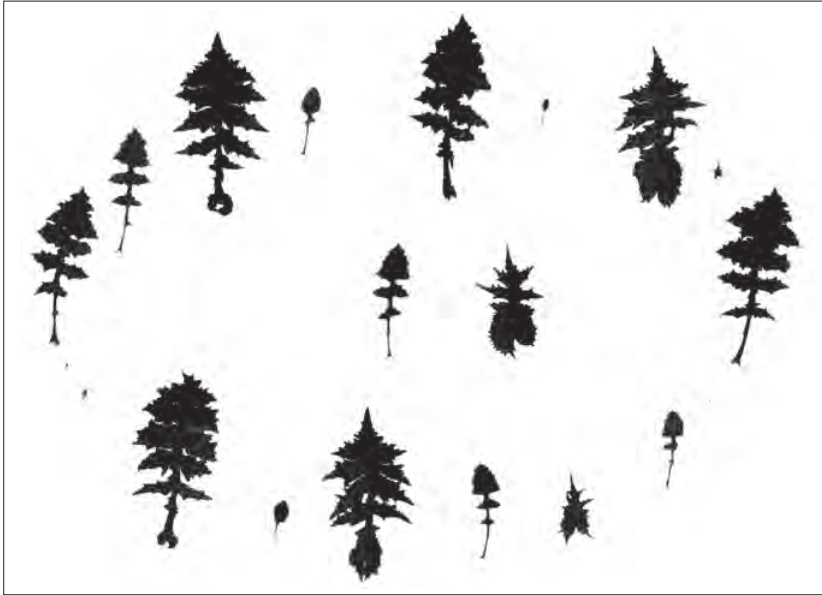


Abb. 4

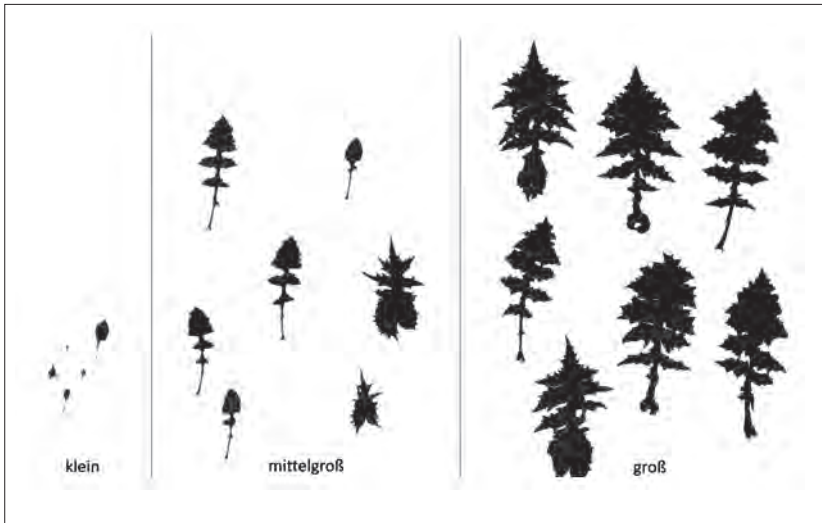


Abb. 5

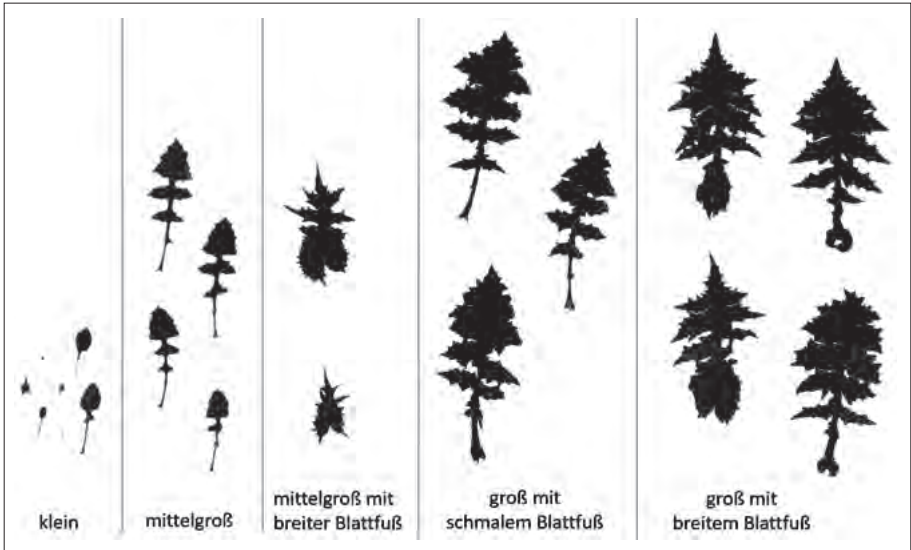


Abb. 6

Es fällt dabei aber sofort auf, dass die Blattgröße als alleiniges Ordnungsmerkmal ein unzufriedenstellendes Ergebnis ergibt. Man sollte auch auf die Breite unten am Blattfuß achten. Das Ergebnis könnte dann wie in Abbildung 6 aussehen.

Es wurden also zwei neue Gruppen aufgemacht. Auf dem Blattfuß achtend, könnte man auch die Lösung von Abbildung 7 geben.

Weil man den Aspekt der Größe etwas vernachlässigt hat, lässt sich auch das noch verbessern, wie Abbildung 8 zeigt.

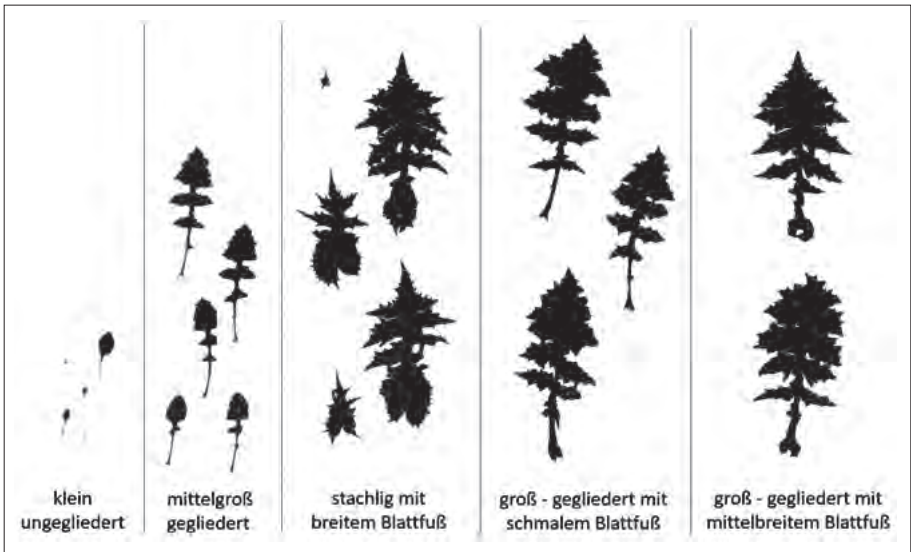


Abb. 7

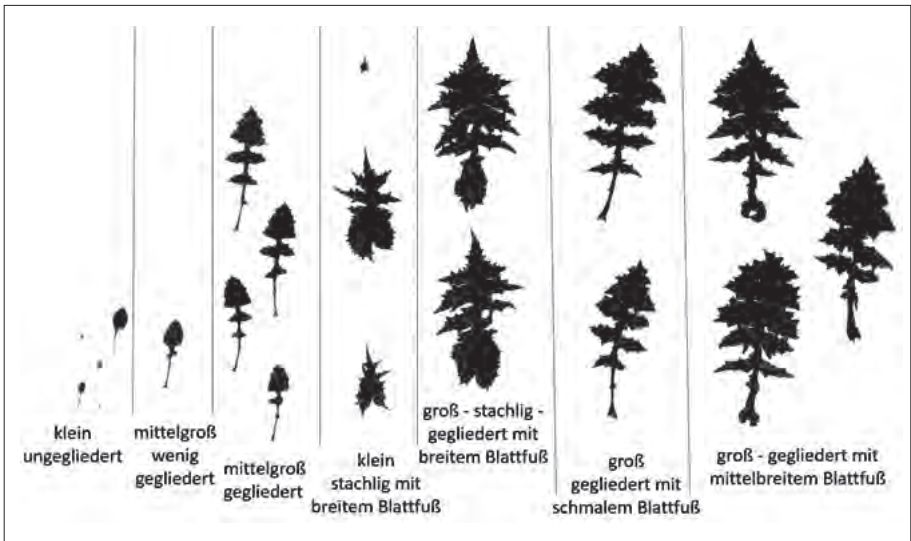


Abb. 8

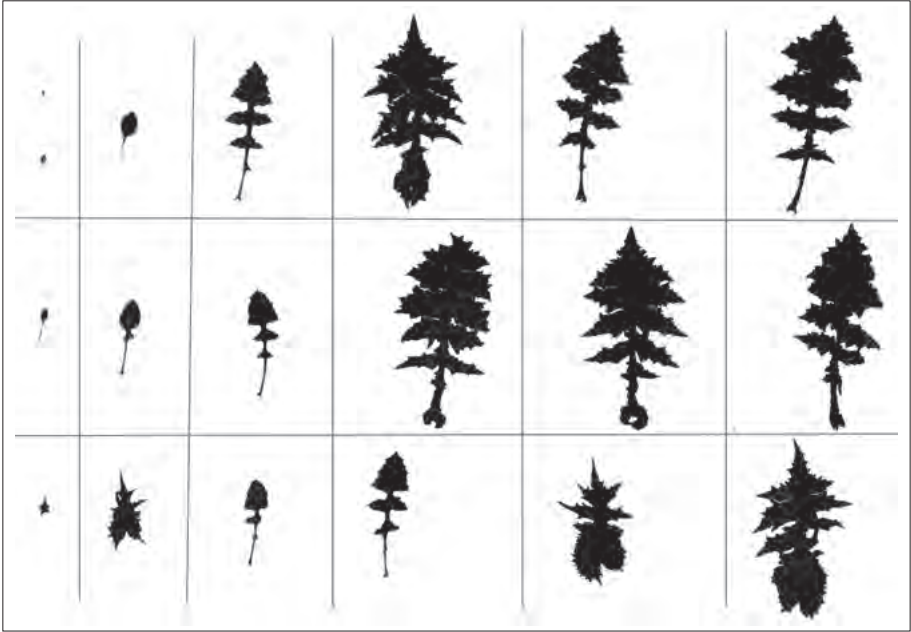


Abb. 9

Allerdings gibt es auch hier noch weitere mögliche Aufteilungen, bis man zum Schluss die Ordnung wieder auflöst und jedes Blatt einzeln als eine eigene Form für sich betrachtet wird. Es gibt dann so viel Pflanzen, wie es Blätter gibt, und diese wachsen in unterschiedlichen Umgebungen, die verschiedene Formen hervorbringen, wie Abbildung 9 zeigt.

Damit aber stehen wir wieder am Anfang, und auch diese Lösung findet zumeist keine allgemeine Zustimmung. Je nachdem, welche Teile der Blätter man mehr beachtet, sind auch andere Anordnungen gut denkbar und das Ganze geht dann wieder von vorne los.

Es fällt einem bei der Arbeit auf, dass bloß verbale Mitteilungen, welches Blatt wohl mit welchem zusammengehört, für eine feine und sichere Beurteilung nicht ausreichen. Die Blätter müssen nebeneinander geordnet werden, damit auch das Auge sich bei der Beurteilung beteiligen kann. Im

Betrachten bildet man die Formen innerlich nach und bekommt erst dann ein feines Gespür für die Richtigkeit oder Unrichtigkeit.

Weil in der Teilnehmergruppe keine allgemeine Akzeptanz von einem der Vorschläge erreicht wird, werden die Studierenden zunehmend ratloser. Daher wird, um keine weitere wertvolle Studienzeit zu verlieren, an den Dozenten die Forderung gestellt, er möge doch die Lösung geben. Allerdings ist das Ganze so geplant, dass gerade zu diesem Zeitpunkt die Unterrichtseinheit vorüber ist und die Frage in die Nacht mitgenommen werden muss. Am Ende einer so geführten mehrtägigen Lehrveranstaltung kann man manchmal auf einem Evaluationsbogen lesen: »Ich habe bemerkt, dass ich in meinem Leben bis jetzt noch nie selbständig gedacht habe.«

Obwohl die gestellte Frage als relativ einfach erlebt wird, bemerken die Teilnehmer:innen, dass sie keinen Begriff im Angebot haben, mit dem man die beobachteten Phänomene in einen zufriedenstellenden Zusammenhang stellen könnte. Das bringt manche regelrecht zur Verzweiflung! Man wird sich bewusst, dass ein wirkliches Verständnis von Pflanzen und eigentlich auch vom Leben insgesamt fehlt. Unser Denken und unsere Begriffswelt scheinen nicht sehr geeignet zu sein, das Leben zu erfassen. Da aber hat die Anthroposophie in Anlehnung an Goethes Pflanzenbetrachtung ein Angebot.

Denn aus anthroposophischer Sicht hat die Welt vier grundsätzlich verschiedene Ebenen: Es gibt die anorganische, tote, rein materielle Welt, die belebte Welt, die Welt der empfindenden, beseelten Wesen und die Welt der zusätzlich geistbegabten Wesen. Der Mensch aber integriert alle vier Ebenen – eine Weltansicht, der im Morgenspruch dichterisch Ausdruck verliehen wird.

Die epistemologische Relevanz dieser Ansicht arbeitet Rudolf Steiner in seiner Schrift *Grundlinien einer Erkenntnistheorie der Goetheschen Weltanschauung* aus.¹³ Jede Ebene der Welt fordert ein adäquates Verständnis, eine eigene Urteilsform. Wäre das nicht nötig, gäbe es auch keine wesenhaften, hierarchisch gestuften unterschiedlichen Weltbereiche. An der gestellten Aufgabe kann man erleben, dass ein Denken, welches die gegebenen distinkten Blattformen nur in eine äußerliche Beziehung setzt, nicht ausreicht, um diese einfache Frage aus der Botanik zu beantworten. Für die Erfassung von Gesetzen im Anorganischen genügt diese Denkungsart.

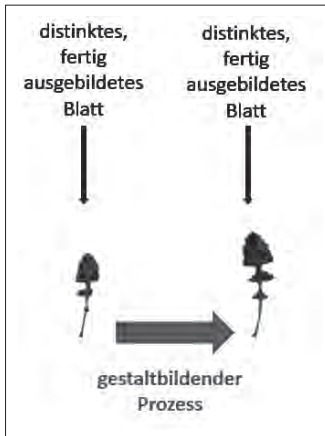


Abb. 10

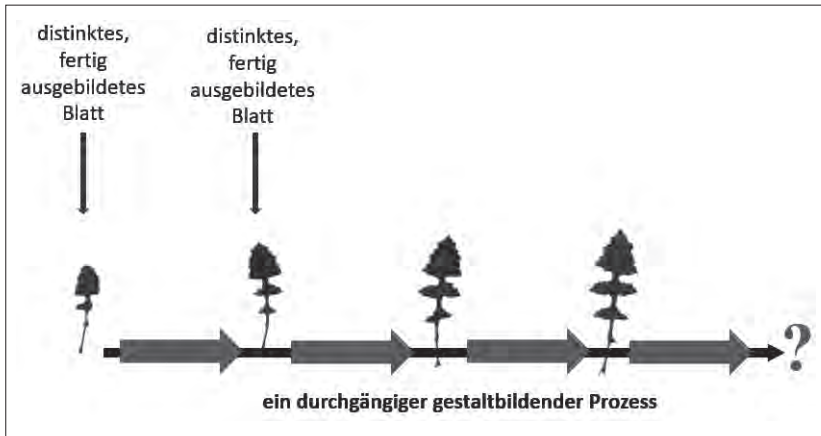
Abbildung
rechte Seite:
Abb. 11

Im Reich des Lebendigen brauchen wir ein »lebendiges«, »verbindendes« Denken. Aber was ist das?

Bei den über tausend Menschen ohne Vorkenntnisse, welche in den 26 Jahren meiner Lehrtätigkeit die gestellte Aufgabe durchdacht haben, habe ich nur einen Menschen erlebt, der in der ersten Stunde die Lösung geben konnte. Es war ein Architekt, der interessehalber einen pädagogischen Kurs in der Slowakei mitmachte. Wieso ein Architekt? Kreative Architekten gehen berufsbedingt mit Formen und Gestalt so um, dass diese für sie aus einem künstlerischen Gestaltungsprozess hervorgehen. So erlebte dieser Mann die angebotenen Blattformen als »gestaltet«, als aus einem Bildeprozess hervorgegangen.

Schaut man so auf unsere Fragestellung, dann muss zusätzlich zu einer exakten Formerfassung noch ein Gestaltungsprozess aufgesucht werden. Das kann z. B. so geschehen (siehe Abbildung 10), dass man mit irgendeinem Blatt anfängt und sich fragt, welches Blatt mit diesem am nächsten verwandt ist. Legt man nun diese zwei nebeneinander, so kann man zusätzlich zu ihrer Betrachtung als zwei abgegrenzte Formen auch den Prozess beschreiben, welche die Form des ersten Blattes in jene des zweiten überführt: Die Größe und auch die Fiederung nehmen zu.

Im Ernstnehmen dieses gestaltbildenden Prozesses entsteht spontan die Frage, welche Form als nächstes Blatt aus diesem Gestaltungsprozess, aus diesem Bildevorgang, entsteht. Plötzlich wird man bemerken, dass Fahrt



in die Arbeit hineinkommt, denn man ist einem durchgängigen gestaltbildenden Prozess auf die Spur gekommen (Abbildung 11).

Hat man einiges geschafft, kommt die Idee, dass man diesen Prozess vom ersten Blatt aus auch rückwärts betrachten könne, und so erweitert sich die Blattreihe auch nach links. Aber irgendwann kommt man dann ins Stocken, wie Abbildung 12 zeigt.

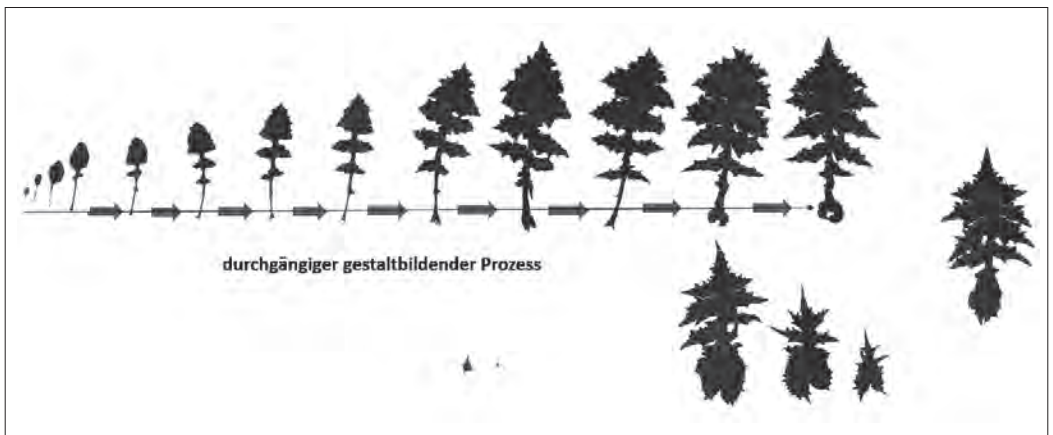


Abb. 12

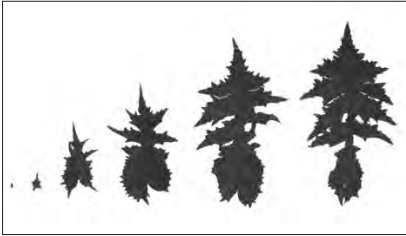


Abb. 13

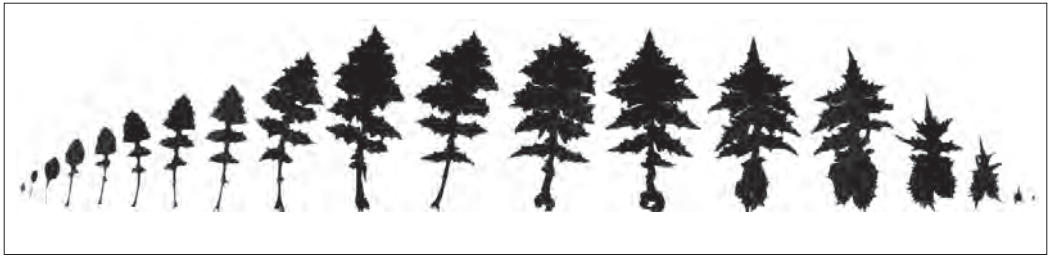
Abbildungen
rechte Seite:
Abb. 14
Abb. 15
Abb. 16

Das Größer-Werden hört auf. Man überlegt, ob nicht doch eine zweite Pflanze in Betracht zu ziehen ist. Denn Blätter können doch nicht kleiner werden! Pflanzen wachsen ja, und werden dabei immer größer. Es entsteht eine neue Reihe für eine zweite Pflanze (Abbildung 13).

Allerdings tritt beim letzten Blatt dieser zweiten Reihe auch wieder ein Problem auf. Es hat eine starke Verwandtschaft zu dem letzten Blatt der ersten Pflanze und man kann es vielleicht dorthin legen. Aber die Verwandtschaft zu dem ehemaligen vorletzten Blatt der zweiten Reihe ist auch noch da. Und mit etwas Mut legt man nun alle Blätter der zweiten Reihe in umgekehrter Folge zu der ersten Pflanze. Alle Blätter stammen von einer einzigen Pflanze! Die Betrachter werden gleich erfasst von der Schönheit und Eleganz des so entstandenen Bogens, der in einer eleganten Bewegung alle Blätter umfasst (Abbildung 14).

In dem neuen Denken, das so schön bewegt ist, darf man aber die Genauigkeit des detaillierten »statischen« Betrachtens der einzelnen Formen nicht vernachlässigen. Mit ihm kann man nämlich in dieser Reihe einen Fehler entdecken. Zwei Blätter sind zu vertauschen und das bestätigt das Auge sofort in Abbildung 15.

Bei manchen Teilnehmer:innen tritt große Verwunderung ein, wenn sie bemerken, dass man mit einem anderen Denken eine wunderbare Lösung bekommt. Andere sagen, das ist zwar schön und richtig, ergibt aber botanisch keinen Sinn. Das heißt, ihr Herz hat etwas erfahren, aber der Verstand wertet es in einer Beurteilung im alten Stil gleich wieder ab. Der Begriff des lebendigen Wesens, der Begriff des Lebens wird immer noch nicht wirklich erfasst!



Zusammenfassend lässt sich sagen: Mit einem beweglichen Denken oder einem Denken im Gestaltwandel lassen sich alle Blätter als aus einem Bildeprozess hervorgehend zusammenfassen (Abbildung 16). Goethe charakterisierte diesen Gestaltungsprozess, in der eine einjährige Pflanze sich bildet, mit den Begriffen von *Ausdehnung* und *Zusammenziehung*. Die

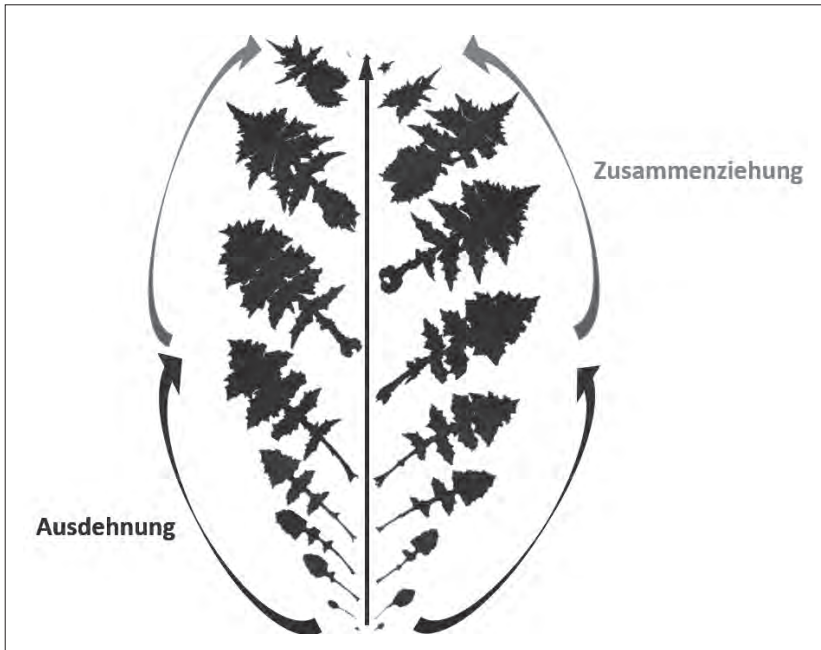


Abb. 17

Grundform des Blattes durchläuft eine Metamorphose, welche aus einer Phase der Vergrößerung, Weitung und Ausdifferenzierung besteht, welche gefolgt wird durch eine Phase der Rücknahme, Verkleinerung und Vereinfachung (Abbildung 17). So verläuft auch Leben im Allgemeinen über Kindheit – Jugend – Erwachsensein – Alter. Ausdehnung und Zusammenziehung gehören zum Begriff des Lebens.

Die Pflanze lebt als Ganzes in dem Kräfteverhältnis von Ausdehnung und Zusammenziehung. Die Produktivität der eigenen freien Denktätigkeit kann erlebt werden, wenn man eine Betrachtung der pflanzlichen Gesamtgestalt unter diesem Aspekt durchführt. Das Ergebnis ist in Abbildung 18 zusammengefasst dargestellt.

Eine weitere Betrachtung könnte zeigen, dass auch im Blüten- und im Frucht-Samenbereich die dort vorhandenen Pflanzenorgane aus einem

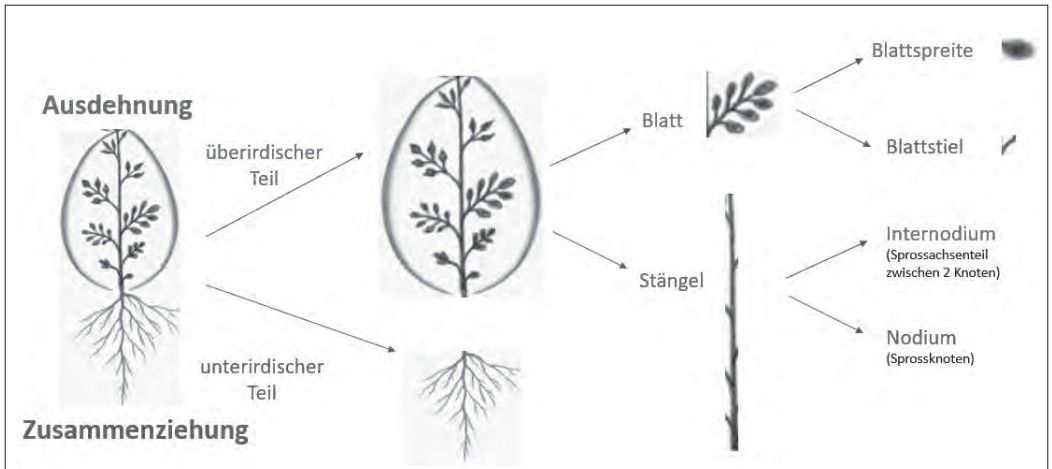


Abb. 18

Prozess von Ausdehnung und Zusammenziehung der Grundform »Blatt« verstanden werden können. So spricht der Botaniker von Staubblatt und Fruchtblatt, welche in einer Homologie als Zusammenziehung des Blütenblattes gesehen werden können.

Der Entdecker dieser dreifachen Wiederholung von Ausdehnung und Zusammenziehung in der Form aller Pflanzenorgane ist J. W. von Goethe. Goethe beschreibt den gesamten Gestaltungsprozess einer einjährigen Pflanze, bestehend aus einer dreifachen Ausdehnung und Zusammenziehung der Grundform »Blatt«. Dieses ideelle Blatt verwandelt sich arttypisch und gesetzmäßig. Diesen Metamorphose-Prozess nannte er den Pflanzen-Typus. Der Pflanzentypus ist die Idee der Pflanze, ein geistiges Prinzip, eine Grundform, dessen metamorphosierte physische Ausgestaltung wir in der Vielfalt der Pflanzenwelt vor uns haben. Rudolf Steiner schreibt in seinen *Einleitungen zu Goethes Naturwissenschaftlichen Schriften*¹⁷ über den Typus: Der Pflanzentypus ist »die in die Idee übersetzte Natur der Pflanze selbst, die in unserem Geiste ebenso lebt wie im Objekt.« Das heißt: in der Erkenntnis- oder Ideenbildung ist die Subjekt-Objekt-Trennung, die Trennung von Mensch und Welt, aufgegeben. Denn es ist das gleiche Tätige, das in unserem Geiste als Idee erscheint und in der Pflanze gestaltend tätig ist. Die *einzelnen physisch sichtbaren Blätter* sind

die *Spur der physisch nicht sichtbaren, gestaltbildenden Tätigkeit*, die wir aber *ideell erfassen können*. Was nicht physisch sichtbar, aber als Kräfte- und Wirkensquelle wirksam ist, das ist *Geist*.

In einem Vortrag von 1922¹⁶ sagt Rudolf Steiner über Goethe: »[...] aus diesem inneren Leben ist aus Goethe das hervorgegangen, was im Grunde genommen eine der größten, eine der bedeutendsten Erscheinungen im modernen Geistesleben ist, was aber eben bis heute nicht gewürdigt wird: das ist der Metamorphosegedanke. Was hat denn Goethe eigentlich getan, indem er den Metamorphosegedanken gefasst hat? Das war eben das Wiederaufleuchten eines innerlich lebendigen Denkens, eines Denkens, das in den Kosmos eintreten kann. ... Wenn Sie das, was ich jetzt gesagt habe, erfassen, dann bekommen Sie eine Idee vom Geist. ... Dieses, daß eigentlich die ganze Pflanze ein Blatt ist, in verschiedener Art gestaltet, das ist ganz gewiss nicht körperlich zu fassen. Da müssen Sie etwas geistig fassen, das sich in der verschiedensten Weise verändert. Es ist Geist, der im Pflanzenreich lebt. ... wir [müssen] ausbilden, was als erster Goethe als den Metamorphosegedanken gefasst hat: den lebendigen Begriff. Wer den lebendigen Begriff, das heißt, die seelische Handhabe des Geistigen beherrscht, der ist auch imstande, aus dem Geiste heraus wiederum die äußere Handlung des Menschen zu beleben.«

Die ersten Schritte auf einem anthroposophisch geprägten Entwicklungsweg in der Waldorflehrer:innenausbildung können gut mit der Pflege des phänomenologischen goetheanistischen Denkens anhand von Pflanzenbeobachtungen gestaltet werden.

»Ist das wissenschaftlich?« wird immer wieder von Kritikern in Dokumentarfilmen und Artikeln gefragt. Man könnte auch fragen, entspricht das der Wahrheit? An die Ausbildungsinstitutionen richtet sich damit die Frage: Können sie mir davon ein Erlebnis vermitteln und kann ich darüber eigenständig Gedanken und Begriffe bilden?

Was hier entwickelt wurde, beruht auf Beobachtung und baut nicht auf Glaubenssätzen auf. Es enthält keine logischen Denkfehler. Die Wissenschaftlichkeit wird auch daran festgemacht, ob mit einem solchen Denken Voraussagen gemacht werden können. Dazu folgende Aufgabe: Aus der Blattentwicklung von der Jungfer im Grünen (*Nigella damascena*) werden



Abb. 19

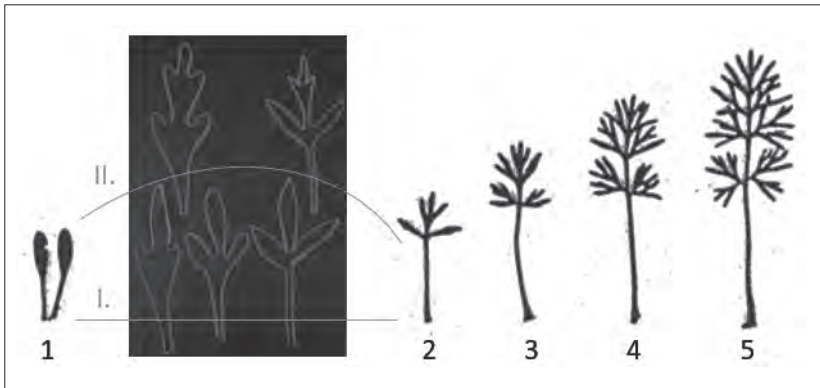


Abb. 20 Ordnung der angebotenen Vorschläge für ein erstes Hochblatt nach den beiden Keimblättern auf zwei Wegen (I und II)

die ersten fünf Blätter gezeigt (Abbildung 19). Wenn man nun selbst über Schöpfungskraft verfügen würde, wie würde man ein Blatt gestalten, welches zwischen den beiden Keimblättern und dem ersten Hochblatt wachsen könnte?

Von den Teilnehmer:innen werden mehrere Vorschläge angeboten. Aufgrund ihrer Form könnten die gezeichneten Blätter nach zwei möglichen Wegen und in unterschiedlichen Schritten relativ zueinander geordnet werden, wie in Abbildung 20 dargestellt. Gemeinsam kann man dann schauen, welche Zeichnung des »Zwischenblattes« der Gestaltungslogik dieser Pflanze am meisten entspricht.



Abb. 21
Keimpflanze von der Jungfer im Grünen
(*Nigella damascena*)

Nun ergab sich, dass beim Sammeln für das Herbar auch eine Keimpflanze geerntet werden konnte (Abbildung 21), und diese zeigte sich dann später für die oben formulierte Fragen als hochinteressant. Denn ihr zweites Blättchen nach den Keimblättern kommt in der oberen Blattrihe gar nicht vor, hat aber eine Form, welche zwischen den Keimblättern und dem ersten Hochblatt (Nr. 2) der oberen Pflanze einen passenden Platz hätte. Dafür hat die Keimpflanze nicht dieses zweite Blatt (Nr. 2) der oberen Pflanze, sondern gleich das dritte Blatt (Nr. 3).

Das heißt, im Nacheinander-Bilden ihrer Blätter geht eine Pflanze durch einen ideellen Gestaltungsprozess. Wir können uns diesen Prozess in seiner Gänze vorstellen, die Pflanze selber realisiert physisch-materiell nur gewisse Zwischenstufen. Und diese Zwischenstufen können bei den einzelnen Pflanzen einer Art verschieden sein; sie gehören aber alle zu dem übergeordneten arttypischen Bildeprozess dieser Art.

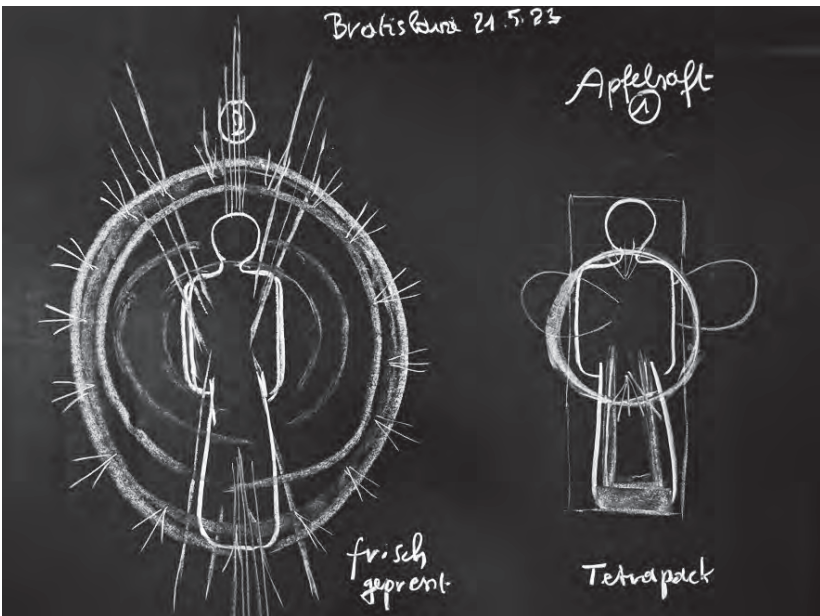
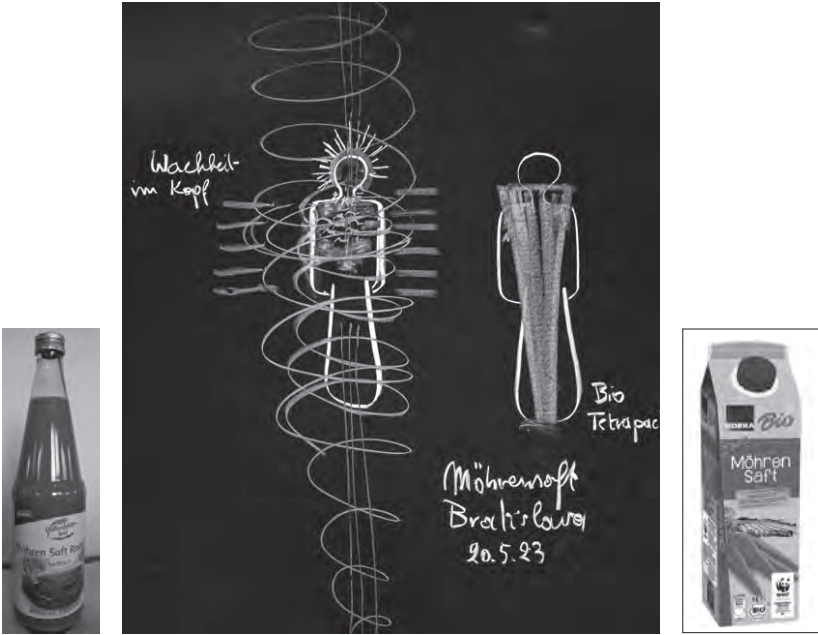
An diesem Beispiel kann gezeigt werden, dass ein kreatives lebendiges Denken in einem gewissen Rahmen korrekte Voraussagungen machen kann. Aus fünfundzwanzig Jahren Unterrichtserfahrung kann berichtet werden, dass Zwölfklässler:innen an diesem Gedanken wirklich interessiert sind – trotz Abiturdruck. Und eine Studentin der Oberstufenlehrer:innenausbildung Kassel meldete zwei Jahre nach ihrer Waldorfausbildung zurück: »Sie haben Recht gehabt, das interessiert 12-Klässler wirklich!«.

Was bedeutet es, dass Rudolf Steiner von Goethes Pflanzenmetamorphose sagt, dass sie die »seelische Handhabung«, die »Idee vom Geist« ist – also nicht der Geist selber? Man hat das Geistige sozusagen nur an einem Zipfel, weil man nur seine physische Spur beobachtet, nicht das Geistige in Tätigkeit selber. Man sieht die Fußstapfen im Sand, nicht den Menschen, der am Strand gegangen ist. Und man kann sich das Gehen-im-Sand Schritt für Schritt vorstellen, aber man geht dabei nicht selber, »spürt das kalte Feuchte und das Einsinken nicht«.

Kritiker fordern Beweise vom Geist. Die Fähigkeit voraussagen zu können, reicht ihnen nicht aus. Wenn wir hier weiterkommen wollen, müssen wir Angebote machen, die das alltägliche Beobachten des Physisch-Materiellen erweitert auf die Erfahrung vom Geistigen, auf Erlebnisse von Bildeprozessen selber.

Geht das? In den letzten Jahrzehnten ist es mehreren Menschen gelungen, durch konsequentes Durchführen des anthroposophischen Schulungsweges einen Durchbruch zum Geistigen zu schaffen – auch Naturwissenschaftlern. Für die Wahrnehmung der Lebenskräfte ist Dorian Schmidt aus Jena zu nennen. Seine Methode ist im Verlag Freies Geistesleben veröffentlicht. Forschungsergebnisse sind in den Publikationen des Vereins für Bildekräfteforschung nachlesbar.

Eine Vorstufe zu der direkten Beobachtung der Lebenskräfte an Pflanzen oder Tieren ist das Wahrnehmen am eigenen Lebensleib. Solche Übungen aus der Bildekräfteforschung lassen sich gut in den Anthroposophie-Unterricht integrieren. Der aus der Methode Dorian Schmidts hervorgegangene wissenschaftlich anerkannte und patentierte Wirksensoriktest von Dr. Uwe Geier, *Empathic Food Test*¹⁹ genannt, ist eine Erweiterung der klassischen sensorischen Untersuchungen von Lebensmitteln und lässt sich sehr gut zum Beispiel bei Lebensmittelvergleichen auf der Lebenskräfteebene einsetzen. Anbauweise, Verarbeitung oder Verpackung haben einen Einfluss auf die Lebenskraft von Nahrungsmitteln. Die Unterschiede an Lebenskraft (Ätherkraft) werden »sichtbar«, wenn wir ihre Wirkung auf unseren Lebensleib (Ätherleib) beobachten. Das geht! Man muss nur bereit sein, mitzumachen. Und es braucht eine Vorbereitungsphase der achtsamen Innenwahrnehmung der Lebensbefindlichkeit. Und Übung macht den Meister. Die Beobachtungen der Teilnehmer können mitein-



Abbildungen linke Seite:

Abb. 22 Ergebnis der Bildekräftetestung zweier Möhrensäfte: ein Demeter-Möhrensaft von der samenfesten Sorte Rodelika in Glasflasche (links) und ein Bio-Möhrensaft in Tetra Pak (rechts) (https://www.konsum-leipzig.de/media/image/ff5/a6/59/DV019_4311501657218_PERQXsjO3Psz2cd7.png).

Abb. 23 Ergebnis der Bildekräftetestung zweier Apfelsäfte: frisch gepresst (links) und Bio-Apfelsaft aus Tetra Pak (rechts).

ander verglichen und zeichnerisch festgehalten werden. Dadurch ist eine objektivierende Überprüfung möglich.

Abbildung 22 zeigt das Ergebnis von zwei Möhrensäften: ein Demeter-Möhrensaft von der samenfesten Sorte Rodelika in Glasflasche und ein Bio-Möhrensaft in Tetra Pak. Abbildung 23 zeigt den Vergleich zweier Apfelsäfte: frisch gepresst und Bio-Apfelsaft aus Tetra Pak. Diese Beispiele zeigen, dass der Lebensleib kein theoretisches Konzept ist, sondern ein real existierendes lebendiges Messinstrument, welches ich einsetzen und meine Beobachtungen mit anderen Menschen überprüfen kann.

Wo liegt hier die Relevanz für die Waldorfpädagogik? Das Thema liegt nicht nur inhaltlich für die Gartenbau- und Biologielehrer*innen-Ausbildung auf der Hand, sondern die zunächst theoretische anthroposophische Idee des Menschen wird damit erlebbar. Anwendungen sind vielfältig möglich: Die Realisierung des salutogenetischen Ansatzes der Waldorfpädagogik zum Beispiel setzt voraus, dass ich beim Unterrichten ein Gespür bekomme für die Lebenskräfte meiner Kinder und wie ich mit meinem Unterricht darauf einwirke.

Solche Übungen bringen die Auszubildenden dabei auf einen inneren Entwicklungs- und Schulungsweg zum Spirituellen hin.

b. Die Erarbeitung grundlegender pädagogischer Haltungen

Albert Schmelzer

Über die von Jan beschriebenen grundlegenden Fähigkeiten hinaus gibt es einige Haltungen, die in der Pädagogik von großer Bedeutung sind: die Gelassenheit, die Positivität und die Unbefangenheit. Wie lassen sich diese Haltungen übend erwerben? In diesem Zusammenhang haben unsere Kolleginnen Ulrike Barth und Angelika Wiehl ein wunderbares Instrument entwickelt: das Schreiben und Reflektieren von Wahrnehmungsvignetten. Sie haben darüber ein Buch geschrieben, das soeben erschienen ist: »Wahrnehmungsvignetten. Phänomenologisch-reflexives Denken und professionelle Haltung.«²⁰

Was sind *Wahrnehmungsvignetten*? Wahrnehmungsvignetten sind kurze Texte, die eine erlebte Begebenheit beschreiben. Im pädagogischen Kontext stehen dabei Kinder oder Jugendliche im Zentrum des Geschehens. Durch solche knappen Erzählungen, die Anekdoten gleichen, werden zunächst stumme Erfahrungen zum Sprechen gebracht und mitteilbar; sie können dann in einer Studiengruppe reflektiert werden. Zur näheren Erläuterung beginne ich mit einer eigenen Erfahrung, die ich in einer Vignette verdichtet habe.

»Deutschunterricht in einer 10. Klasse in meinem zweiten Jahr als Waldorflehrer. Ein erfahrener Kollege, Dietrich Esterl, hospitiert bei mir. Nicht lange nach der Rezitation des Gedichts beginnt Dirk in der letzten Reihe umständlich in seinem Rucksack zu kramen, schließlich holt er einen Apfel heraus und beißt kräftig hinein. Ich versuche das zu ignorieren und fahre im Unterricht fort, obwohl sich einige zu ihm umdrehen. Nach einer Weile beißt Dirk nochmals unüberhörbar in den Apfel. Dieses Mal fahre ich ihn an, er möge den Apfel gefälligst wegpacken, was er widerstrebend und wiederum umständlich schließlich tut. Der Fluss des Unterrichts ist unterbrochen, die Atmosphäre verdorben.«

Soweit die kurze Erzählung, sie gibt Gelegenheit zur Reflexion. Warum hält der Schüler den Apfel aus seinem Rucksack und beißt hinein? Weil er

hungrig ist oder weil er den Lehrer provozieren möchte? Die Umstände – der Unterricht hat gerade erst begonnen – deuten eher auf letzteres hin. Wie reagiert der Lehrer? Er möchte ganz offensichtlich seinen Unterricht gern geordnet durchführen, daher übersieht er die erste Störung. Aber er ist vermutlich wegen der Hospitation ziemlich angespannt und er ärgert sich gewaltig, als er noch mal gestört wird. Und dieser Ärger findet sein Ventil: Der Schüler wird heftig getadelt. Leider mit einem unliebsamen Ergebnis: Der Unterrichtsfaden ist abgerissen und die Atmosphäre im Keller.

Gäbe es Alternativen? Nun, in diesem Fall hatte das Leben eine parat. Denn beim Rückblick auf die Unterrichtsstunde gab mir Dietrich Esterl den Hinweis, ich möge mir in einem ähnlichen Fall den Apfel einfach geben lassen, selbst hineinbeißen und ihn dann weitergeben. Einige Jahre später hatte ich Gelegenheit, das in einer fast identischen Situation auszuprobieren. Ich ließ mir den Apfel geben, biss hinein und gab ihn weiter. Die Wirkung war verblüffend. Als ich mir den Apfel geben ließ, war die Klasse natürlich gespannt, was jetzt passieren würde. Als ich dann hineinbiss und den Apfel weitergab, löste sich die Spannung und machte einem leisen Schmunzeln Platz – wir konnten gut weiterarbeiten.

Diese kleine Begebenheit mag veranschaulichen, was Rudolf Steiner mit einer der sogenannten Nebenübungen, der Kontrolle unseres Gefühlslebens, meinte: Wir sollen lernen, nicht jeder Emotion gleich Ausdruck zu verleihen, wir sollen anstreben, uns durch nichts aus der Fassung bringen zu lassen; eine gewisse *Gelassenheit*, die noch schöner wird, wenn sie sich mit einer Neigung zum Humor verbindet, soll als Grundstimmung die Seele durchziehen.

Neben der Gelassenheit gibt es eine weitere für den pädagogischen Kontext äußerst hilfreiche Haltung: die der *Positivität*. Was damit gemeint ist, mag eine weitere Vignette andeuten. Sie ist inspiriert von einer Schilderung des französischen Schriftstellers Daniel Pennac in seinem Buch »Schulkummer«.²¹ Da ist ein Schüler, 16 Jahre alt, der als absoluter Schulversager gilt. Er hat eine Rechtschreibschwäche, schaltet im Unterricht regelmäßig ab und erfindet immer neue Entschuldigungen für nicht gemachte Hausaufgaben. Die meisten der Lehrerinnen und Lehrer signalisieren ihm: Aus dir wird nichts, du wirst immer ein Schwachkopf bleiben.

Dann kommt ein neuer Lehrer, ein schon älterer Herr, im Fach Literatur. Der schaut sich das eine Weile an, dann signalisiert er dem Schüler, er solle statt der üblichen Hausaufgaben einen Roman schreiben: ein Kapitel pro Woche, Manuskriptabschluss nach drei Monaten. Thema nach freier Wahl, allerdings orthografisch fehlerfreie Abgabe der Teillieferungen, »um das Niveau der Kritik zu heben.«²² Das sitzt. Der Schüler liefert die Kapitel mit der Pünktlichkeit eines professionellen Schreibers von Fortsetzungsromanen ab, zudem sind die Texte nahezu fehlerfrei, weil er permanent ein Wörterbuch benutzt hat.

Diese Episode bietet reichlich Anlass zur Reflexion. Diese wird um zwei Fragen kreisen. Die erste: Warum stellt der Lehrer diesem doch so offensichtlichen Schulversager eine solche Aufgabe? Vielleicht, so steht zu vermuten, hat er in ihm noch anderes gesehen als den ewigen Faulpelz, vielleicht war er beeindruckt von der Fantasie, mit der sein Schüler immer neue Entschuldigungen erfand. Und vielleicht ahnte der erfahrene Lehrer intuitiv: Dieser Schüler brauchte eine außergewöhnliche Herausforderung.

Und die zweite Frage: Warum nimmt der Schüler diese Herausforderung an und löst die Aufgabe? Daniel Pennac, eben dieser Schulversager selbst, gibt die Antwort: »[...] zum ersten Mal während meiner ganzen Schulzeit hatte mir ein Lehrer einen Status zugeteilt: Ich existierte schulisch in den Augen eines anderen, ich war ein Individuum, das einen Weg zu verfolgen hatte und etwas bewältigen konnte, das von zeitlicher Dauer war.«²³

Diese Sätze deuten sehr präzise auf den verwandelnden Zauber der Anerkennung. Das Ganze stellt ein – wie ich finde – eindrückliches Beispiel dar für das, was Rudolf Steiner mit der Übung der Positivität meint. Positivität ist nicht mit Kritiklosigkeit zu verwechseln. Das Negative ist durchaus zu sehen und als solches anzuerkennen. Aber der positive Blick sagt mir, dass nicht alles problematisch und schwierig ist. Rudolf Steiner beschreibt Positivität so: »[...] es gibt einen Standpunkt, der sich liebevoll in die fremde Erscheinung oder das fremde Wesen versetzt und sich überall fragt: Wie kommt dieses Andere dazu, so zu sein oder zu tun? Ein solcher Standpunkt kommt ganz von selbst dazu, sich mehr zu bestreben, dem Unvollkommenen zu helfen als es bloß zu tadeln und zu kritisieren.«²⁴

Auch eine solche Haltung kann geübt werden. Wir können die Eindrücke des Tages vergegenwärtigen und uns notieren, was uns an Negativem begegnet ist. Anschließend können wir versuchen, darin vielleicht doch auch Positives zu sehen, bei einem Kind, bei einem Kollegen, in einer vertrackten schulischen Situation.

Es gibt neben der Gelassenheit und der Positivität eine dritte Haltung, die anzustreben ist: die *Unbefangenheit*. Daniel Pennac, der nach seiner Schulzeit und seinem Studium selber Lehrer wurde, berichtet folgendes Erlebnis:

»Ich beaufsichtige sechzig Abiturkandidaten, die fieberhaft Seiten über Seiten füllen. Nur einer nicht, Emmanuel, vorne rechts in der dritten Reihe am Fenster. Er guckt Löcher in die Luft, vor leerem Papier. Unsere Blicke kreuzen sich, meiner wird unmissverständlich.

›Was ist los? Wieso schreibst du nicht? Kommst du allmählich mal in die Gänge?«

Ich gehe zu ihm, um ihn auf Trab zu bringen. Aber er würgt meine Predigt mit einem alles erledigenden Seufzer ab.

›Wenn Sie wüssten, wie mich das ankotzt, Monsieur!«

Etwas ratlos frage ich: ›Und darf man erfahren, was dich interessiert?«

›Das« antwortet er und gibt mir meine Taschenuhr zurück, die er mir unbemerkt stibitzt hat.

›Und das« fügt er hinzu und reicht mir meinen Stift.

›Taschendieb, du willst Taschendieb werden?«

›Zauberkünstler, Monsieur.«

Und das ist der tatsächlich geworden, dazu ein berühmter.«

Was ist Unbefangenheit? Die Offenheit dafür, damit zu rechnen, dass uns solches oder ähnliches täglich passieren kann, ja noch mehr: die Vorfreude darauf, dass heute vielleicht etwas Überraschendes, Neues, Unvorhergesehenes passieren wird. Rudolf Steiner beschreibt die Unbefangenheit wie folgt: Auf der einen Seite der Waagschale liegen all die Erfahrungen, die wir bisher gemacht haben und die zur Richtschnur in unserem Leben

geworden sind. Aber auf die andere Seite der Waagschale gehört die Offenheit für alles Neue, noch Unbekannte, das uns entgegentritt.²⁵

Diese Offenheit lässt sich üben. Wir können bei unseren Spaziergängen einmal 10 bis 15 Minuten halb so schnell gehen wie üblich und in dieser Zeit – wie Rudolf Steiner schreibt – geradezu überall darauf ausgehen, uns »von einem jeglichen Dinge und Wesen Neues sagen zu lassen. Von jedem Luftzug, von jedem Baumblatt, von jeglichem Lallen eines Kindes kann man viel lernen, wenn man bereit ist, einen Gesichtspunkt in Anwendung zu bringen, den man bisher nicht in Anwendung gebracht hat.«

Wenn wir diese Empfänglichkeit, diese Entdeckerlust, diese Unvoreingenommenheit in uns pflegen, dann können wir allmählich etwas verlangen, was für unsere Schülerinnen und Schüler sehr wichtig ist: dass wir dem Fluch des Lehrerseins, der Routine, entgehen. Jeder Tag ist ein Neubeginn mit allen Chancen und Möglichkeiten, für uns wie für die Kinder und Jugendlichen.

Wir haben auf einige Fähigkeiten und Haltungen geschaut, die für uns von grundlegender Bedeutung sind und folglich schon im Studium geübt werden sollten. Eine Übung vermessen sie vielleicht, und wir können sie hier noch anfügen: die Übung zur Stärkung des Willens. Sie erinnern sich: Jeden Tag zur selben Zeit aus innerster eigener Initiative eine Tat vollbringen, und sei sie noch so unbedeutend. Hier empfehlen Ulrike Barth und Angelika Wiehl etwas, was allerdings nur sinnvoll ist, wenn es nicht aufgesetzt ist, sondern von Herzen kommt: Alle Menschen, die Sie an einem Tag erstmals treffen, mit einem freundlichen, lächelnden Gesichtsausdruck anzuschauen ...²⁷

Fazit

Fassen wir zusammen: Wir haben zum einen einige Aspekte der Anthropologie der Waldorfpädagogik dargestellt, wir haben zum anderen über Übungen im Kontext des Entwicklungswegs der Lehrerinnen und Lehrer gesprochen. Wir haben gesehen, dass beide Motive für die Waldorfpädagogik wesentlich sind und daher in der Ausbildung einen festen Platz benötigen. Wir haben zudem festgestellt: Beide Elemente, die anthropologi-

schen Aspekte wie die Übungen zur inneren Entwicklung, stammen aus anthroposophischen Quellen.

Dennoch lassen sie sich durchaus in ein Gespräch mit den Erziehungswissenschaften der Gegenwart einbringen. Für die Menschenkunde wurde das durch die Bezugnahme auf die Bewusstseinsphänomenologie und die pädagogische Anthropologie gezeigt. Denn diese ist gegenwärtig erstaunlich offen für plurale Sichtweisen auf den Menschen und für philosophische Überlegungen, man denke etwa an das von Christoph Wulf und Jörg Zirfas herausgegebene Handbuch »Pädagogische Anthropologie« aus dem Jahre 2014.²⁸

Im Hinblick auf die Übungen zur Entwicklung eines lebendigen Denkens, die Jan dargestellt hat, kann die Waldorfpädagogik Vorreiterin eines ökologischen Bewusstseins sein. Auch die vorgestellten Übungen zu einer adäquaten pädagogischen Haltung lassen sich problemlos in den gegenwärtigen erziehungswissenschaftlichen Diskurs einbringen, die Waldorfpädagogik liegt dabei auf einer Linie mit der Pädagogik der Achtsamkeit und der Resonanzpädagogik. Allerdings wird es immer darum gehen, die Sichtweisen der Waldorfpädagogik nicht als gegebenes Offenbarungswissen dogmatisch zu vertreten, sondern selbst zu prüfen, zu begründen und Anknüpfungspunkte für ein Gespräch zu suchen.

Jan und ich kommen damit zu folgendem Schluss: Waldorfpädagogik und Anthroposophie sind eng miteinander verwoben, eine Trennung wäre künstlich und auch gefährlich. Denn die Waldorfpädagogik könnte ihre spirituelle Dimension verlieren, und wir denken: Das kann keiner von uns wollen.

Anmerkungen

- 1 Steiner, Rudolf (1923/1974): *Anthroposophische Gemeinschaftsbildung*. GA 257. Dornach: Rudolf Steiner Verlag, S. 76.
- 2 Thomas von Aquin (1987): *Über die Einheit des Geistes – De unitate intellectus*. Stuttgart: Freies Geistesleben, S. 54.
- 3 Wagemann, Johannes (2022): Ein Brückenschlag zwischen Anthroposophie und Kognitionswissenschaft durch eine experimentell-erstpersonale Methode. *Steiner Studies*, 3 (1), <https://doi.org/10.0000/STS.951000340-11>.

- 4 Schad, Wolfgang (2014): Der periphere Blick. Die Vervollständigung der Aufklärung. Stuttgart: Freies Geistesleben, S. 78-91; Schmelzer, Albert / Deschep- per, Jan (2019): Menschenkunde verstehen. Vierzehn Essays zu Rudolf Steiners Vorträgen zur »Allgemeinen Menschenkunde«. Stuttgart: edition waldorf, S. 152–176.
- 5 Bauer, Joachim (2006): Warum ich fühle, was du fühlst. Intuitive Kommunika- tion und das Geheimnis der Spiegelneurone. 12. Auflage. München: Heyne.
- 6 Steiner, Rudolf (1984): Philosophie und Anthroposophie. Gesammelte Aufsätze 1904–1923. GA 35. Dornach: Rudolf Steiner Verlag, S. 111–144.
- 7 Buber, Martin (1995): Ich und Du. Stuttgart: Reclam, S. 28.
- 8 Levinas, Emmanuel (1989): Humanismus des anderen Menschen. Hamburg: Felix Meiner Verlag, S. 99.
- 9 Steiner, R. (1998¹⁰). *Anthroposophische Leitsätze. Der Erkenntnisweg der Anthro- posophie. Das Michael-Mysterium.* (GA 26, S. 14). Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- 10 Steiner, R. (1987³¹). *Theosophie. Einführung in übersinnliche Welterkenntnis und Menschenbestimmung.* (GA 9, S. 26). Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- 11 Steiner, R. (1994³). (GA 174b, S. 187 f). Kosmische und menschliche Geschichte. Band VII. Die geistigen Hintergründe des Ersten Weltkrieges. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- 12 Abbildung aus: Bockemühl, J. (1977). Die Bildebewegungen der Pflanzen. In: J. Bockemühl (Hrsg.), Erscheinungsformen des Ätherischen. Wege zum Erfahren des Lebendigen in Natur und Mensch (S. 107–134). Stuttgart: Verlag Freies Geis- tesleben.
- 13 Steiner, R. (2009³). Grundlinien einer Erkenntnistheorie der Goetheschen Welt- anschauung mit besonderer Rücksicht auf Schiller. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- 14 Goethe, J.W. (1790) Versuch die Metamorphose der Pflanzen zu erklären. Absatz 73. Gotha: Erttingersche Buchhandlung. In: J.W. Goethe (1977³). Die Metamor- phose der Pflanze mit Anmerkungen und Einleitung von Rudolf Steiner. Stutt- gart: Verlag Freies Geistesleben.
- 15 Steiner, R. (2022³): Einleitungen und ausgewählte Kommentare zu Goethes na- turwissenschaftlichen Schriften. (GA 1, S. 18 f). Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- 16 Steiner, R. (1965³). Die Grundimpulse des weltgeschichtlichen Werdens der Menschheit. (GA 216, S. 108 ff). Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- 17 Schmidt, D. (2011). *Lebenskräfte – Bildekräfte. Methodische Grundlagen zur Er- forschung des Lebendigen. Einführung in die Bildekräfteforschung.* Stuttgart: Freies Geistesleben.
- 18 Gesellschaft für Bildekräfteforschung e.V. – Geschäftsstelle Bettina Beller, Mar- tinstr. 3, 64625 Bensheim. Publikationsliste: <https://www.bildekraefte.de/literatur>

- 19 WirkSensorik GmbH, Brandschneise 5, 64295 Darmstadt,
<https://www.wirksensorik.de/de>
Publikation: Geier, U., Hermann, I., Mittag, K., Buchecker K. (2012, June 13). First steps in the development of a psychological test on the effects of food on mental well-being. *Journal of the Science of Food and Agriculture*, 92 (14) 2757–2759.
- 20 Barth, Ulrike / Wiehl, Angelika (2023): Wahrnehmungsvignetten. Phänomenologisch-reflexives Denken und professionelle Haltung. Studien- und Arbeitsbuch. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- 21 Pennac, Daniel (2013): *Schulkummer*. 3. Auflage. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- 22 Ebd., S. 86.
- 23 Ebd., S. 87.
- 24 Steiner, Rudolf (1997): *Seelenübungen*. I. Übungen mit Wort- und Sinnbild-Meditationen zur methodischen Entwicklung höherer Erkenntniskräfte. 1904–1924. GA 267. Dornach: Rudolf Steiner Verlag, S. 59.
- 25 Steiner, Rudolf (1989): *Die Geheimwissenschaft im Umriss*. GA 13. Dornach: Rudolf Steiner Verlag, S. 335.
- 26 Ebd.
- 27 Barth / Wiehl (2023); S. 167.
- 28 Wulf, Christoph / Zirfas, Jörg (Hrsg.) (2014): *Handbuch Pädagogische Anthropologie*. Wiesbaden: Springer VS.

Jürgen Brau

Geistiges Blicken, herzliches Tasten

Meditative Auszeiten im Schulalltag

Der Umgang mit der zweiten Lehrermeditation vertieft das Verständnis des werdenden, viergliedrigen Menschen. Man spürt seinem Wesen in einer seelischen Bewegung nach, in der sich die gegenläufigen Zeitströme aus Vergangenheit und Zukunft treffen und der Mensch seine Erdenaufgabe bewusst ergreift. Beim Durchleben dieser Bewegung wendet man sich innerlich um, begegnet sich selbst und geht gestärkt daraus hervor.

Erziehung bedarf der Selbsterziehung – zu dem, was ich werden könnte. »Sei selbst die Veränderung, die du in der Welt zu sehen wünschst!« besagt das bekannte, Mahatma Gandhi zugeschriebene Wahrwort. Veränderung ja, aber wie? Auch im Schulunterricht kommt es vor allem auf das *Wie*, nicht nur auf das *Was* an: Von wo spreche und handle ich? Welche Gedanken durchziehen mich? Bin ich in meiner inneren Mitte, verbunden mit *mehr* als nur dem Bild des jungen Menschen vor mir?

Rudolf Steiner fordert uns als Pädagogen auf, Bewusstsein für die richtige Stimmung im Unterrichten zu entwickeln: »Hier in diesem Menschenwesen hast du mit deinem Tun eine Fortsetzung zu leisten für dasjenige, was höhere Wesen vor der Geburt getan haben.«¹ Es genügen kurze, aber regelmäßige Auszeiten, in denen ich mein »Seelen-Instrument« stimme – »wenn auch nur fünf Minuten täglich zur selben Zeit« (Steiner) –, um den Alltag zu entschleunigen und wahrhaftiger wirken zu können, wobei: Jede Meditation ist eine *freie* Tat, die immer nur ganz individuell ergriffen und gestaltet werden kann.

Zwei »Lehrermeditationen«² legte Steiner dem Stuttgarter Gründungskollegium im September 1919 bzw. am 17. Oktober 1923 ans Herz, sie erweisen sich für die eigene innere Arbeit als ausgesprochen hilfreich. Die

folgenden Gedanken zur *zweiten* Lehrermeditation gingen mir während der Covid-Pandemie, als man sich nicht in Präsenz traf, durch den Sinn.

Die zweite Lehrermeditation

Hat man sich zur Meditation entschlossen, ist es dennoch jedes Mal ein Angang, sich aus der aktuellen Arbeit herauszureißen: Der nötige Ruck gehört schon zur Übung, die mit den Worten beginnt:

*Geistiges Blicken,
Wende dich schauend nach Innen;*

Der Blick nach außen (in die Welt) wird geistig, wenn man sein Denken umwendet: Im (seelischen) Innenraum kann man sich umschaun. Schauen heißt nicht blicken, es lässt im Wechselspiel zwischen fokussierter Aufmerksamkeit und offenem Gewährsein Raum für das Staunen. Das sich umwendende Denken reiht nicht logisch linear einen Gedanken an den anderen, sondern wird bildhaft schöpferisch: Man beginnt lebendiger, »mit dem Ätherleib« zu denken und erzeugt Imaginationen.

*Herzliches Tasten
Rühre am zarten Seelen-Sein;*

Das Tasten bekommt Herzqualität, wenn es nicht besitzergreifend ist – es berührt die zarte Seele nur. Der Ta(s)twille wird aber nicht bloß zurückgehalten, sondern ebenfalls umgewendet und dadurch empfänglich für Inspirationen (aus dem Astralleib): Man lässt das *Verhältnis* der imaginierten Bilder auf sich wirken – ich ahne Zusammenhänge im bildhaft Gewordenen und ertaste das Mögliche im keimhaft Werdenen »herzhaft«, nicht zaghaft.

*Im ahnenden Geistes-Blicken,
Im herzhaften Seelen-Tasten,
Da webt sich Bewusst-Sein.*

Denken ist vergangenheitsbezogen, Wollen hingegen zukunftsorientiert. Die im »Geistes-Blicken« herausgesetzten Bilder und das, was mir im »Seelen-Tasten« entgegenkommt, nehme ich in einer lemniskatischen Seelenbewegung wahr. In ihrem Kreuzungspunkt, wo die beiden gegenläufigen Zeitströme »übereinanderschlagen«³, bildet sich mein gegenwärtiges Bewusstsein.

In dieser horizontalen Lemniskate, in der die Seele gleichsam zeitlos zwischen ihrer Vergangenheit und Zukunft schwingt, ergreift mein Bewusstsein die Vertikale:

*Bewusst-Sein, das aus dem Oben
Und dem Unten des Menschen-Wesens
Bindet Welten-Helle
An das Erden-Dunkel.*

Ich wende mich meinem überzeitlichen Ich zu, das in der »Welten-Helle« west und sich inkarnieren, meinen Erdenleib durchdringen will. Ich beheimate mich in meinem physischen Leib, hier und jetzt, das waltende »Erden-Dunkel« durchwebend – »ich nehme mein Kreuz auf mich«: Die Gesamtform der Bewegung entspricht einer kreuzförmigen Rosette, einer *doppelten* Lemniskate:

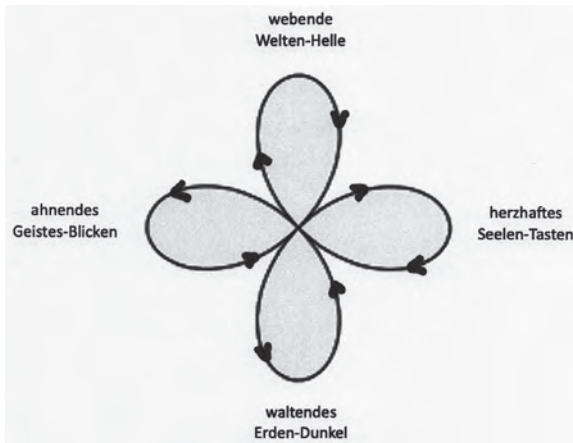


Abb. 1 Seelenbewegungen in der zweiten Lehrermeditation

Die Meditation setzt erneut an, scheinbar von vorne, doch nun den *ganzen* viergliedrigen Menschen in den Blick nehmend, das Weben und Walten erstastend: »Welten-Helle« webt (wirkt Wesentliches), »Erden-Dunkel« waltet (seines Amtes).

*Geistiges Blicken
Herzliches Tasten
Erblicke, Ertaste
Im Menschen-Innern
Webende Welten-Helle
In waltendem Erden-Dunkel:*

In meiner Seelenbewegung durch die doppelte Lemniskate nehme ich bewusst wahr, wie sich mein Ich in den physischen Leib hineinprägt, »Oben« und »Unten« miteinander verbindend, und bemerke:

*Mein eigenes
Menschen-Bilde-Kraft
Zeugendes
Krafterschaffendes
Willentragendes
Selbst.*

Ich bin es ja selbst, der sich in diesem Vierklang bewegt – durch die innere Bewegung in meinen vier Wesensgliedern begegne ich mir selbst: Das höhere Ich erzeugt die Bilder im Ätherleib, schafft mit den Kräften des Astalleibes und trägt sein Willenswesen in den Erdenleib. Ich bin ein *werdender* Mensch. Was habe ich mir einst (in der »Mitternachtsstunde«) für diese Inkarnation vorgenommen? Wo will ich hineinwachsen? Kann ich mich aus der Zukunft sehen? Schließt man die Meditation mit solchen Gedanken ab, trägt man aus ihr etwas Substanzielles in den Alltag.

Jeder Mensch ist *mehr* als das Bild, das ich von ihm sehe (oder mir von ihm mache). Lebt man sich in die Stimmung der zweiten Lehrermeditation ein, tritt man dem anderen Menschen nach und nach mit einem intimeren Verständnis gegenüber. Man begegnet ihm nicht so festgelegt, sondern

immer wieder neu fragend: Welchen Weg gehst du? Was haben wir miteinander zu tun? Und wer bist Du eigentlich? In einer solchen, offenen Haltung können auch karmische Fragen bewegt und handhabbar werden, kann der Sinn einer Begegnung aufleuchten.

Die drei anklingenden Merkmale einer salutogenen Umgangsweise mit sich selbst und anderen – verstehen lernen, handhaben können, Sinn finden – sind nach Aaron Antonovsky⁴ Quellen für Gesundheit im Alltag, denn sie kräftigen das labile Gleichgewicht von Sensibilität und Stabilität (Kohärenzgefühl) und somit die Resilienz. Durch Meditation kann man diese Quellen aufschließen.

*Jürgen Brau,
Rudolf Steiner Schule Bielefeld*

Anmerkungen

- 1 Rudolf Steiner: Allgemeine Menschenkunde, GA 293, S. 21, Dornach 1992
- 2 ders.: Mantrische Sprüche – Seelenübungen II, GA 268, S. 293/294, Dornach 1999
siehe dazu auch den Beitrag von Claus-Peter Röh: Warum Waldorflehrer meditieren, Erziehungskunst, November 2018
- 3 Rudolf Steiner: Anthroposophie, Psychosophie, Pneumatosophie, GA 115, Dornach 2001, S. 191
- 4 Aaron Antonovsky: Salutogenese – Zur Entmystifizierung der Gesundheit, dgvt-Verlag 1997 (Neuaufgabe 2024)

FACHPÄDAGOGISCHE BEITRÄGE

Natalia Plotkina, Frank Steinwachs, Albrecht Hüttig

Politische Narrative in der Landeskunde? Ein Beispiel für problematische Unterrichtsmaterialien im Fach Russisch – Eine Kritik

Vorbemerkung

Zwei Bücher mit dem Erscheinungsjahr 2020, für die auf der Homepage einer Buchhandlung geworben wurde, stehen im Zentrum dieses Beitrags:

(Anonymisiert)* [REDACTED] an der Freien Waldorfschule [anonymisiert]),

»Übungstexte für das mündliche Abitur« ISBN [REDACTED]

»Texte und Themen für die Oberstufe« ISBN [REDACTED]

Beide Bücher für den Russischunterricht, erschienen bei Books on Demand Norderstedt, werden wie folgt mit einer identischen Kurzinformation über den Inhalt vorgestellt: *»Dieses Buch beinhaltet einige landeskundliche Texte, die als Übung für das mündliche Abitur benutzt werden können. Alternativ können diese Texte gelesen werden, um den eigenen Wortschatz zu erweitern und sich mit verschiedenen Themen auseinander zu setzen.«*

Kritik

Aus dem Jahre 2024 gesehen kommt die Zeit, die vier Jahre zurückliegt, wie eine lang zurückreichende Vergangenheit vor, die Zeit vor dem russischen Angriffskrieg auf die Ukraine, der Europa und die Welt verändert hat. Der Abgrund, in den der russische Machthaber Putin das Land

gesteuert hat, ist mit dem Wort »Veränderungen« nicht hinreichend zu beschreiben. Der Krieg griff und greift in alle Lebensbereiche in Russland stark ein. Wenn Schüler:innen mit der russischen Landeskunde in Berührung kommen, gehört dieser aktuelle Krieg dazu.

Aus diesem Grund liegt es auf der einen Seite nahe, eine Aktualisierung der Unterrichtsmaterialien vorzunehmen, was aus produktionstechnischen Gründen bei BoD kein Problem darstellen würde. Aber das ist nicht das eigentliche Problem, denn vielmehr geht es um den allgemeinen inhaltlichen Duktus dieser Bücher zur russischen Geschichte und Landeskunde. Was in diesen an Materialien angeboten wird, klingt wie eine Melange aus aktueller russischer Propaganda, aus Stalinverehrung und konsequenter Ignoranz gegenüber der Lebenswirklichkeit in Russland und dessen Verhältnis zu seinen Nachbarstaaten. Eine solche Haltung ist nicht nur aus heutiger Sicht politisch hoch problematisch, manipulativ und ein gravierender Qualitätsmangel, weil es darum geht, die Schüler:innen im Unterricht mit seriösen Materialien zu landeskundlichen Themen zu versorgen und nicht, wie in diesem Fall, dafür propagandistische und ahistorische Quellen heranzuziehen.

Die Materialien entstanden nach dem ersten Angriff auf die Ukraine 2014 und vor dem zweiten von 2022. Vor dem Hintergrund der bisherigen Ausführungen ist es unmöglich, diese problematischen Inhalte, über die im Auftrag der »Fachstelle für demokratische Kultur und Schule« ein ausführliches Fach-Gutachten von Natalia Plotkina (Stuttgart) und Olga Korneeva (Schwerin) verfasst und auch der Pädagogischen Forschungsstelle beim Bund der Waldorfschulen vorgelegt wurde, unkommentiert zu lassen. Natürlich unterliegen die beiden Bücher der freien Meinungsäußerung. Allerdings machen Inhalt und Bezug auf die Waldorfpädagogik eine Reaktion seitens des Bundes der Waldorfschulen sowie von Fachseite (Russisch-Didaktik) notwendig: Die Bücher sind nicht im Zusammenhang mit dem Bund der Freien Waldorfschulen oder der Pädagogischen Forschungsstelle entstanden, sondern im besten Fall auf Eigeninitiative der Autorin. Der Bund der Freien Waldorfschulen und die Fachstelle Demokratische Kultur und Schule distanzieren sich dezidiert von den Inhalten beider Bücher. Eine Distanzierung ist schon deshalb nötig, da die Autorin als Waldorflehrerin auftritt und die Bücher damit indirekt auch für den Waldorfunterricht empfiehlt.

Um diese ablehnende Haltung zu begründen und das Problem sichtbar zu machen, ist es nötig, hier einige der im Gutachten beanstandete Textauszüge darzustellen, zu analysieren und zu problematisieren.

Analyse

Beispiel 1

Text 31. Präsident der Mehrheit

(Übungstexte für das mündliche Abitur, S. 35)

Auszug: »... Das »Levada-Zentrum« hat die Russen gebeten, die Arbeit des Präsidenten in Bezug auf Erfolge und Misserfolge zu bewerten. Zu Putins Gunsten haben die Menschen die Befestigung der internationalen Position, die Wiederherstellung der Ordnung im Lande, die Aufrechterhaltung einer ruhigen politischen Situation, die Verbesserung der Kampfkraft und die Reform der Streitkräfte, Anhebung des Lebensstandards der Bürger, Erhöhung der Gehälter und Renten, die Lösung des Tschetschenien-Problems genannt. [...]

Die Wirtschaft Russlands befindet sich in einer Krise, und seine Haltung zur Ukraine hat einen großen Teil der internationalen Gemeinschaft gegen es vereint.

Aber die Ergebnisse der Umfrage schockierten die Westler: 81 % der Russen unterstützen Putin nach wie vor.« (basierend auf Argumente und Fakten, Nr. 2, 2015)

Fachlicher Kommentar der Autor:innen

Einen solchen Text unter dem Titel »Präsident der Mehrheit« im Unterricht zu verwenden, ist ebenso problematisch wie der fehlende Hinweis auf die Validität der Lewada-Umfragen, denn, so Heiko Pleines in der »Russland-Analyse Nr. 430« des DFG-Projektes »Discuss Data«:

»Mein persönliches Fazit zur Aussagekraft der Umfragen des Lewada-Zentrums ist, dass sie zwar immer noch ein angemessenes Maß an Repräsentativität erreichen, aber (spätestens seit 2012) nicht das erfassen, was die Menschen wirklich denken und tun, sondern nur das, was sie

bereit sind ›in der Öffentlichkeit‹ zu sagen (d. h. im Gespräch mit einer Person, die sie nicht persönlich kennen). Im Laufe der Jahre und je nach Thema wird dieser Unterschied immer wichtiger.»¹

Dass diese »Mehrheit« vor allem mit Blick auf die Ermordung kritischer Journalist:innen und Oppositioneller in Putins Russland, auf die damit einhergehend zunehmende Beschränkung der Pressefreiheit und auf den daraus folgend erschwerten Zugang zu unabhängigen Informationen als Teil des »Systems Putin« zurückzuführen ist, gilt es ebenfalls zu berücksichtigen. Der Preis für die »Mehrheit« ist in dieser Hinsicht hoch und die Pressefreiheit spätestens seit 2022 endgültig beseitigt.²

Beispiel 2

Text 28. Das Staatsgebilde der Russischen Föderation

(Übungstexte für das mündliche Abitur, S. 32)

Auszug: »Die Russische Föderation oder Russland ist ein föderativer Rechtsstaat mit republikanischer Staatsform. [...] Das Justizsystem Russlands sind die Organe der Staatsgewalt (Gerichte), die auf dem Territorium Russlands Recht sprechen.«

Fachlicher Kommentar der Autor:innen

Der Text benutzt die offiziellen russischen Quellen wie www.mid.ru und damit die offizielle Lesart eines repressiven Staates, in dem, wie bereits erwähnt, Oppositionelle und Journalist:innen ermordet werden und gegen das Völkerrecht durch Angriffe auf Föderationsmitglieder und souveräne Staaten wie Tschetschenien (1999), Georgien (2008), die Ukraine (2014 und 2022) verstoßen wird. Damit sind Begriffe wie »Rechtsstaat« und »Rechtsprechung« und »Föderation« in keiner Weise angebracht. Sie spiegeln das offizielle Bild des Kremls, nicht aber die politische und jurisdiktionelle Realität.³ Die Aussage ist in dieser Form durch die fehlende Kontextualisierung falsch und führt zu manipuliertem Pseudo-Wissen.

Beispiel 3

Auszüge aus dem Kapitel »Russische Geschichte des 20. Jahrhunderts«

(Russisch für die Oberstufe, S. 65, Übungstexte für das mündliche Abitur, S. 57)

Thema: Zwangskollektivierung

Auszug: »Man kämpfte gegen die reichen Bauern (Kulaken), die mit dem neuen System nicht einverstanden waren. Viele Bauern wurden Repressalien unterworfen, nach Sibirien verbannt oder sie starben vor Hunger.«

Fachlicher Kommentar der Autor:innen

Die Erklärung für die brutalen, breit angewendeten Maßnahmen gegen die Bauern, insbesondere in der Ukraine, die nicht den Kolchosen und Sowchosen beitreten wollten, entspricht der zeitgenössischen stalinistischen Propaganda. Diese schuf für Gegner der Kollektivierung oder solche Bauern, die während des Holodomors in der Ukraine 1932/1933 für das physische Überleben wichtiges Getreide zurückhielten, das Feindbild der »bourgeois Kulaken«. Diese wurden in das stalinistische Feindbild eingefügt und die massenhafte Ermordung von Menschen als Kampf gegen das Kulakentum gerechtfertigt. Es waren Massenmorde unter dem Deckmantel des »Klassenkampfes«. Auch der Holodomor, die von Stalin und der Sowjetregierung lancierte Hungerkatastrophe, bei der nach aktuellen Schätzungen 4 Millionen Menschen verhungerten, war ein politisches Kalkül, um den Widerstand der Ukrainer gegen die Kollektivierung u. a. zu brechen.⁴ Auch wenn die Autorin auf Tote und Verbannte hinweist, geht sie nicht auf die historischen Hintergründe der Zwangskollektivierung ein und relativiert die Tragödie der Millionen Menschen, die im Zuge der Zwangskollektivierung ums Leben gekommenen sind oder besser durch eine staatlich gelenkte Hungerkatastrophe getötet wurden. Im **Text 23** zur Zwangskollektivierung (»Übungstexte für das mündliche Abitur«, S. 27) findet sich eine Passage mit Blick auf die historischen Hintergründe, die an Zynismus kaum zu überbieten ist:

Auszug: *»Zu den positiven Ergebnissen der Zwangskollektivierungspolitik gehören eine Verkleinerung der sozialen Schichtung der Bevölkerung und eine Steigerung der Arbeitsproduktivität.«*

Fachlicher Kommentar der Autor:innen

Allein das Postulat, dass die Zwangskollektivierungspolitik »positive Ergebnisse« gehabt hätte, ist eine Verhöhnung von Millionen Ermordeter und Verhungerter aus dem gesamten Sowjetgebiet. Diese Aussage geht aber auch einher mit der Stalinrenaissance unter Putin, der, wie auch seine Umgebung, die Massenvernichtung der Bauern und der ländlichen Bevölkerung in der Sowjetunion ignoriert, abstreitet und Stalin als einen väterlichen Modernisierer Russlands feiert, ein Prozess, der nach einer vorsichtigen Aufarbeitung unter Boris Jelzin, die unter Michail Gorbatschow begann, durch Putin sofort wieder umgekehrt wurde.⁵ Mit Blick auf das Gedenken und den Umgang mit Massenmorden, auch vor dem Hintergrund der deutschen Geschichte, ist das Zulassen solcher Narrative und Mythen über das Inhaltliche hinaus auch methodisch und pädagogisch in keiner Weise akzeptabel. Das Thema »Erinnern und Vergessen« ist ein elementarer Bestandteil historischer Bildung,⁶ die ohne Abstriche auch auf die Landeskunde in den Fremdsprachen anzuwenden ist, insbesondere bei (national) unaufgearbeiteten Themen wie Völkermorden etc.

Beispiel 4

Thema: Perestrojka – »Nachteile der Perestrojka«

(Russisch für die Oberstufe: Russische Geschichte des 20. Jahrhunderts, S. 65)

Auszug: *»Nachteile der Perestroika: Wirtschaftskrise, Ende der Weltmacht, Arbeitslosigkeit, Menschen lebten ärmer als zuvor, revolutionäre Stimmung in den Ländern der ehemaligen UdSSR.«*

Fachlicher Kommentar der Autor:innen

Die erwähnte Wirtschaftskrise war die Folge einer 70 Jahre lang mit Gewalt und vielfach kurzfristig durchgesetzten Planwirtschaft. Letztere war

ein Grund für das Scheitern des sowjetischen Modells, das zwar von einer gewissen Gewohnheit begleitet wurde, jedoch Gorbatschow 1987 dazu bewegte, u.a. ein Gesetz zu erlassen, das es der Wirtschaft ermöglichte, sich an einem realen Markt zu orientieren.⁷ Es trifft zu, dass der in der Forschung als halbherzig bezeichnete Wandel nicht den erhofften wirtschaftlichen Aufschwung mit sich brachte und Gorbatschow mit der Perestroika innerhalb des alten Systems scheiterte⁸, allerdings war dies nicht die Folge der Abschaffung der Planwirtschaft, sondern der Planwirtschaft selbst. Manfred Hildermeier sprach 2016 von einer »unheilbaren Wirtschaft«⁹, aber auch von der Diktatur, der korrupten und technokratischen Nomenklatura etc.¹⁰ Dass die Sowjetunion in jeder Form erodierte – politisch, wirtschaftlich und militärisch –, wurde durch Gorbatschow letztlich nur sichtbar gemacht, nicht verursacht.¹¹ Sie war offensichtlich keine Weltmacht mehr, sondern ein »Koloss auf tönernen Füßen«, wie es Peter Scholl-Latour 2005 formulierte. Dass Putins Wut über den Untergang des Imperiums ihn bis heute umtreibt und er u. a. Kriege wie den gegen die Ukraine entfesselt, spricht eine eigene Sprache – auch über die damit verbundenen Gefahren.¹² Um eine perspektivische Erweiterung zu schaffen: Für die ahistorische und ideologische Behauptung Putins, dass Gorbatschow als Schuldiger für den wirtschaftlichen wie politischen Niedergang der Sowjetunion/Russlands verantwortlich sei, lohnt es sich zudem, Gorbatschows Buch »Das neue Russland: Der Umbruch und das System Putin« von 2015 zu lesen, besonders das Kapitel »Lange Schatten – die Rache für Glasnost«. Allerdings erscheint es uns darüber hinaus per se sehr bedenklich, das »Ende der Weltmacht« hinsichtlich einer expansiven Diktatur als negativ zu bezeichnen, insbesondere die damit verbundene Sympathie für die (in diesem Fall russische) Diktatur.

Die Unterdrückungspolitik – auch unter Gewaltanwendung – in den Sowjetrepubliken führte zu einer Ablehnung der Zentralmacht und zu einem Streben nach Unabhängigkeit. In dieser Epoche waren die Voraussetzungen dazu günstig, die Ursachen aber sind nicht in Gorbatschows Perestroika zu suchen, sondern ebenfalls in den genannten Punkten wie auch explizit in der Benachteiligung bzw. Diskriminierung der Satellitenstaaten. Die Behauptung, dass Freiheitsbewegungen in den Sowjetrepubliken eine Folge der Perestroika waren, ist bis heute Teil der Putin- und Kremlpropaganda und kann nicht unter den »Nachteilen« firmieren, son-

dern muss – und das folgt dem wissenschaftlichen Diskurs – als Konsequenz von 70 Jahren erratischer und diktatorischer Sowjetpolitik verstanden werden.

Insgesamt birgt diese sehr kurze Aussage, die nicht durch andere Perspektiven diskursiv markiert wurde, eine Bandbreite von historischen Fehlern und folgt darüber hinaus auch der aktuellen und ahistorisch-propagandistischen Sicht des Kremls auf die Ära Gorbatschow.

Beispiel 5

Thema: Biographie Putins

(Russisch für die Oberstufe: Russische Geschichte des 20. Jahrhunderts, S. 65; Übungstexte für das Abitur, S. 57)

Auszug: *»Ergebnisse seiner Tätigkeit: Eine Machtvertikale [es fehlt die Erklärung – Anm. d. A.] wurde geschaffen. Es entstand ein Institut [falsche Übersetzung, damit ist eine »Institution« gemeint – Anm. d. A.] der Präsidentenvertreter in den föderativen Bezirken Russlands. Die stabile Entwicklung der Wirtschaft wurde sichergestellt, trotz der kläglichen Lage, in welcher sich das Land am Anfang des Präsidentenamtes befand. Der Agrarsektor wurde stabilisiert; die Abhängigkeit vom Import im Bereich der Nahrungsproduktion reduzierte sich. Das Niveau der Arbeitslosigkeit und der Armut sanken. Die Gefahr der Terroranschläge verringerte sich. Die Armee wurde modernisiert.«*

Fachlicher Kommentar der Autor:innen:

Diese Darstellung ist sehr einseitig, teils verfälscht und folgt, so David Crawford und Marcus Bensmann über die hier platzierten Mythen, einem verbreiteten Propaganda-Narrativ, dass Putin nach dem »Scheitern« Gorbatschows und der Korruption sowie Oligarchenbildung unter Jelzin Russland in eine geordnete Bahn gebracht hätte, wobei es tatsächlich um Macht ging. Allerdings musste Putin, damals noch FSB-Chef, Jelzin einen Gefallen tun, um sich prominent im Machtzirkel des Kremls positionieren zu können. In einem Korruptionsprozess gegen Jelzin und einige ihm nahe Verwandte und Vertraute fingierte der Geheimdienstler (durch gefälschtes pornografisches Material) eine öffentlich wirksame Diskreditierung des

Staatsanwaltes und garantierte Jelzin eine Immunität vor Strafverfolgung.¹³ Das aber war nur der Auftakt zur »Machtvertikalen«, die systematische Sicherung der Macht folgte nun. Mit dieser Aktion wurde ihm – als einzigen ernstzunehmenden Kandidaten und mit Jelzins Empfehlung nach dessen »überraschendem« Rücktritt – einerseits die ein Jahr später folgende Wahl zum Präsidenten gesichert, andererseits hat er damit auch den Grundstein für die »Gleichschaltung«¹⁴ von Geheimdienst und Justiz legen können. Ausführlich wurde dieser politische Prozess beispielsweise von Reinhard Vesper in dem Buch »Wladimir Putin – Vom KGB-Agenten zum starken Mann Russlands« beschrieben, aber auch in dem bereits erwähnten Band von Manfred Hildermeier, der seiner sowjetischen Geschichte ein Extrakapitel zur Ära Putin beifügte. Catherine Belton hat die Etablierung des Putinismus bis ins kleinste Details recherchiert.¹⁵

Die Formulierung »trotz der kläglichen Lage« ist eine der beliebtesten Fälschungen in der heutigen Propaganda zur Wirtschaft vor Putin, da die Reformen unter Gorbatschow und Jelzin – trotz aller Fehlschläge und Fehler – wichtige Weichen gestellt haben. Der vermeintliche Wirtschaftsaufbau, eher ein kleptokratischer Umbau, war Teil der von Putin 1999 ausgerufenen »Vertikale der Macht«. Denn Putin hat nicht eine Wirtschaftsreform durchgeführt, sondern einen Elitenwechsel, der nicht immer unblutig vonstattenging, wenn man die ermordeten Gegner:innen Putins und Journalist:innen der frühen 2000er Jahre berücksichtigt. Die »Vertikale der Macht« – ein Begriff, der im Text der Autorin tatsächlich nicht erläutert oder problematisiert wird – stellte auf der einen Seite ein präsidiales »Kommandosystem« dar,¹⁶ das vordergründig eine Auflösung des unter Jelzin entstandenen Oligarchensystems vorgab, tatsächlich aber die Umstrukturierung zugunsten einer putintreuen Wirtschaftselite einschließlich des Bankwesens meinte und juristischer Willkür, Kleptokratie und Gewalt gegen die Opposition und Journalisten alle Türen öffnete, was tatsächlich zur Destabilisierung der Wirtschaft führte:

»[...] [Dazu gehörten die] ›Raids‹, Beutezüge gegen russische Unternehmer. Gierige Beamte warfen die Unternehmer ins Gefängnis, um ihr Vermögen beschlagnahmen zu können. 2011 saßen rund 400.000 russische Unternehmer zu Unrecht ein – ein Grund dafür, dass es Russlands Wirtschaft so schlecht geht.«¹⁷

Zwar fand eine mittelfristige Stabilisierung der Wirtschaft statt, die jedoch vornehmlich durch die Einnahmen aus den Gas- und Ölvorkommen gesichert und durch Reformen der 1990er Jahre unter Jelzin stabilisiert wurde (s. o.), eine funktionierende Wirtschaftsreform, wie im obigen Zitat suggeriert, hat es nicht gegeben. Der Preis dafür war hoch, da die Umbesetzung der Eliten *ex cathedra* erfolgte und an den wirtschaftlichen Problemen (auch strukturell) unter Jelzin nichts geändert hat.

Der letzte Aspekt des obigen Auszuges betrifft den vermeintlichen tschetschenischen Terrorismus. Wenn es um »diesen« Terrorismus und die über 300 Toten nach 1999 geht, die zu beklagen sind, mutet es regelrecht zynisch an, von einer Verringerung der Terrorgefahr und von Anschlägen in Russland zu sprechen, denn die Wege der Urheberchaft führen nicht nach Tschetschenien, sondern zum FSB. Der sogenannte »Wohnhausterror«, so der Fachbegriff, bei dem über 300 Menschen getötet wurden, der im Einzelfall explizit auf FSB-Beamte zurückgeführt werden konnte und als Anschläge von Tschetschenen getarnt wurde,¹⁸ ist – so der Konsens in der Forschung – also der Regierung Putins zuzuschreiben. Dieser Mythos wurde von der Kreml-Propaganda bis heute tradiert, ist er doch ein Legitimationsnarrativ für den zweiten Tschetschenienkrieg gewesen: Das Ziel war in einer individuellen Befindlichkeit Putins begründet, konnte er die »Schmach« des ersten verlorenen Tschetschenienkrieges doch nicht überwinden, Es bedurfte einer Legitimation für einen neuen Angriff, um sie wettzumachen, wie die nur wenige Jahre später ermordete Journalistin Anna Politkovskaja ausführlich dokumentierte.¹⁹ Ein Ende des dann tatsächlichen tschetschenischen Terrors während (!) des zweiten Krieges wurde durch die Installation des brutalen Diktators von Putins Gnaden, Ramzan Kadyrov, der mit brutaler Hand das Land unterdrückte, herbeigeführt. Diese stalinistisch anmutenden und menschenverachtenden Methoden des Systems Putin können hier nur angedeutet werden.

Fazit

- Die Bücher sind so offensichtlich manipulativ und inhaltlich bedenklich, dass sie per se nicht im Unterricht verwendet werden können, was sich jeweils durch eine grobe Skizze mit allgemeinen Literaturverweisen für die Nachprüfbarkeit klarmachen lässt.

- Aufgrund der genannten Gesamtproblematik, dass die landeskundlichen Inhalte vielfach den aktuellen Propagandanarrativen des Kremls folgen und durch gründliche Recherchen entlarvt wurden, ergibt ein erneuter »Faktencheck« keinen Sinn.
- Es wird aufgrund der massiven Inhaltsproblematik kein Diskurs über die Bücher angestrebt, es geht um exemplarische Hinweise auf problematische und für den Unterricht ungeeignete Inhalte.

Da Schule in einer freiheitlichen Demokratie auch ein Schutzraum vor inhaltlicher Manipulation und gleichzeitig ein Abbild integrierender Forschungs- und Unterrichtsbemühungen sein soll, vertreten wir die Ansicht, dass die Schüler:innen mit Materialien unterrichtet werden müssen, die auch dem (ursprünglich für den Geschichts- und Politikunterricht formulierten) »Beutelsbacher Konsens«²⁰ entsprechen, da gerade die Landeskunde auch Humangeografie-, Wirtschaftsgeografie-, Geschichts- und Politikunterricht umfasst.

Historische oder aktuelle autokratische Systeme und Herrscher, die vor Mord an Oppositionellen, Journalisten, aber auch an der eigenen Bevölkerung nicht zurückschrecken, müssen Teil eines kritischen Unterrichtes sein und die Schüler:innen aus einer differenzierten Perspektive begleiten. Hierzu gehört dezidiert nicht, staatliche Propaganda oder mythifizierende Narrative von einzelnen Politikern zu tradieren. Wichtig ist es im Gegenteil – und da wäre der Blick in die Sozialkunde wie auch auf den Geschichtsunterricht zu lenken –, den Umgang mit Propaganda zu üben, ihre Mechanismen transparent und die Schüler:innen sensibel für jede Form der (hier politischen) Manipulation zu machen. Dies betrifft, wie oben ausgeführt, natürlich auch die Landeskunde der Fremdsprachen, deren ethische Anforderungen denen des Beutelsbacher Konsens' folgen müssen. Eine derart problematische Landeskunde, wie sie in den Büchern der Autorin vorgeschlagen wird, ist aber nicht nur ein pädagogisches Problem: Auf der einen Seite findet im Schutzraum Schule eine Manipulation durch die Unterrichtsinhalte, auf der anderen findet in verschiedenen Formaten auf medialer Ebene ein hybrider »Krieg« in Form systematischer Desinformationskampagnen durch Russland statt,²¹ deren Narrative durch die »Unterrichtsmaterialien« unterstützt werden. Natürlich sind Einflussnahmen über digitale, respektive soziale Medien kein Alleinstellungsmerkmal

der russischen Propaganda, jedoch bekommt der Einsatz durch Russland aktuell eine ganz neue Dimension.²² Auch wenn dies nicht der Ort für eine ausführliche Debatte über die russische Desinformations- und Propagandastrategie ist: Auffällig ist – und das kann lediglich angedeutet werden –, dass auch politische Parteien wie die AfD als Helfer dieser Kampagne²³ sowie als legitimierende »Gäste«, beispielsweise als ›neutrale Wahlbeobachter aus dem Ausland‹ u. a. bei den letzten offensichtlich manipulierten Präsidentschaftswahlen fungierten.²⁴

Zusammenfassend bleibt festzustellen, dass sich als Leitmotiv durch beide Bücher eine relativierende, rechtfertigende Haltung der Autorin gegenüber den sowjetischen und russischen Machthabern durchzieht. Deren politische Aktivitäten werden zwar schlagwortartig benannt, aber von der Autorin weder hinterfragt noch diskutiert, sondern vielfach als Lebensnormalität dargestellt oder bis ins Zynische relativiert. Aus diesem Grund verbietet es sich aus Gründen der pädagogischen Ethik, die besprochenen Bücher im Schulunterricht einzusetzen.

Anmerkungen

- * Da die genannten Bücher im Rahmen der Entstehung dieses Beitrags vom Markt genommen wurden, sind Autorin und Schule hier anonymisiert, letztere insbesondere deshalb, da sie für die privaten Publikationen der Autorin nicht verantwortlich ist.
- 1 Heiko Pleines: Kommentar: Die Meinungsumfragen des Lewada-Zentrums auf der Discuss Data Online-Plattform. Zur Diskussion um die Aussagekraft der Daten: <https://laender-analysen.de/russland-analysen/430/russlandanalysen430.pdf> (abgerufen am 01. 04. 2024). Ebenfalls unter: Forschungsstelle Osteuropa der Universität Bremen (Hrsg.): »Russlandanalysen 430«. Meinungsumfragen im Krieg. Bremen 2023: <https://www.ecoi.net/de/dokument/2086897.html> (abgerufen am 01. 04. 2024).
- 2 Vgl. die Statistiken und Analysen von Reporter ohne Grenzen: <https://www.reporter-ohne-grenzen.de/russland> sowie <https://www.reporter-ohne-grenzen.de/feinde/2021> (abgerufen am 01. 04. 2024).
- 3 Während Otto Luchterhand 1999 in Russland noch einen »unsichere[n] Weg zum Rechtsstaat« sah (Otto Luchterhand: Russlands unsicherer Weg zum Rechtsstaat. In: Osteuropa 49/1999, S. 1108–1125.), kann von einer unabhängigen Rechtsprechung zumindest in politischen Belangen nicht mehr die Rede sein. Auch wenn Russland noch kein »totalitärer Staat« sei (der Begriff ist nicht

- unumstritten), so Barbara Zehnpfennig, Lehrstuhlinhaberin für Politische Theorie und Ideengeschichte, sei der Rechtsstaat politisch per se nicht mehr existent (<https://www.kas.de/de/web/geschichtsbewusst/essay/-/content/das-gegenwaertige-russland-ein-totalitaerer-staat> (abgerufen am 01.04.2024)). Siehe auch Forschungsstelle Osteuropa der Universität Bremen (Hrsg.): Hat das Putinregime eine Ideologie? Russlandanalysen Nr. 442/2023: <https://laender-analysen.de/russland-analysen/442/russlandanalysen442.pdf> (abgerufen am 01.04.2024).
- 4 Vgl. hierzu Timothy Snyder: *Bloodlands. Europa zwischen Hitler und Stalin*. München 2022, S. 43–167; Aktuell: Anne Appelbaum: *Roter Hunger. Stalins Krieg gegen die Ukraine*. München 2019.
 - 5 Anna Becker: *Mythos Stalin. Stalinismus und staatliche Geschichtspolitik im postsowjetischen Russland der Ära Putin*. Berlin 2015. Siehe aktueller: Anne Applebaum: *Falsifying Russia's History Is a Step Toward More Violence*. In: *The Atlantic* 08/2021 (<https://www.theatlantic.com/ideas/archive/2021/12/putins-plot-against-russias-future/620930/> (abgerufen am 01.04.2024)).
 - 6 Vgl. allgemein Peter Gautschi: *Der Beitrag der Schulen und Hochschulen zu Erinnerungskulturen*. Schwalbach/Ts. 2013. Ähnlich Astrid Ertl: *Kollektives Gedächtnis und Erinnerungskulturen*. Stuttgart 2017.
 - 7 Dies führte zu einer massiven parteiinternen Kritik. Vgl. hierzu Manfred Trapp: *Die soziale Bedeutung der Privatisierung des Eigentums in der Sowjetunion und in Rußland*. In: *Osteuropa* 43/1993, S. 347.
 - 8 Manfred Hildermeier: *Die Sowjetunion 1917–1991*. München (Oldenbourg) 2016, S. 166 ff.
 - 9 Manfred Hildermeier: *Geschichte der Sowjetunion 1917–1991. Entstehung und Niedergang des ersten sozialistischen Staates*. München (Beck) 2017, S. 918 ff.
 - 10 Jedor Gajdar: *Der Untergang eines Imperiums*. Wiesbaden 2016, bes. Kapitel 4 und 5.
 - 11 Vgl. allgemein Jedor Gajdar: *Der Untergang eines Imperiums*. Wiesbaden 2016 sowie: Manfred Hildermeier: *Geschichte der Sowjetunion 1917–1991. Entstehung und Niedergang des ersten sozialistischen Staates*. München (Beck) 2017.
 - 12 Michael Thumann: *Revanche. Wie Putin das bedrohlichste Regime der Welt geschaffen hat*. München 2023.
 - 13 Hans Henning Schröder: *Zur Verflechtung von Politik und Wirtschaft und Russland*. In: *Der Bürger im Staat. (Russland unter Putin)* 2/3 2001, S. 141 ff. Gerd Meyer: *Russland – auf dem Weg zur Demokratie? Das politische System Russlands*. In: *Der Bürger im Staat. (Russland unter Putin)* 2/3 2001, S. 101. Siehe auch: David Crawford und Marcus Bensmann: *System Putin. Sex, Schmiergeld und Staatszerfall*. <https://correctiv.org/top-stories/2015/07/24/sex-schmiergeld-staatszerfall/> (abgerufen am 03.04.2024).

- 14 David Crawford und Marcus Bensmann: System Putin. Sex, Schmiergeld und Staatszerfall (s. Anm. 13).
- 15 Manfred Hildermeier: Geschichte der Sowjetunion 1917–1991. Entstehung und Niedergang des ersten sozialistischen Staates. München (Beck) 2017, S. 918 ff.; Catherine Belton: Putins Netz. Wie sich der KGB Russland zurückeroberte und dann den Westen ins Auge fasste, Bundeszentrale für politische Bildung, Schriftenreihe Bd. 10903, Bonn 2022.
- 16 Jens Siegert: Notizen aus Moskau: Wie funktioniert die kremlsche »Vertikale der Macht«? (2015) ([https://www.bpb.de/themen/europa/russland-analysen/nr-293/203846/notizen-aus-moskau-wie-funktionie-rt-die-kremlsche-vertikale-der-macht/\(abgerufen+am+03.+04.+2024\)](https://www.bpb.de/themen/europa/russland-analysen/nr-293/203846/notizen-aus-moskau-wie-funktionie-rt-die-kremlsche-vertikale-der-macht/(abgerufen+am+03.+04.+2024))).
Siehe auch Margareta Mommsen: Putins gelenkte Demokratie: »Vertikale der Macht« statt Gewaltenteilung. In: Matthes Buhbe und Gabriele Gorzka (Hrsg.): Russland heute. Rezentralisierung des Staates unter Putin. Wiesbaden 2017, S. 325–252.
- 17 David Crawford und Marcus Bensmann: System Putin. Sex, Schmiergeld und Staatszerfall. (s. Anm. 13). Aufschlussreich sind hier auch die fundierten Analysen von Stéphane Courtois und Galia Ackerman (Hrsg.): Schwarzbuch Putin. München 2023.
- 18 Ohne Nachweise, wie Roland Haug betont: Roland Haug: Eine Sphinx auf dem Zarenthron? Putins Welt – Versuch eines Portraits. In: Der Bürger im Staat. (Russland unter Putin) 2/3 2001, S. 115.
- 19 Anna Politkovskaja: Tschetschenien. Die Wahrheit über den Krieg. Köln 2006.
- 20 Vgl. Markus Gloe und Tonio Oeftering: Didaktik der politischen Bildung. Ein Überblick über Ziele und Grundlagen inklusiver politischer Bildung. In: Dorothee Meyer, Wolfram Hilpert und Bettina Lindmeyer (Hrsg.): Grundlagen und Praxis inklusiver Bildung. Bonn 2020, S. 87–132.
Siehe auch: Benedikt Widmeyer und Peter Zorn (Hrsg.): Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung. Bonn 2016.
- 21 Vgl. Jessikka Aro: Putins Armee der Trolle. Der Informationskrieg des Kreml gegen die demokratische Welt. München 2022.
- 22 Wulf Rohwedder: Der Krieg in den Netzen (<https://www.tagesschau.de/faktenfinder/studie-propaganda-russland-100.html>).
- 23 Vgl. bspw. Hans Pfeifer: Propagandanetz aus Russland aufgedeckt (<https://www.dw.com/de/propaganda-netz-aus-russland-aufgedeckt/a-68690783>); Max Bernhard: Wie AfD-Politiker von einem prorussischen Propaganda-Netzwerk profitieren. (<https://correctiv.org/faktencheck/hintergrund/2023/06/23/wie-afd-politiker-von-einem-prorussischen-propaganda-netzwerk-profitieren/>).
- 24 Vgl. Martin Schmidt, ARD Berlin, AfD-»Wahlbeobachter« in Russland Statisten in Putins Inszenierung? 19. 03. 2024, <https://www.tagesschau.de/inland/innenpolitik/russland-wahl-beobachter-afd-100.html>, abgerufen am 26. 3. 2024.

Ben Büttner, Frank Steinwachs

Wilhelm Stapel?!

Zur Notwendigkeit, die Übersetzung von Wilhelm Stapel nicht mehr im Unterricht zu verwenden, nebst einiger Gründe für die Neuübersetzung des »Parzival«.

Vorbemerkung

Wolframs »Parzival« gilt als Leuchtturm der mittelhochdeutschen Literatur mit festem Platz im Literaturunterricht an Waldorfschulen.¹ Lange Zeit wurde hierfür die Prosaübersetzung von Wilhelm Stapel aus dem Jahr 1937 verwendet, die zumindest auf der Grundlage der Verkaufszahlen bis heute als eine der populärsten Übersetzungen in Deutschland gilt. Auch wenn Stapels Übertragung partiell eine bildhafte Sprache aufweist und nahezu satzgetreu übertragen ist – so auch sein Anspruch² –, liegt in der vermeintlichen Qualität der »Genauigkeit« ein echter Trugschluss. Wörtliches oder auch nur »satzgetreues« Übersetzen ist allein aufgrund einer kulturellen Divergenz bzw. Alterität per se nicht sinnvoll, auch nicht für Übertragungen aus dem Mittelhochdeutschen, zumal es sich hier um eine metaphorreiche, geformte Sprache handelt. »Verstehen heißt Übersetzen – Übersetzen heißt Verstehen«, so Henrike Manuwald³. Oder etwas poetischer mit den Worten von Walter Benjamin ausgedrückt: »*Jene reine Sprache, die in fremde gebannt ist, in der eigenen zu erlösen, die im Werk gefangene in der Umdichtung zu befreien, ist die Aufgabe des Übersetzers.*«⁴. Eine Sprache in diesem Sinn zu erlösen, bedeutet auch, sie in ihrer (historischen) Magie in Worte zu bringen, die ihr die Freiheit geben, auf die Lesenden zu wirken – in ihrem eigenen Geist. Aber auch das tut Wilhelm Stapel nicht, im Gegenteil, er versuchte Wolframs »Parzival« »geistig«⁵ zu vermitteln und damit auch zu germanisieren, denn er schreibt: »*Wolfram vereinigt Rittertum und Christentum auf eine ganz eigentümliche deutsche Weise*«⁶ – doch dazu später.

Wilhelm Stapel hat sich in der Zeit des Nationalsozialismus als brennender Antisemit dargestellt und als solcher auch eine »prominente« Rolle eingenommen, so Francis R. Nicosia⁷. In dieser Geisteshaltung gab er

beispielsweise die gleichermaßen antisemitische und völkische »Zeitschrift für deutsches Volkstum« heraus und lehnte zwar den Hitlerputsch von 1923 ab, aber nicht aus ideologischen Gründen, sondern aus strategischen. Auch setzte er sich schon zuvor publizistisch für die NSDAP ein.⁸ Mit seiner nationalkonservativen Pädagogik gehörte er zu den Trägern einer Ideologie, die mit derjenigen des NS-Regimes gut zusammenpasste, vor allem hinsichtlich des Volksbegriffes.⁹ Auch wenn Stapel aufgrund interner Konflikte scharf von Alfred Rosenberg angegriffen und derangiert wurde¹⁰, ändert dies nichts an seiner exponierten Stellung innerhalb seiner intellektuellen Trägerschaft der völkisch-nazistischen Ideologie. Immerhin: Der Konflikt entlastet ihn nicht, im Gegenteil, er verweist lediglich auf interne Konflikte in gemeinsamer Sache – Stapel war mitnichten ein Mitläufer, sondern aktiv, war ein Akteur, der seine eigene Perspektive im Nationalsozialismus durchzusetzen suchte.

In dieser Zeit sind auch die Übersetzung und das Vorwort der Ausgaben, immerhin vier Auflagen im ersten Jahr (1937), erschienen. In ihnen werden Idee und Haltung der Übersetzung deutlich, was die ethische Frage aufwirft, ob die Waldorfschulen eine inhaltlich überholte und im »Deutschen Geiste« gedachte Übersetzung eines populären NS-Autors, eines Pädagogen und Antisemiten wie Wilhelm Stapel, tatsächlich verwenden sollten. Womöglich bliebe es eine allein ethische Frage, die man unterschiedlich beantworten könnte, wäre Stapels Übersetzung fachlich gut und einigermaßen aktuell, aber dem ist nicht so. Es gibt gewichtige inhaltliche wie fachliche Gründe dafür, den Stapel im Unterricht nicht mehr zu verwenden, nicht nur, weil zwischenzeitlich deutlich bessere Übersetzungen erschienen sind (Wolfgang Mohr (1979), Wolfgang Spiewok (1981), Dieter Kühn (1994) und Peter Knecht (1998)), sondern aufgrund von Stapels Haltung und Übersetzung selbst.

Stapels Germanisierungsversuch von Wolframs »Parzival« und der Konflikt mit Rosenberg, Koch und anderen NS-Kulturkadern

Die »Satz-für-Satz-Übertragung«, welche er selbst im Nachwort zu rechtfertigen sucht,¹¹ wird bis heute zurecht als problematisch und politisch ideologisiert angesehen und Bastian Schlüter verweist darauf, dass seine Übertragung ins »Gemeindeutsche« vornehmlich einer konservativen Aus-

legung von Text und Übersetzungstätigkeit folgte.¹² Dass diese in den von Rosenberg herausgegebenen »Nationalsozialistischen Monatsheften« von Wolfram Lutz aus »*weltanschaulich-ideologischen Bedenken*« für problematisch gehalten wurde,¹³ spricht also in keiner Weise für ihn, im Gegenteil: Stapel machte es noch schlimmer und versuchte, wie bereits erwähnt, den »Parzival« zu germanisieren, in den Kanon der NS-kompatiblen Werke einzureihen, als eines, das er »ganz« zum Abbild des »eigentümlich deutsche[n] Geiste[s]«¹⁴ stilisiert. Hier musste er zwangsläufig mit der politisch-ideologischen Linie eines Rosenberg, eines Franz Koch oder dem Erbe des konservativ-protestantischen Theologen und Hobbygermanisten August Friedrich Christian Vilmar¹⁵ kollidieren. Das lässt sich als eine nationale Spielart der Schismogenese gegenüber den französischen Werken verstehen, was auszuführen hier den Rahmen sprengte und deshalb lediglich angedeutet werden kann.

Vilmar hat in seiner »Geschichte der Deutschen Nationalliteratur« von 1844 (EA) auf der Suche nach einer deutschen Nationalliteratur im Rahmen des deutschen *Nationbuilding* des 19. Jahrhunderts den »Parzival« aufgrund seiner romanischen Tradition als dezidiert nicht der deutschen Kultur entsprechend markiert – oder besser denunziert?¹⁶ Diese Grundhaltung findet sich auch im Nationalsozialismus bei Franz Koch, dem Haus- und Hof-Germanisten des Nationalsozialismus.¹⁷ Dies wirkte sich nicht nur auf die Bewertung des »Parzival« als Roman für den Unterricht aus, sondern auch auf die Schulpolitik des NS,¹⁸ denn vordergründig wurde der Geist des Nibelungenliedes zu einem germanischen Phantasma stilisiert, ganz im Geist des nach dem Sieg des nunmehr in Versailles gegründeten Deutschen Reiches getätigten Ausspruches von Karl Simrock 1871:

»Wie hoch man die deutsche Literatur des Mittelalters auch halte, ihre Gipfelsprünge sind und bleiben immer die Nibelungen und Walter von der Vogelweide; diese können der Jugend nicht früh genug bekannt werden: nichts ist geeigneter, unser erstorbenes Vaterlandsgefühl wieder ins Leben zu rufen, als diese beiden, die der Hort der Nation zu werden versprechen [...]. Das ist Feld- und Zeltpoesie, damit kann man Armeen aus der Erde stampfen, wenn es den Verwüstern des Reiches, den gallischen Mordbrennern, der römischen Anmaßung zu wehren gilt.«¹⁹

Dies ist ein Gedanke, den der NS-Lehrplan 1938 mit den Worten »Wagemut«, »Gefolgschaftstreue« und »Todestrotz« als Lernziele des Literaturunterrichtes und zum Nibelungenlied umformulierte²⁰ und der dazu diente, den deutschen Nachwuchs auf den Zweiten Weltkrieg einzuschwören. Auch ihr blutiges Ende sollte mit dem von den Nazis pervertierten »Geist der Nibelungen« stilisiert werden, wie ihn Hermann Göring am 30. Januar 1943 in seiner »Nibelungenrede« mit einem mörderischen Pathos nach der Schlacht von Stalingrad beschwor, die das Nibelungenlied in den Schatten gestellt habe²¹. Eine derartige Projektionsfläche aber bot Wolframs »Parzival« überhaupt nicht, im Gegenteil, ein Phänomen in Wolframs Werk ist die sehr kritische Haltung gegenüber dem Kämpfen und der Gewalt im Allgemeinen sowie die abgebrochenen Kämpfe gegen Gawan, Gramoflanz und Feirefiz im Besonderen – und vor allem der fehlende martialische Endkampf, mit dem der *bellator* im Artusroman normalerweise die auch physische *illuminatio regis* öffentlich inszeniert. Der letzte Kampf im »Parzival« ist bereits vorbei, bevor er begonnen hat, und wird schnell überlesen (Pz. 792,20–793,2).²² Wilhelm Stapels Versuch, den »Parzival« zu germanisieren und in einem deutschen bzw. NS-Literatur-Kanon zu verankern, musste zwangsläufig auf ideologischen Widerstand stoßen, auch wenn weder Rosenberg noch Lutz dies so formuliert haben.

Stapels Übersetzung als Projektion – zur sprachlichen Mottenkiste eines Ritterphantasmas des 19. und frühen 20. Jahrhunderts

Auch wenn Wilhelm Stapel eine sprachlich eingängige Übersetzung (wie dargestellt natürlich in einer »deutschen Weise«) vorlegte und zumindest dem Anspruch nach auch auf den semantischen Wandel von höfischen Initialbegriffen hinwies und zudem versprach, die historischen Worte zu verwenden,²³ hielt er dies nicht durch. Immer wieder griff er sprachlich in die lexikalische Mottenkiste des 19. und des frühen 20. Jahrhunderts, wenn es um die höfische Kultur oder die Bezeichnungen der Figuren ging – dies wurde spätestens seit der vollständigen Veröffentlichung des Mittelhochdeutschen Handwörterbuchs von Matthias Lexer aus dem Jahr 1878, also gut 60 Jahre zuvor, schwarz auf weiß sichtbar, was dazu führte, dass eine in Teilen übersetzungstechnisch und damit für das Verständnis vielfach problematische Prosafassung entstand.²⁴ Hierzu einige Anmerkungen: Die

Übersetzung ist auch für damalige Verhältnisse in ihrem Erscheinungsjahr 1937 sprachlich wie fachlich heillos veraltet. Lediglich die animistische und projektive wie aus dem 19. Jahrhundert stammende und damit sehr gewohnt wie gleichermaßen historisch wirkende Sprache scheint ihre Wirkung nicht zu verfehlen (sicherlich auch heute nicht). Stapel übersetzt jedoch im nahezu gleichen Duktus wie die zum Teil fehlerhafte Übersetzung von Karl Simrock aus dem Jahr 1842, also knapp einhundert Jahre vor ihm. Mehr noch, er verfällt vielfach in eine Wort-für-Wort-Übersetzung, die damit umso problematischer ist für das historische wie poetische Verstehen von Wolframs »Parzival«. ²⁵ Dies muss in diesem Fall als Rückschritt in der Übersetzungsqualität verstanden werden. Damit werden wieder Stapels Satz-für-Satz-Schematismus sowie seine Wortwahl (u. a.) als Problem sichtbar, die ein sprachlich-pathetisches Zerrbild von einer germanisch-ritterlichen Vorstellung kolportiert, wie sie das 19. Jahrhundert hervorgebracht hat, womit er eine Vielzahl von Motiven letztlich unscharf oder schlimmer noch in seinem und dem vorhergehenden Zeitgeist verfremdend gegriffen hat. Dies zeigt sich beispielsweise an der Fülle von sogenannten »falschen Freunden« (s. u. die Ausführungen zur Neuübersetzung). Auch wenn Stapel – wie bereits angesprochen – fälschlich postuliert, bei Begriffen aus der sogenannten höfischen Ethik die Originalworte zu verwenden (s. o.), entstehen zwangsläufig Verzerrungen oder inhaltliche Entstellungen: 1. Im Mittelhochdeutschen wurden die Begriffe, insbesondere solche zur höfischen Kultur, nicht einheitlich verwendet und bereits in Lexers dreibändigem »Mittelhochdeutschen Handwörterbuch« werden werkspezifische Unterschiede markiert. Wenn er also das Wort »zucht« mit Zucht übersetzt, ergeben sich Schwierigkeiten, da bei Wolfram der semantische Bereich »Etikette und ethisches Verhalten« im Vordergrund steht, im »Nibelungenlied« das Wortfeld »Ziehen und Zerrren« und in Hartmanns *Erec* das »Züchtigen« als Strafe etc. ²⁶ Wenn dieses Wort in Wolframs Semantik nun aber nicht im Sinne von »edle (!) Erziehung« oder »vornehmes bzw. ethisches Verhalten«, »Etikette«, »Rücksicht«, sondern im Sinne des sprachlichen Zeitgeistes des späten 19. und frühen 20. Jahrhunderts als harte Erziehung und Unterwerfung verstanden wird, ist das schlichtweg falsch. Damit schafft Stapel also vielfach Bilder und Projektionen, die, wie angesprochen, allein durch den Sprachduktus dem national-mythisierten Ritterbild des 19. Jahrhunderts folgen und damit nicht der

höfischen Welt des Mittelalters gerecht werden können – und schon gar nicht Wolframs »Parzival«. Damit war Stapel zu seiner Zeit zwar nicht allein, wenn das Buch aber nahezu 90 Jahre später noch in der Schule verwendet wird, dann ist dieser Aspekt zu berücksichtigen, da er einen gravierenden Qualitätsmangel darstellt.

Aus diesem Grund wird von einzelnen Waldorflehrerinnen und -lehrern schon seit Langem die Stapelübersetzung nicht mehr verwendet und auf die Übersetzungen von Wolfgang Mohr, Dieter Kühn, Wolfgang Spiewok oder Peter Knecht zurückgegriffen. Diese sind nun zwar fachlich die bessere Wahl, aber nicht immer tauglich für Jugendliche im Alter von etwa 17 Jahren. Auch die stark gekürzte Fassung von Wiechert scheint ungeeignet, da insbesondere die gravierenden Einschnitte bei der Gawan-Handlung Wolframs Gesamtkonzeption verfälschen. Aus diesem Grund entstand die Idee, den »Parzival« neu zu übersetzen, fachlich adäquat und im Lesefluss altersgemäß.

Anmerkung zur Neuübersetzung und partiellen Nachdichtung

Die vorliegende Neuübertragung in moderne Prosa ist auf die anzunehmenden Bedürfnisse von Lernenden der II. Klasse zugeschnitten²⁷, die sich dem Parzivalstoff weitgehend mit den rudimentären mediävistischen Vorkenntnissen aus der Nibelungenlied-Epoche nähern. Außerdem stellen die Lesegewohnheiten und Lesefähigkeiten der Schülerinnen und Schüler einen erheblichen Faktor beim Gelingen der Epoche dar. Natürlich lassen sich viele Passagen auch wunderbar erzählen, doch sind die bewusst oder unbewusst vom Erzählenden gefärbt.²⁸ Sie verlieren damit viel ihrer selbst-erzieherischen Wirkkraft, die Projektionsfläche für innere Bilder verändert sich. Wenn es also darum geht, die Lektürearbeit aufzuwerten und dabei die Entwicklungsprozesse nachvollziehbar zu veranschaulichen, ist es einerseits unabdingbar, die Lesbarkeit von Wolframs mit etwa 25.000 Versen sehr umfangreichem Werk den heutigen Gegebenheiten anzupassen, und zwar sowohl stilistisch als auch quantitativ, andererseits steht der Erhalt von Wolframs kunstvoll geknüpftem Erzählteppich im Vordergrund. Wie bei der Restaurierung einer gotischen Altarretabel galt es, mit einem Wat-testäbchen die Firnissschichten vergangener Jahrhunderte zu beseitigen, um das Werk als Ganzes in neuem Glanz erstrahlen und wirken zu lassen.

Das mag floskelhaft klingen, soll aber den Respekt vor Wolframs großartiger Leistung unterstreichen und betonen, wie wenig Spielraum eine Metamorphose von geformter Sprache zu erzählender Prosa zulässt. So wurde die Bearbeitung sehr behutsam vorgenommen. Kürzungen erfolgten lediglich bei ohnehin gerafften Stellen oder kompositorisch irrelevanten Redundanzen. Auch die ausschweifenden Beschreibungen von Zierrat auf Kleidung, Rüstung, Mobiliar oder Namenslisten mit rein statistischem Wert sind teilweise komprimiert und der Erzähldynamik angepasst. Metrik und Reimform des mittelhochdeutschen Originals erfordern zudem von Wolfram Füllwörter, die moderne Prosa entbehren kann. Metrische Anklänge finden sich bei der Neufassung nur vereinzelt, in manchen zitierten Handschriften der Figuren etwa oder da, wo Wolfram auch im Original mit der Sprache entsprechend zu spielen scheint. Der Fokus der sprachlichen Verwandlung liegt demnach auf vorsichtiger Verdichtung von Handlung und Dialogen, sodass kein Kapitel mehr als 20 Seiten umfasst. Bei Charakterisierungen, Erzählerkommentaren und Schlüsselstellen wurde nahezu wortwörtlich übersetzt (nicht im obigen Sinne), sodass die vorgenommenen Kürzungen den Lesenden idealiter nur bei genauer Kenntnis des Originals auffallen.

Stilfragen – übersetzend das Mittelalter erfassen?

Das gilt in ähnlicher Form auch für die stilistische Umsetzung der Narration. Die steht und fällt mit stringenten Charakteren und einem lebendigen Ich-Erzähler. Dabei liegt die größte Herausforderung darin, Wolframs dezenten Wortwitz, seine starken spirituellen Bilder, seinen feinen Sinn für Humor, für Erotik und die bis ins Clowneske reichende Selbstironie verlustarm zu transportieren. Vor acht Jahrhunderten im Versmaß für eine Live-Performance vor adligem Publikum konzipiert (was nicht heißt, dass die Texte nicht auch still und im intimen Rahmen gelesen wurden²⁹), spielten damals theatrale Mittel bei der Figurengestaltung zumindest eine ergänzende, bei der direkten Publikumsansprache wahrscheinlich eine entscheidende Rolle. Ein Zwinkern hier, ein Schmunzeln da, ein schweigender Blick – Mimik, Gestik, Stimme. Um wenigstens etwas davon zu retten, braucht es eine präzente Erzählerfigur, die ihre Geschichte miterlebt. Dafür wurde oftmals auf wortgetreues Deklamieren verzichtet, vereinzelt mit

erlebter Rede gearbeitet und vor allem sinnerfassend übertragen. Elementare mittelhochdeutsche Begriffe (z. B. Minne, Tjost, Aventure) blieben trotz schmerzhafter Reibungsverluste (z. B. verblasste Homonyme, Bedeutungsverschiebungen u. Ä.) ebenso erhalten wie andere, heute eher ungebrauchliche Ausdrücke (z. B. Blide, Gabilot, Buhurt, Pallas, Zelter) und werden im Glossar erläutert. So können beim Lesen feste Wendungen etabliert werden und tragen dabei en passant zum Erwecken der mittelalterlichen Bilderwelt bei.

Es gibt jedoch sprachliche Schluchten, die beim Abfassen einer modernisierten Neufassung unüberwindbar scheinen. So lassen sich die Probleme mit einigen Containerworten für diskriminierende Begriffe³⁰ auch in dieser Neufassung nicht auflösen, da sonst eine massive Verfremdung des Universums um 1200 die Folge wäre. Natürlich erscheint aus heutiger Perspektive auch das europäische Mittelalter als Zeit des Rassismus und bietet ausreichend Stoff für weiterführende Unterrichtsgespräche, umso wichtiger scheint es, Wolframs originäre revolutionäre Denkweise transparent zu machen. Von der ist bei Chrétien's französischer Vorlage *Le Roman de Perceval ou Le Comte du Graal* noch nichts zu finden.³¹ Wolfram, der in seiner eigens hierfür erdachten Rahmenhandlung um Gahmuret, Belacane und Feirefiz überhaupt erst den Blick über den Tellerrand erhebt, schafft in seinem »Parzival« ein literarisches Denkmal für ethnische und religiöse Toleranz, auch wenn er nicht gendert – aber die Frage einer Übertragung sollte stets sein: Hätte er es denn getan? Das erforderte bei der Erzählergestaltung eine genaue Abwägung. Ließe sich die Wortwahl an Wolframs vorurteilsarme Intention anpassen oder hätte sie wie bei Wilhelm Stapel neben »falschen Freunden« (s. o.) auch störende Anachronismen oder historische Projektionen im Stile des 19. Jahrhunderts erzeugt? Wie wirkt sich das aus auf die Glaubwürdigkeit der Erzählerfigur? Beispielsweise klänge aus einem mittelalterlichen Mund die Formulierung *People* oder *Person of color* wohl kaum authentisch. Folglich tauchen in der Neufassung einzelne Begriffe auf, die Susan Arndt als renommierte Rassismusforscherin, entgegen der mediävistischen Forschung³², als rassistisch, respektive als »Othering« klassifiziert³³: Heidentum, Morgenland, Orient und Mohren – hier wird mit erklärenden Fußnoten auf die Divergenz von Begriff und Autorenabsicht hingewiesen, die alles andere als rassistisch ist: Die Schwarz-Weiß-Metaphorik stellt bei Wolfram ein zentrales Gestaltungs-

element dar, das vom Elstergleichnis bis zu Feirefiz' Taufe als ganzheitliches System ineinandergreift. Die anzustrebende Vollkommenheit wird von Wolfram als Vereinigung von Gegensätzen proklamiert. Die Neugier, das Zugehen auf das Fremde, das Andere, das Nicht-Ich stehen für Wolfram dabei stets im Vordergrund. Es geht ihm nie um Trennung unvereinbarer Sphären – und das mit einer selbstverständlichen rhetorischen Leichtigkeit, die vor über 800 Jahren ihre eigenen Worte hatte und die im 21. Jahrhundert einfach anders klingt, auch wenn Wolfram sein Kostüm anbehält.

So wurden Erzähler und Figuren einerseits mit all ihren sozialen und charakterlichen Besonderheiten ins sprachliche Heute geholt, andererseits in etlichen Facetten inmitten ihrer Mittelalterkulisse konserviert. Dazu gehören neben historischer Genauigkeit bei Requisiten, Ritualen, Symbolik, Sozialverhalten, Kultur sowie Raum- und Zeitvorstellungen eben auch die Geschlechterrollen. So ist es keine Frage mangelnder Höflichkeit, also Höflichkeit, wenn Männer vor Frauen genannt werden, da bei Gleichrangigkeit seinerzeit der Ehemann über seiner Ehefrau steht. Auch hier musste die Übersetzung sehr präzise arbeiten. An welcher Stelle ging es Wolfram eher um Standesfragen? Wo gibt das sinnliche Minnespiel um Überhöhung und Erniedrigung die Melodie vor? Wo will er brutale männliche Dominanz zeigen und wie bewertet er sie? Wo und in welcher Funktion sind die Frauen Handlungsträgerinnen, wo lediglich schmückendes Beiwerk?

Wolframs Figuren am Leben erhalten – Die tragenden Säulen der Handlung

Wolframs Panorama der unterschiedlichsten Frauenfiguren bietet einen ergiebigen Fundus für Diskussionen über die soziale Stellung der Frau damals und heute.³⁴ Ergo war es unabdingbar, die Protagonistinnen in ihren Eigenarten griffig herauszuarbeiten und die Typisierungen zu erhalten: Belacane (schönes Fleisch) als geheimnisvolle Schönheit, die von ihrem flatterhaften Ehemann bei Nacht und Nebel verlassen wird; Herzloyde (Herzensleid), die sich im Fernstreit mit ihren Vorgängerinnen den Abenteuerer Gahmuret schnappt, ihn aber nicht unter den Pantoffel bekommt und schließlich in die Rolle als aufopfernde Helikoptermutter flüchtet; Jeschute, hocherotisch und Opfer von Parzivals ungestümem Übergriff,

der sie endgültig dem Jähzorn und Sadismus ihres Ehemannes ausliefert, bis er ihr verzeiht und sie ihm augenblicklich zu Willen ist; Sigune, die weise Eremitin, deren jungfräuliche Liebe an den Leichnam ihres Schionatulander gekettet ist, treu bis in den eigenen Tod; die lachende Cunneware, auch ein Opfer männlicher Vorherrschaft, öffentlich gedemütigt und körperlich gezüchtigt; Condwiramurs (die zur Liebe führt), die ohne väterlichen Schutz vor dem »Drachen« Klamidê gerettet werden muss, dann geheiratet, sofort geschwängert und verlassen wird und von da an lediglich als Nebenfigur und mariengleiches Idealbild für Parzivals Sehnsucht auftaucht; Cundrie, Gralsbotin und Intelligenzbestie, als Mittlerin zwischen den Welten und unangefochtene Autorität; das Mädchen Obilot, die mit Gawan erwachsen spielt, und ihre Schwester Obie, die mit Gewalt dem Heiratswillen ihres Königs unterworfen wird; Antikonie, die Schwester Königs Vergulaht, folgt dessen Dienstanweisung bezüglich Gawan etwas zu wörtlich und zeigt sich einem Stelldichein mit ihrem Gast sehr zugeeignet, was beinahe in einem Blutbad endet; Orgeluse, die selbstbewusste Herzogin mit enormem Männerverschleiß³⁵, tritt entsprechend dominant auf, verschwindet aber, sobald sie unter der Haube ist, in der Bedeutungslosigkeit; dazu die Töchter, die von ihren Vätern grundsätzlich als Geschenke an die heldenhaften Recken betrachtet werden, und all die stickenden, kichernden, dienenden Hofdamen der Statisterie. Alles in allem muss eine Neuübertragung diese verschiedenen Konstitutionen vermitteln, ohne sie zu färben, zumal auch der Erzähler selten eine eindeutige Haltung einnimmt. So geißelt er zwar die Vergewaltigung der jungfräulichen Botin durch Urjâns aufs Schärfste, lässt sich jedoch ob Orgeluses hochnäsigen Verhalten selbst zu einer recht unverhohlenen Vergewaltigungsaufforderung hinreißen, die beim Lesen Kopfschütteln verursacht und nicht in Wolframs Moralcodex zu passen scheint, als Paradoxon dennoch ausgehalten werden muss.³⁶ Generell war bei der Gestaltung der Frauenfiguren wichtig, ihre Sprechweise weniger ungehobelt und hart erscheinen zu lassen, da sie allesamt der Adelschicht angehören und entsprechend ausgebildet sind. Ihre Emotionalität und ihre Konfliktbeseitigungsstrategien sind bei Wolfram elementare Verbindungselemente.

Das gilt im Umkehrschluss ebenso für die Männer, die sich bis auf wenige Ausnahmen als mehr oder weniger vollendete Ritter definieren und Konflikte im Kampf lösen. Es geht um Ruhm und vor allem um Ehre. Von

moralisch verkommenen Schlächtern, Sadisten und Verbrechern wie Meljakanz, Orilus oder Urjäns bis hin zum Musterhelden Gawan, der die Rittertugenden inhaliert hat und scheinbar immer alles richtig macht. Die Artus- und Gralswelt unterliegt grundsätzlich patriarchalen Strukturen. Gahmuret als furchtloser Krieger fällt im treuen Dienst für den Baruch von Bagdad. Parzival trifft auf väterliche Erzieher, die seine Scheuklappen beschneiden, sei dies Gurnemanz, bei dem der Junge seine kämpferische und gesellschaftliche Turboausbildung absolviert, oder Trevrizent, der ihm dabei hilft, sein aufgewühltes Seelenmeer zu beruhigen, und ihm einen spirituellen Weg weist. Der sagenhafte Artus ist ebenso wie der Gralskönig Anfortas oder der Zauberer Clinschor mit großer Machtfülle ausgestattet, sie alle sind aber menschlichen Schwächen unterworfen, von Hasenfüßigkeit bis Triebgesteuertheit, die hervorragend dazu beitragen, die Welt aus den Fugen zu werfen. Erst die nächste Generation (Parzival, Gawan und Feirefiz) ist nach ihrem Reifungsprozess in der Lage, die weltliche und geistige Ordnung wiederherzustellen und zu konsolidieren. Dies alles sollte in einer Übertragung sprachlich dergestalt umgesetzt sein, dass die Rezipienten nicht nur die Figuren formal in ihren Besonderheiten wiedererkennen, sondern sich auch inhaltlich und emotional verbinden oder distanzieren können, um so zu einer eigenen Beurteilung zu finden. Hier gilt es, die erweiterten Möglichkeiten moderner Prosa dem Sinn des Originals folgend zu nutzen.

Die Übersetzung für den Unterricht handhabbar machen

Zu einer authentischen Mittelalterkulisse gehört zudem der selbstverständliche Umgang mit den unzähligen intertextuellen Bezügen³⁷, die Wolfram bei seinem Publikum als bekannt voraussetzen konnte und die ihm helfen, Wesenszüge seiner Figuren anhand literarischer Schablonen zu verdeutlichen. Dafür nutzt er das typisierte Ensemble der Artussaga im Allgemeinen und deren episodenhafte Bearbeitungen zeitgenössischer Autoren im Besonderen. So bezieht sich Wolfram eben nicht nur auf seinen Vorlagegeber Chrétien, sondern auch auf Hartmanns »Erec«, »Iwein« und »Gregorius«, Gottfrieds »Tristan und Isolde«, Walter von der Vogelweide, Heinrich von Veldeke oder das »Nibelungenlied« – da lässt sich bei den Lesenden nur wenig Vorwissen erwarten. Um den Lesefluss nicht zu

stören und dennoch den Schlüssel für das Verständnis der Anspielung beizulegen, wird hier auf die Anmerkungen verwiesen. Gleiches trifft auf die märchenhaft anmutenden Ausflüge in den Bereich der Naturwissenschaften (bzw. -fantasien) oder die Bilderwelt des Gralsmythos, Anspielungen auf Bibelstellen, mittelalterliche Konventionen und Codices (Minne-dienst, Schwertleite, die sieben freien Künste etc.) sowie weitgehend unbekanntes, obsoletere oder befremdliche Schönheitsideale (Männerbeine, schneeweiße Haut, Ameisentaille oder Hüften wie ein Hase am Bratspieß). Auf diese Weise bleibt die Historizität auch bei der Neuübertragung gewahrt.

All diesen Bemühungen um die zielgruppenorientierte Vermittlung des Epos folgen auch etliche Fragen des Layouts und der Ausstattung des Buches. Bis auf die stilisierte Darstellung Wolframs aus dem *Codex Manesse* sowie das Faksimile bei der Umschlaggestaltung, die mit den Anmutungen der Pergamenthandschrift und den Zeugnissen der Heidelberger Bibliothekare die 800jährige Erzähltradition würdigt, wurde bei der vorliegenden Ausgabe bewusst auf Illustrationen verzichtet. Auch wenn eine künstlerische Neugestaltung ein hochspannendes Projekt wäre und auf der anderen Seite der Charme historischer Abbildungen (Dresdner, Berner, Heidelberger Handschrift) mit ihrer mittelalterlichen Patina unbestritten ist, überwiegt die Sorge, dass Schülerinnen und Schüler in ihrer inneren Bilderwelt und ihren Fantasiekräften zu leicht durch äußere Impulse gestört werden.

Jedes der sechzehn Bücher ist zur besseren Übersicht nach der handlungstragenden Figur benannt. Außerdem ist jedem Kapitel eine zugehörige Passage auf Mittelhochdeutsch vorangestellt. Die Auswahl wurde einerseits anhand sprachlicher Gesichtspunkte getroffen, um für Schülerinnen und Schüler ohne tiefgründige Vokabelkenntnisse verständlich zu bleiben, andererseits anhand ihrer Bedeutsamkeit innerhalb des Kapitels, entweder als entscheidender Wendepunkt, als Charakterisierung oder als Destillat des gesamten Abschnitts. Ausnahme bildet hier der Prolog zu Beginn, der zweifelsohne zu den sprachlich anspruchsvollsten und inhaltlich dichtesten Textstellen gehört, aber sich bestens für eine Rezitation mit den Schülerinnen und Schülern eignet und in dem entworfenen Dualismus einen Ansatz zum Verständnis des Werkes insgesamt liefert. Weiterhin bieten Glossar, ein kapitelchronologisches Verzeichnis der Handlungsorte und

der knapp gehaltene Anmerkungsapparat Hilfestellungen bei der Lektüre. Die weit verästelte Stammtafel in der hinteren Klappe ist der Versuch, einen Überblick über die Genealogie der Hauptfiguren zu schaffen. Das Schema verzichtet aus Platzgründen auf Familienstammbäume jenseits der Grals- und Artusgeschlechter. Die Schreibweise der Namen folgt dabei, ebenso wie im Buch, dem Gedanken der größtmöglichen Klarheit. Da Wolfram selbst oft verschiedene Schreibweisen verwendet und sowohl bei zeitgenössischen Versionen als auch bei späteren Übertragungen keine Einheitlichkeit herrscht, wurde das gesamte Spektrum an Möglichkeiten genutzt, um die Lektüre zu vereinfachen und Verwechslungen im unübersichtlichen Figurenensemble zu vermeiden. So wird beispielsweise aus der Schwester Gawans eben Kundrîe, als Kontrast zur Gralsbotin Cundrie la Surziere. Da könnte sich bei späteren Auflagen möglicherweise auch ein Orts- und Personenregister als nützlich erweisen.

Momentan im Aufbau befindet sich in Kooperation mit der Pädagogischen Forschungsstelle und der Universität Freiburg eine Online-Plattform, eine Art Parzi-Wiki, auf der nicht nur Stellenkommentare, Erläuterungen und Interpretationshilfen zu finden sein werden, sondern ebenso Links (mittelhochdeutsche Vorlagen, Wörterbücher, Faksimiles), Quellen sowie weiteres didaktisches und fachliches Material. Die Plattform ist so geplant, dass sie grundsätzlich für alle frei zugänglich ist und zusätzlich ein separater Bereich für Unterrichtende und Forschende eingerichtet wird. Um den Blick möglichst weit zu halten und viele kompetente Stimmen zu Wort kommen zu lassen, scheint ein größeres Autorenspektrum von Vorteil. Deshalb seien Interessierte in Lehre und Forschung ermutigt, sich mit eigenen Beiträgen an der Plattform zu beteiligen.

(Kontakt: forschung@waldorfschule.de)

Den Kreis schließen – Übersetzung als Interpretation

Jede Bearbeitung ist immer zugleich Interpretation. Auch Ben Büttners Neuübertragung ist davon nicht frei – kann sie gar nicht sein. Sie stellt eine Alternative dar zu älteren Versuchen, die teils als unhandlich gelten, teils als veraltet und/oder der Feder Stapels, eines bekennenden Antisemiten, entsprungen sind. Sie ist ein Versuch, die Aktualität des Stoffs in historischem Gewand zu zeigen und dass die Fragen von Individuation

und Initiation ebenso zeitlos sind wie die Plädoyers für Mitleid, Toleranz und Weltoffenheit. Dieses Leuchtfeuer Wolframs gilt es, jungen Leserinnen und Lesern im 21. Jahrhundert nahezubringen, ihr Interesse zu wecken für unser aller kulturellen Wurzeln, die tief bis in Wolframs Mittelalter zurückreichen, wie manch ein uralter Baum die Jahrhunderte überdauert hat und noch immer vor uns steht ... und wer weiß, möglicherweise blüht er ja noch.

Anmerkungen

- 1 Siehe u. a. Tobias Richter: Pädagogischer Auftrag und Unterrichtsziele. Vom Lehrplan der Waldorfschule. Stuttgart 2019, S. 279 ff.
- 2 Wilhelm Stapel: Nachwort. In: Wolfram von Eschenbach: Parzival. Übertragen von Wilhelm Stapel. Hamburg 1937, S. 473.
- 3 Henrike Manuwald: Verstehen heißt Übersetzen – Übersetzen heißt Verstehen! Zur hermeneutischen Praxis in Mittelhochdeutsch-Einführungskursen. In: Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik 51/2021, S. 775–779.
- 4 Walter Benjamin: Die Aufgabe des Übersetzers. In: Störig, Hans Joachim (Hrsg.): Das Problem des Übersetzens. Darmstadt 1963 (EA 1923), S. 182–195.
- 5 Stapel: Nachwort, S. 472.
- 6 Stapel: Nachwort, S. 472.
- 7 Francis R. Nicosia: Ein nützlicher Feind. Zionismus im Nationalsozialistischen Deutschland. 1933-1939. In: Vierteljahreshefte für Zeitgeschichte 3/1989, S. 370.
- 8 Thomas Vordermeyer: Bildungsbürgertum und völkische Ideologie. Konstitution und gesellschaftliche Tiefenwirkung eines Netzwerks völkischer Autoren (1919–1959). Berlin und Boston 2016, S. 263.
- 9 Isabell Haffner: Politik der Glückskulturen. NS-Deutschland und die Schweiz 1933–1945. Berlin und Boston 2021, S. 241.
- 10 Vordermeyer: Bildungsbürgertum und völkische Ideologie, S. 302.
- 11 Stapel: Nachwort, S. 472 ff.
- 12 Bastian Schlüter: Ins Gemeindeutsche. Wilhelm Stapel als Übersetzer. In: Monika Costard (Hrsg.): Mertens lesen. Exemplarische Lektüren für Volker Mertens zu 75. Geburtstag. Göttingen 2012, S. 237.
- 13 Wolfgang Lutz: Wolfram von Eschenbach und die Gestaltung des Reiches. In: Nationalsozialistische Monatshefte 1/1941, S. 433.
- 14 Stapel: Nachwort, S. 472.

- 15 Vilmar, August Friedrich Christian: Geschichte der deutschen Nationalliteratur. Marburg Leipzig 1848.
- 16 Vilmar: Geschichte der deutschen Nationalliteratur, S. 196 f.
- 17 Koch, Franz: Geschichte deutscher Dichtung. Hamburg 1941, S. 51 f. und S. 63.
- 18 Frank Steinwachs: Mittelalterliche Literatur an Waldorfschulen. Möglichkeiten einer subjektorientierten Didaktik für die Oberstufe am Beispiel von Wolframs »Parzival«. Berlin etc. 2022, S. 84 f.
- 19 Simrock, Karl (Hrsg.): Walter von der Vogelweide. Bonn 1870, S. 3 f.
- 20 Reichs- und Preußisches Ministerium für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung (Hrsg.): Erziehung und Unterricht in der Höheren Schule. Amtliche Ausgabe 1938. Berlin 1938, S. 35.
- 21 Krüger, Peter: Ertzels Halle und Stalingrad. Die Rede Görings vom 30. I. 1943. In: Joachim Heinzle, Klaus Klein und Ute Obhof (Hrsg.): Die Nibelungen. Sage – Epos – Mythos. Wiesbaden 2003, S. 375.
- 22 Steinwachs: Mittelalterliche Literatur an Waldorfschulen, S. 334.
- 23 Stapel: Nachwort, S. 474 ff.
- 24 Sofia Kasparov: Verfahren der diachronen intralingualen Übersetzung poetischer Texte am Beispiel Wolfram von Eschenbachs (sic!) »Parzival«. Eigenverlag der Universität Tampere 2020, S. 92 f., S. 95 f. und S. 97 u. a.
- 25 Allgem. Kasparov: Verfahren der diachronen intralingualen Übersetzung poetischer Texte.
- 26 Matthias Lexer (Hrsg.): Mittelhochdeutsches Handwörterbuch. Leipzig 1872 – 1878. Fotografischer Nachdruck Stuttgart 1979, Bd. 3, Sp. 1169.
- 27 Vgl. Richter, Tobias: Pädagogischer Auftrag und Unterrichtsziele. Vom Lehrplan der Waldorfschule. Stuttgart 2019, S. 279 sowie Boss, Günther: Individuationswege, Bd. 1. Kassel 2018, S. 20 f. und S. 330 ff.
- 28 Zum Erzählverfahren vgl. Boss, Günther: Individuationswege, Bd. 1, S. 350; siehe auch Benjamin Horn: Performativität und Didaktik der mittelalterlichen Literatur. In: Dieter Wrobel und Stefan Tomasek (Hrsg.): Texte der Vormoderne im Deutschunterricht: Schnittstellen und Modelle. Hohengehren 2015, S. 101 – 116.
- 29 Werner Röcke und Ursula Schäfer: Vorstellungen vom Text, von der Welt und vom Ich. Eine Einleitung. In: Werner Röcke und Ursula Schäfer (Hrsg.): Mündlichkeit – Schriftlichkeit – Weltbildwandel. Literarische Kommunikation und Deutungsschemata von Wirklichkeit in der Literatur des Mittelalters und der frühen Neuzeit. Tübingen, 1996. S. 1.
- 30 Susan Arndt: Rassismus begreifen. Vom Trümmerhaufen der Geschichte zu neuen Wegen. München 2021, S. 425.
- 31 Walter Haug: Hat Wolfram von Eschenbach Chrétiens »Conte du Graal« kongenial ergänzt? In: Walter Haug (Hrsg.): Brechungen auf dem Weg zur Individualität. Kleinere Schriften zur Literatur des Mittelalters. Tübingen 1997, S. 109 – 124.

- 32 Alfred Raucheisen: Orient und Abendland. Ethischmoralische Aspekte in Wolframs Epen »Parzival« und »Willehalm«. Frankfurt/ Main 1997; Sabel, Barbara: Toleranzdenken in mittelhochdeutscher Literatur. Wiesbaden 2003; Nicole Müller: Feirefiz. Das Schriftstück Gottes. Frankfurt/ Main, Berlin u. a. 2008; Manuela Schotte: Christen, Heiden und der Gral. Die Heidendarstellung als Instrument der Rezeptionslenkung in den mittelhochdeutschen Gralsromanen des 13. Jahrhunderts. Frankfurt/Main u. a. 2009 sowie aus rassismustheoretischer Perspektive.
- 33 Arndt: Rassismus begreifen, S. 181 ff. Anders ihr Fachkollege Wulf D. Hund: Wie die Deutschen weiß wurden. Kleine (Heimat)Geschichte des Rassismus. Stuttgart: Metzler 2017, S. 47, der – trotz ähnlicher Befunde zum »Othering« – die zeitgenössische Besonderheit des Werkes und seiner »Toleranz« explizit würdigt.
- 34 Vgl. auch für die folgenden Hinweise zu den Frauenfiguren Sonja Emmerling: Geschlechterbeziehungen in den Gawan-Büchern des »Parzival«. Wolframs Arbeit an einem literarischen Modell. Berlin und New York 2003. Siehe auch Elisabeth Liernert: Begehren und Gewalt. Aspekte einer Sprache der Liebe in Wolframs Parzival. In: John Greenfield (Hrsg.): Wahrnehmung im »Parzival« Wolframs von Eschenbach. Actas do Coloquio Internacional. Porto 2004, S. 193–209.
- 35 Nicht im sexuellen Sinne, sondern durch den Tod der Männer während ihres Minnedienstes, der für Orgeluse eher ein Vehikel der Rache war.
- 36 Vgl. hierzu: Irmgard Rösen: Gewalt und Gewaltverzicht. Zur Urjans-Episode in Wolframs »Parzival«. In: Peter Glasner et al. (Hrsg.): Ästhetiken der Fülle. Festschrift für Elke Brüggem. Berlin 2021, S. 339–348. Siehe auch Friedrich Michael Dimpl: Die Orgeluse-Gawan-Handlung im »Parzival«. In: ZfdP 120/2001, S. 39–59. Martin Baisch: Orgeluse – Aspekte ihrer Konzeption in Wolfram von Eschenbachs »Parzival«. In: Alois Haas und Ingrid Kasten (Hrsg.): Schwierige Frauen – schwierige Männer in der Literatur des Mittelalters, Bern 1999. Siehe auch die Hinweise in Anm. 34.
- 37 Vgl. Ulrike Draesner: Wege durch erzählte Welten. Intertextuelle Verweise als Mittel der Bedeutungskonstitution in Wolframs »Parzival«. München 1996. Siehe auch: Gesine Mierke: Genealogie und Intertextualität. Zu Wolframs von Eschenbach Parzival und Wirnts von Grafenberg Wigalois. In: Amsterdamer Beiträge zur älteren Germanistik 74/2015, S. 180–200.

LEBENSBLDER

Peter Lampasiak

12. 12. 1928 – 7. 8. 2023



Sprechender Gott
Auf deinen Füßen wandle ich nun
Ich trage deinen Körper
Deine Stimme spricht für mich
Deine Gedanken sinnen für mich
Schönheit ist vor mir
Schönheit ist hinter mir
Über und unter mir ist das Schöne
Ich bin umgeben von ihm
Ich bin versenkt darin
In meiner Jugend weiß ich darum
Und im hohen Alter
Friedvoll werde ich wandeln
Den Pfad der Schönheit

Gebet der Navajo

»Wer sich als Mensch die Fähigkeit erwirbt, das Geistig-Wirksame in der Natur zu erleben, wer also sozusagen von der Schönheit der Welt überwältigt oder zumindest berührt wird, in dem regt sich das Bedürfnis, von dieser Schönheit zu künden. (...) Der Weg des Übens im Künstlerischen beginnt.«

So beschreibt Peter Lampasiak in einem Text ›Gedanken über die Schönheit«, den er im Jahr 1987 mit dem obenstehenden Gebet der Navajo aus Nordamerika einleitet, die Beziehung der Natur als göttlicher Schöpfung zum Schaffen des Menschen in der Kunst. Mindestens für ihn selbst hat dieser Gedanke eine große Kraft, wie er eine sichtbare Wirkung des Geistigen in der materiellen Welt beschreibt. Auf der Suche nach Worten für das Besondere, das uns, seinen vielen Lebensgefährten, in Peter Lampasiak begegnet ist, scheint mir hier ein Einstieg möglich.

Die fruchtbare Verbindung von Materie und Geist, aus der heraus sinnerfülltes Leben, bleibende, aufbauende Wirkung in der krisenhaften Welt von heute und eine lebendige Menschengemeinschaft entstehen können, war für Peter Lampasiak – oder einfach Lampi, wie er im großen Kreis seiner Familie und Freunde seit Jahrzehnten heißt – ein zentrales Lebensthema. Unter diesen Leitstern stellte er sein in der Fülle außergewöhnliches Lebensschaffen. Nach neun Jahrzehnten eines reichen Wirkens und den letzten zwei Jahren eines langsamen Rückzugs aus dem Trubel unserer Welt ist er am 7. August 2023 vormittags um zehn zur ›großen Pause‹ friedvoll im Kreis seiner Familie verstorben und aus diesen in ganz Norddeutschland und Skandinavien so stürmischen Tagen heraus zur letzten, der ›Großfahrt‹ in den Sommer aufgebrochen, was in diesen Begriffen mit Schulrhythmus und der jugendbewegten Fahrtenkultur schon zentrale Wirkungsfelder seines Lebens anklingen lässt.

Am 12. Dezember 1928 wurde Peter Lampasiak als zweites Kind des sozialistisch geprägten Wandervogel- und Puppenspielerpaares Rose und Karl Lampasiak in Berlin in materiell einfachsten Verhältnissen geboren. Ganze Sommer verbrachten sie im Zelt lebend z. B. auf der Insel Baumwerder im Tegeler See, für den kleinen Jungen das Paradies, wie er es später in seinen lebendigen Erzählungen viele Male voller Kraft geschildert hat. Hinzu kam, dass dieses Leben der Familie durchweg getragen und impulsiert war von einem den Erzählungen nach unbegrenzt großen Freundeskreis von Arbeiter- und Jugendbewegten verschiedenster kultureller Her-

kunft, die durch gemeinsame Lieder-, Gesprächs- oder Vorleserunden und politische Arbeit verbunden waren. Zu diesem Kreis gehörten nicht nur bekannte Persönlichkeiten wie der Chefredakteur der dann verbotenen ›Roten Fahne‹ oder der Jungenschaftsführer Eberhard Köbel, genannt ›tusk‹, dessen Lied ›Über meiner Heimat Frühling‹ heute viel gesungen wird, sondern auch z. B. viele Menschen jüdischer Herkunft, die für den kleinen Jungen als bewunderte Vorbilder wichtig wurden.

So war auch die Berliner Jugendzeit für Peter unter der Herrschaft des NS-Regimes und im Weltkrieg eine latent unsichere und oppositionelle, was ihn lebenslang zu einem Freund des Individualismus und der Freiheit hat werden lassen. Immer aber war diese Linie für ihn verbunden mit einer religiös geborgenen Spiritualität und dem sozialistischen Geist des Mitgefühls und des unermüdlichen Einsatzes für alle Bedürftigen, seien es Menschen und Initiativen in Russland, am Amazonas oder für die Bewahrung der Schöpfung, deren Schönheitsglück das Kind ganz selbstverständlich umgeben hatte.

Als Schlüsselmoment des Lebens wurde von ihm selbst immer wieder beschrieben, wie er als älter werdendes Kind, bald für Jahre ohne Strom und Wasser auf der Bauminsel Eichwerder am Großen Fließ im Norden der Hauptstadt wohnend, wie er von einem Tag auf den anderen seine bisherige »glückhafte Erlebniskraft« in der Natur verlor und nach Zeiten der Verzweiflung zu der Erkenntnis kam: »Vor ein paar Tagen hast du noch in dieser anderen, glücklichen Welt gelebt. Du weißt also, dass es sie gibt. Also muss es auch eine Möglichkeit geben, wieder zu ihr hinzugelangen.« In seinem 90. Jahr zog er dann 2018 das Fazit: »Mit dieser Hoffnung und auch dem unausgesprochenen Entschluss, mich auf die Suche nach diesem lebendigen Leben zu machen, bin ich bis heute unterwegs.«

Wer die Wege mitgehen möchte, die Peter Lampasiak auf dieser Suche gegangen ist, der sei auf seine farbenreichen Schilderungen in der hier zitierten Autobiographie verwiesen, die markant und lebendig die wichtigen Themen und Stationen seines Lebens erzählt: Von der privaten künstlerischen Ausbildung zunächst bei Ruthild Hahne, seiner Ausbildung als Landkartenzeichner, der lebensrettenden Begegnung seiner Mutter Rose mit der Anthroposophie in den Trümmern NS-Deutschlands, seinen Weg in die Jugendbewegung der Nachkriegszeit in Schleswig, die Begegnung und Verbindung mit Brigitte, das Lehramtstudium an der Celler Adolf-

Reichwein-Hochschule, die Zeit der Familie und als Lehrer an der Waldorfschule am Maschsee in Hannover, den Beginn der Wandergruppe, die Gründung und Entwicklung der Bothfelder Waldorfschule. Hinzu kommen unzählige Initiativen und Projekte zwischen Anti-AKW-Bewegung, der jugendbewegten Kulturinitiative ›lebendig leben‹ und Hilfsaktionen in Russland oder Ägypten, eine eigene Zeitschrift, Wandgemälde, Bildhauerarbeiten, Fahrten, Tagungen und die durchgehende Tanz-, Schnitzkreis- und Chorleitertätigkeit – um nur einzelne besonders sichtbare Bereiche anzusprechen.

Das Besondere all dieser Felder seines Engagements war, dass Peter Lampasiak in ihnen durch seine Ausstrahlung und prägnant dargestellten Gedanken Menschen unterschiedlichster sozialer, kultureller und geographischer Herkünfte gleichermaßen zu berühren, begeistern und zu verbinden wusste, dass heute ein Netz gespannt ist von durch ihn inspirierten Menschen, das von Südafrika zum Amazonas, von der Sahara nach Vietnam und von Italien bis nach Georgien reicht, wenn man nur die Absender der ersten Reaktionen auf die Nachricht von der Vollendung seines Lebensweges anschaut. Er hat Menschen zusammengeführt, zu Freundschaften verbunden, zum gemeinsamen Tun angespornt, die sich ohne seine Verbindungskraft nie begegnet wären, sich vielleicht wenig zu sagen gehabt hätten oder gar nicht gewusst hätten, dass sie für andere Menschen glühen können. Peter Lampasiaks Persönlichkeit und Wirken hat vielen Lebenswegen entscheidende Wendungen gegeben, Beziehungen gestiftet, Gemeinschaften und in grundlegender Weise Lebenskultur gebildet.

So ist er in vielfältiger Weise zum sozialen Gestalter, zum Gemeinschaftsstifter geworden, deutlich hinausgehend über die mit seiner Frau Brigitte gemeinsam getragene Gründung der Bothfelder Waldorfschule und über die Prägung der Riten und Ideale der jugendbewegten Artaban-Gemeinschaft, die aus dem nun bald 70-jährigen Leben der hannoverschen Wandergruppe wesentlich gespeist wurden. So sind zwei zentrale Felder seines Schaffens diesem Ziel der Menschen- und Kulturbildung direkt verbunden: Seine lebenslange Tätigkeit als Lehrer und jene der Stiftung von Lebenskultur, wie sie im Kern der Anspruch seines jugendbewegten Engagements war. Wenn sich Menschen, die zu Gast z. B. bei einem Bothfelder Tanzfest sind, wundern, wie selbstverständlich dabei Dinge ohne viele Absprachen und Einteilungen zusammenwirken können, so

mag sich das als ein Ausdruck solch geprägter Gemeinschaftskultur verstehen lassen.

Gemeinsam mit dem Baukreis der Bothfelder Schule, in dem z. B. mit dem Unternehmer Peter Hansen und den Architekten Hermann Bookhoff und Helmut Rentrop erfahrene und aufbruchsfreudige Baufachleute zusammenkamen, hat Peter Lampasiak, orientiert an den Leitsternen der Bescheidenheit, Eigenaktivität, Ökologie und Baukunst, im hannoverschen Bothfeld Stadtraum bis ins Bauliche hinein gestaltet: Das seit Jahrzehnten geliebte Bothfelder Holzhausensemble und die sogenannte ›Grasdachsiedlung‹ als ihre preisgekrönte städtebauliche Weiterführung haben als eine neue Bauform von Waldorfschulen und eine der ersten Ökosiedlungen in Deutschland Geschichte geschrieben. Über das »Glück unter Gras« (Die Zeit, 26. 10. 1984) wurde bis in große Zeitschriften hinein in seiner Entstehung, Gestalt und Gemeinschaftsbildung vielfältig und euphorisch berichtet.

Wenn an vielen Orten der Welt von Edinburgh bis Sekem, von Woronesch bis zum Kibbuz Harduf dieser Tage an Peter Lampasiak gedacht wird, so ist das auch gebunden an seine enorme Schaffenskraft als Künstler und hier v. a. als Bildhauer. Oft in einem öffentlichen Prozess des Schnitzens über Wochen oder gar Monate hinweg entstanden und von einer Fülle von Gesprächen begleitet, sind diese Skulpturen als Darstellungen von Heiligen, Engelwesen oder als freie Form oft innere Zentrenpunkte von Gemeinschaften geworden, die als Schule, Gemeinde, oder soziale Lebensgemeinschaft ihr Leben um diese Bildwerke herum gestalten. Als hervortretende Beispiele in Hannover seien hier Großplastiken wie der Bothfelder Christopherus-Brunnen, das geschnitzte Mondsichel-Relief am Maschsee, die bronzene Relieftür der Michael-Kirche und die freie Skulptur auf dem Seelhorster Friedhof genannt. Immer wieder hat er Menschen überzeugen können, ihm meterdick mächtige Baumstämme zur Gestaltung zu überlassen, die er dann zur Skulptur einer geistigen Idee oder eines Bildes werden ließ. Besonders erinnert sei hier aber auch an die Tausende von Zeichnungen von Orten und Menschen der Welt, die er auf Fahrten, Reisen und als Skizzen von Schaffensideen angefertigt hat und die als Graphiken zur Illustration einer Vielzahl von Zeitschriften und Büchern weitergestaltet wurden.

Der Sänger und Tänzer ›Lampi‹ hat – auch von ihm graphisch wesentlich mitgestaltet – einen bleibenden Ausdruck in den ›Sternkreis‹-Liederbüchern oder seinen ›Schulhof tänzen‹ gefunden, all dieses ist aber nur ein zarter Abglanz des kulturellen Reichtums, besonders von Liedschätzen, den er auswendig in seinem Innern trug. Auch mich, der ich seit rund vierzig Jahren und wirklich viel mit ihm gemeinsam gesungen habe, konnte er noch im höchsten Alter mühelos und seriell mit neuen Liedern überraschen, die er sich aus den Baumwerder-Singerunden oder von einer Fahrt nach Irland oder Finnland gemerkt hatte und nun mit seiner unvergleichlichen Gitarren- oder bis zur Schwentinefahrt 1986 auch Lautenbegleitung zum Vortrag brachte. Im gemeinsamen Singen – ob einstimmig, als mehrstimmig improvisierende und mit Instrumenten bereicherte Singerunde oder als Chorwerk von Bach oder Schütz – kommt das Bindungsstiftende zwischen fühlenden Menschen so stark zum Ausdruck wie im gemeinsamen Tanz. In beidem kommt auch das internationale Kulturinteresse zum Ausdruck, wenn gemeinsam ganz selbstverständlich vertrackteste Sprachen oder ungewohnte Schrittfolgen künstlerisch erübt und zum Lebens- und Eigenbesitz gemacht wurden. So ist es kein Zufall, dass für die Waldorfschulbewegung als Tänzer oder Sänger so wichtige Menschen wie Peter Werner oder Dieter Hornemann der hannoverschen Wandergruppe entstammen, und so sind das Singen und Tanzen vielleicht der wahrnehmbarste Ausdruck der Gemeinschaften geworden, die Peter Lampasiak inspiriert hat, und sie sind ein tragender Bestandteil der Feste dieser Gemeinschaften.

Der begnadete Erzähler und Redner Peter Lampasiak ist immer noch im Klang erlebbar im Buch seines selbsterzählten Lebens oder in der Vielzahl seiner Artikel, die – oft in der unverwechselbar kalligraphierten Handschrift des gelernten Landkartenzeichners gestaltet – in verschiedensten Zeitschriften Gedanken der Lebensbetrachtung, Ansporn und Anleitung zu eigenem Tun und ein breites Panorama von gesellschaftlich-politischem Engagement vermitteln. Stets konkret und bildhaft, immer auch inhaltlich künstlerisch geformt und doch immer auf einen großen gedanklichen Bogen hin ausgerichtet, konnte er zum Beispiel Waldorfpädagogik auch für große Säle, gefüllt mit Unbekannten, persönlich und lebendig erfahrbar machen, wie es schon im Dezember 1989 auf einer Veranstaltung des ›Neuen Forums‹ an der Leipziger Universität geschah, als er

auf ein Fahrtenerlebnis im norwegischen Fjell aufbauend die erlebnisgesättigte Einführung des Vokals ‚O‘ im ersten Schuljahr erst vor und dann mit dem bald beseelten Auditorium von sozialistisch im historischen Materialismus erzogenen DDR-Lehrkräften gestisch in die Luft plastizierte.

Diese Seminartätigkeit, die er dann, vielfach gemeinsam mit seiner Frau Brigitte, über ein volles Jahrzehnt hinweg in Russland, erst Moskau, dann St. Petersburg und Woronesch weiterführte, wurde aber immer wieder auch ergänzt durch politisches Engagement, sei es durch Petitionen, persönliche Briefe an Politiker oder Happenings, z. B. mit Volkstanz auf diversen Demonstrationen oder Mahnwachen: Grohnde, Gorleben, der Golfkrieg 1991 waren größere Stationen oder Aktivitäten zum Schutz des Regenwaldes und seiner Bevölkerung. So entstand auch das ikonische Foto, das ihn im vollen Federschmuck von Indigenen des Amazonasgebiets zeigt, der ihm von einer Häuptlings-Delegation von dort nach Bothfeld feierlich verliehen worden war.

Ich möchte hier die Abschiedsworte des Kollegiums der Waldorfschule in Woronesch einbeziehen, die im August 2023 durch Dieter Hornemann nach Bothfeld übermittelt wurden und die in wenigen Sätzen verständlich machen können, warum Peter Lampasiak, wie er selbst immer wieder betont hat, gerade im Lehrerberuf die glückliche Verbindung all seiner Lebensarbeitsfelder zwischen Kunstschaffen und Gemeinschaftsbildung gesehen hat:

»Liebe Freunde, dieses Jahr wird unsere Waldorfschule ›Raduga‹ in Woronesch 30 Jahre alt, mehr als 20 davon war Peter Lampasiak ihr großer Freund und tatsächlich ihr Schutzengel, Lehrer.

Einst beantwortete Petrus die Frage, was es ihm ermöglicht, so lange und fruchtbar zu leben, mit einem Wort: »Anthroposophie«. Und Peter verstand es, über Anthroposophie nicht in Worten, sondern in Taten zu sprechen. Im Werk Steiners, an dem unser Lehrerkreis derzeit arbeitet, lesen wir von der Notwendigkeit, dass der moderne Mensch ein Interesse an der Welt entwickelt und diese mit der inneren Tiefe der Gefühle verbindet. Peter ist ein großartiges Beispiel, der sie einfach mit diesem Interesse an der Welt, an den Menschen ansteckte, sie mit einem völlig kindlichen, tiefen Gefühl verband.

Hier bringt er den Kindern das ›Tanzen mit Schwertern‹ bei und gibt nicht nach, bis alle Bewegungen korrekt sind, obwohl die Glocke schon vor langer Zeit läutete. Hier ist er im Unterricht und erzählt den Kindern von den Indianern, während er selbst im Kopfschmuck eines Anführers steht, hier bringt er erwachsenen Lehrern bei, den Berg hinunter zu schlittern – und alles ist so wichtig und ansteckend, dass es unmöglich ist beiseite zu treten. In diesem Interesse und dieser kindlichen Lebensfreude zeigte er eine solche Aufrichtigkeit, Energie und einen solchen Willen, dass er alle um ihn herum zum ›Aufwachen‹ brachte: zum Sehen, zum Staunen, zum Handeln. Dieses Beispiel zeigt Peters Begeisterung und seine Strahlungskraft, sie sind jene Leitlampen, die in dunklen Zeiten leuchten und es einem nicht erlauben, den Kopf zu senken, den Mut zu verlieren, die zwingen sich zum Menschen zu erheben und weiterzugehen.

Bei einem seiner letzten Besuche sprach Peter mit uns über das Spiel als einem einzigartigen Raum, in dem die Kräfte von Ahriman und Luzifer nicht wirken. Diesen Gedanken haben wir zum Motto unseres 30. Jubiläums gewählt. Als uns in diesem Jahr die Aufgabe, den Menschen und die Mitte zu bewahren, tragisch akut vorkam, versuchten wir, jeden Raum zu finden, den das Spiel beleben könnte. Wir lebten mit diesem Gedanken, dachten an Peter.

Wenn die Menschen jetzt so wütend Grenzen untereinander aufbauen, ist es eine Freude, daran zu denken, dass es in der spirituellen Welt, in die Peter eintrat, keine solchen Grenzen gibt und wir in der Nähe sind. Flieg, lieber Peter!«

Immer wieder ist die kindhafte Begeisterungsfähigkeit, mit der Peter Lampasiak sich für Menschen und Themen entflammen konnte, bewundert oder auch durchaus von ›erwachsenen‹ Kolleginnen seiner Arbeitsstätten zart belächelt worden: »Ja, ja, der Lampasiak mit auf Klassenfahrt? – da haben Sie ja noch ein Kind zusätzlich dabei ...« Es scheint mir ein tieferes Geheimnis seiner Persönlichkeit in diesem Punkt zu liegen. Die vielleicht allgemeinste Schwäche unserer Zivilisation und Ursache so vieler unserer Probleme als Gesellschaft hat wohl mit der schrecklich lang gewordenen Leitung von einer Erkenntnis zum adäquaten Handeln zu tun, wir sind,

um es klassisch mit Hölderlin zu sagen, recht »gedankenvoll«, aber »tatenarm« (»An die Deutschen).

Peter Lampasiak ist es nach dem Kindheitserlebnis auf den Wiesen des Eichwerder gelungen, die von jener Schwäche unbehelligten Kindheitskräfte zu kultivieren, die in Unmittelbarkeit vom Verstehen einer Notwendigkeit zum tätigen Zugriff und zur Bearbeitung führen. Er konnte dadurch in einer Weise jung bleiben, die unserem alt gewordenen Europa sonst vielfach mangelt und vielleicht gemeint ist, wenn in der Bibel davon die Rede ist, wie wichtig es ist, »wie die Kinder« zu werden, um »das Reich Gottes« zu schauen (Matthäus-Evangelium 18.3).

In den letzten Wochen seines Lebens war Peter äußerlich nur noch in kleinen Gesten oder im Händedruck erreichbar, Worte und Gedanken hatten ihre Brückenkraft weitgehend verloren. Aus seinem Blick strahlte aber wie eh und je Erkennen, Freude und Lebensliebe.

Lampi war ein glücklicher Mensch, wir hatten das Glück, dieses mit ihm teilen zu dürfen.

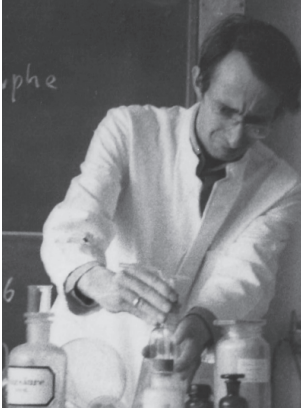
Till Ungefug
zum 12. 12. 2023

Peter Lampasiak: *Erinnerungen aus einem Leben im 20. und 21. Jahrhundert* (271 Seiten, mit vielen Fotos), Baunach 2018 (Zitate S. 45).

Kay Schweigmann-Greve und Ilse Wellershoff-Schuur (Hrsg.): *Auf dem Weg, Festschrift zu Peter Lampasiaks achtzigstem Geburtstag* (495 Seiten, mit vielen Fotos und Werkverzeichnis), Hannover 2008.

Fritz Kübler

9. 9. 1941 – 2. 11. 2023



Jeden Morgen um die gleiche Zeit sieht man den schlanken, feingliederigen Herrn mittleren Alters sein Fahrrad den Berg hinaufschieben. Der Weg von der Frankensstraße im Kasseler »Länderviertel« bis zur Waldorfschule führt kontinuierlich bergauf. Der Schritt ist gleichmäßig und ruhig. Die markante Falte an der Stirn wirkt nachdenklich. Fritz Kübler ist auf dem Weg zu seiner Lebensarbeitsstätte. 33 Jahre hat er

hier treu und verlässlich vielen Schülergenerationen und seinem Kollegium als Oberstufen-Lehrer für Biologie und Chemie gedient.

Der Lebensweg von Fritz Kübler begann im Kriegsjahr 1941 am 9. September in Stuttgart. Ein Jahr lebte er hier mit seiner Mutter. Der Vater, ein kaufmännischer Angestellter, war zum Kriegsdienst herangezogen worden, zunächst nach Frankreich und später an die Ostfront. Fritz würde sich nur an eine einzige Begegnung mit seinem Vater auf Heimaturlaub in Dresden erinnern können. Im letzten Kriegsjahr starb dieser in einem Lazarett auf Bornholm.

Um der zunehmenden Bombardierung Stuttgarts zu entgehen, wurden Küblers zusammen mit einer früh verwitweten Tante und deren Tochter auf einen Bauernhof im Allgäu evakuiert.

Fritz war ein zartes Kind, fast immer untergewichtig. Er litt unter Neurodermitis und starkem Heuschnupfen. Die Zeit auf dem Lande tat ihm gut.

Im Sommer 1944 zog man ins schwer zerstörte Stuttgart zurück. Noch nicht ganz 6 Jahre alt, wurde der zarte und verträumte Junge eingeschult.

Die Mutter arbeitete nun als Chefsekretärin in einem Architekturbüro.

Fritz kam gut in der Schule zurecht. Allerdings blieb er unterernährt und wurde mehrfach zur Erholung ins Allgäu, in den Schwarzwald oder an die Nordsee geschickt.

Mit 8 Jahren erhielt er Klavierunterricht.

Auf dem humanistischen Gymnasium, auf das er mit 10 Jahren wechselte, liebte er besonders den Biologie- und Mathematikunterricht. Auch Sprachen interessierten ihn sehr. Er erlernte recht leicht neben Latein und Griechisch auch Englisch, Französisch und etwas Russisch. Zudem las er leidenschaftlich gerne.

Über eine Freundin kam Fritz Kübler in der 9. Klasse erstmals mit der Christengemeinschaft in Berührung. Die Lektüre Rudolf Steiners wurde ihm empfohlen. In der Bibliothek entlieh er die »Theosophie«. Er musste feststellen, dass er fast gar nichts verstand, bemerkte aber, dass es in der gymnasialen Bildung an jeglicher Spiritualität fehlte.

Mit dem Abitur beendete er 1961 seine schulische Laufbahn. Es folgte das Studium der Biologie und Mathematik in Tübingen. Dort schloss er sich einer anthroposophischen Studentengruppe an, die wesentlich von Siegfried Gussmann, einem Pfarrer der Christengemeinschaft, impulsiert wurde. Eine sehr erfüllte Zeit mit Singen, Lesen und Theaterspiel und vertieftem Einstieg in die anthroposophischen Gedanken schloss sich an.

Mit der Promotion in Biologie endete 1969 die Studentenzzeit. Für seine Doktorarbeit wählte sich Fritz Kübler ein Thema aus der Pflanzenkunde, der stets sein besonderes Interesse galt.

Im folgenden Jahr zog es ihn dann aber zurück nach Stuttgart an das Priesterseminar der Christengemeinschaft. Hier erlebte er eine Verlebendigung der meist trockenen naturwissenschaftlichen Gedanken. Bei einem Praktikum in der Friedrich-Husemann-Klinik in Buchenbach lernte er seine spätere Frau Dagmar kennen, wodurch sich rasch beider Leben veränderte. Sehr schnell verlobte sich das Paar und heiratete im Oktober 1971. Vier Kinder, drei Töchter und ein Sohn kamen in den kommenden sechs Jahren zur Welt.

In Berlin legte Fritz Kübler noch eine ergänzende Prüfung zur Berechtigung zum Unterrichten im Höheren Lehramt ab. Doch die anvisierte Stelle in der Berliner Waldorfschule war nicht mehr frei. Dafür fragte die

Kasseler Schule an, und so wurde Fritz Kübler 1973 Teil des Kasseler Kollegiums und zog mit seiner Familie nach Nordhessen. In Schulnähe fand man ein geeignetes Haus und auch die Mutter zog dort mit ein. Die anstrengende Arbeit des Unterrichtens kostete viel Kraft, die Fritz Kübler auch als Erwachsenen nicht im Übermaße zur Verfügung stand. Doch gelang ihm dies durch disziplinierte und rhythmische Lebensführung, besonders aber auch durch den Einsatz seiner tatkräftigen Ehefrau, die ihm in familiären Dingen den Rücken freihielt. Alle Kinder spielten mindestens ein Instrument. Auch wurden regelmäßig Konzerte besucht.

In den Ferien fand Fritz Kübler mehr Zeit für das Familienleben. Zur Erhaltung seiner Gesundheit gestattete er sich aber auch mehrfach Ausflüge mit einem befreundeten Kollegen in die Alpen. Bemerkenswert leicht bestieg er die Gipfel, um sich herum die geliebte alpine Pflanzen- und Gesteinswelt.

Fritz Kübler zeigte in allen schulischen Tätigkeiten große Gewissenhaftigkeit und Ernsthaftigkeit. Er gehörte zu jenen originellen Lehrerpersönlichkeiten, an die man als Schüler gerne zurückdenkt. Das genaue Beobachten war eine große Qualität seines Unterrichts. Dabei stellte seine bedächtige Art manchen Schüler vor Herausforderungen. Wurde eine Frage an ihn gerichtet, erlebte man ihn eine Weile schweigend. Die Falte auf der Stirn vertiefte sich, er legte den Zeigefinger auf die Lippen und schwieg. Auch wenn Unruhe um ihn herum ausbrach, bedachte er die Frage zunächst gründlich, um dann wohl überlegt zu antworten. So gab er nicht nur sich selbst die nötige Zeit, sondern auch seinem Unterricht den rechten Atem. Seine Sprache war nicht modulationsreich, doch sehr gepflegt. Kaum hörte man seine schwäbische Herkunft heraus. Zuweilen ließ er einen feinsinnigen Humor durchblicken.

Neben dem Unterricht engagierte sich Fritz Kübler in allen weiteren Bereichen des Schullebens: Er übernahm regelmäßig Klassenbetreuungen mit allen damit verbundenen Pflichten und Aufgaben wie Klassenfahrten und Praktika. Auch engagierte er sich zeitweise in leitenden Funktionen für die Schule.

Geschätzt war Fritz Kübler als Mentor für neue Kolleginnen und Kollegen, und auch im schulnahen Oberstufenseminar hielt er Kurse ab und beteiligte sich an der Herausgabe von Lehrmaterialien der pädagogischen Forschungsstelle.

Seine ganze Tätigkeit war durchdrungen von tiefem Interesse an der Anthroposophie, besonders auch an Fragen der sozialen Dreigliederung. Neben der Schule engagierte er sich in der Kasseler Patienteninitiative und unterstützte das Gedeihen eines biologisch-dynamischen Bauernhofs im nahen Wolfhager Land. Auch blieb er zeitlebens der Christengemeinschaft eng verbunden.

Der Baukörper der Schule gehörte zu seinen besonderen Interessensgebieten.

Zwei Jahre vor seiner Pensionierung kandidierte Fritz Kübler für den Vereinsvorstand. Ein neuer Mittelstufenbau sollte entstehen. Doch der Bauprozess war ins Stocken geraten. Als Vorstandsmitglied brachte Fritz Kübler, bemerkenswert kraftvoll, die entscheidenden Impulse ein, die den Prozess neu belebten und letztlich ein sehr stimmiges Ergebnis hervorbrachten.

Die Zeit des Ruhestands brachte für Fritz Kübler und seine Frau neue Freiräume. Gerne fuhr er an die Mecklenburgische Ostseeküste, um das Leben der Kraniche zu beobachten.

2018 ereilte ihn ein erster Schlaganfall. Die Zeit der Einschränkungen ertrug er klaglos und geduldig. Zuletzt wurde er im Albert-Kolbe-Heim, einem Pflegeheim der Christengemeinschaft, betreut. Dort verstarb Fritz Kübler am Morgen des 2. November vergangenen Jahres.

Helmut Weckesser, Kassel

Raymond di Ronco

12. 3. 1953 – 31. 3. 2024



Am Ostersonntag, dem 31. März 2024 ist unser Freund und Kollege Raymond di Ronco 19 Tage nach seinem 71. Geburtstag über die Schwelle in die geistige Welt gegangen. Birgit Abraham-Schönecker, Hubert Staneker und Michael Harslem würdigen im Folgenden ihre Begegnungen und ihre langjährige Zusammenarbeit mit ihm.

* * *

Meine erste Begegnung mit Raymond di Ronco war 1992, also vor 32 Jahren, in der Freien Waldorfschule Luxemburg. Ich war wegen eines großen Konfliktes in der Schule dorthin gebeten worden, in dem die drei Gründer der Schule, von denen Raymond einer war, eine zentrale Rolle spielten. Ebenfalls in diesem Jahr begegnete ich Raymond auf der ersten zusätzlichen Lehrertagung in Prien, die auf Initiative der beiden Waldorfschulen Prien und Überlingen ergänzend zur großen Stuttgarter Herbsttagung mit über 1200 Waldorflehrerinnen und Waldorflehrern entstanden war.

Ich erlebte Raymond als einen sehr engagierten und eigenständigen, scharf denkenden Kollegen. Der existenzielle Konflikt der FWS Luxemburg konnte in einer intensiven Arbeit gelöst und die Zukunft der Schule gesichert werden. Es hatte jedoch zur Folge, dass alle drei Gründer die Schule verlassen haben und damit der Weg für eine neue Orientierung möglich wurde. Raymond ging 1973 an die Freie Waldorfschule Villingen-Schwenningen und übernahm dort eine erste Klasse. In diesem Kontext

waren wir auch im Gespräch über seine anthroposophischen Arbeitsgruppen, die er begleitet hat.

Zu meiner großen Freude hat der Konflikt in Luxemburg Raymonds Verhältnis zu mir nicht belastet, denn er ist 1996 in meinen ersten Kurs für Entwicklungsbegleiter von Waldorfschulen gekommen, um sich über drei Jahre für diese neue Aufgabe zu qualifizieren. Von Anfang an verband uns unsere Liebe zum Italienischen. Auch die Melodie seines luxemburgischen Klanges der deutschen Sprache hat mir immer gefallen. Nach seinem Abschluss dieser Ausbildung hat er erst seine Klasse in Villingen-Schwenningen noch bis Ende der achten Klasse weitergeführt und ist erst 2001 als Entwicklungsbegleiter tätig geworden.

Unsere Zusammenarbeit begann jedoch schon 1993, als er mit mir gemeinsam einen Kurs in der Priener Lehrertagung hielt. Sie setzte sich dann fort, als wir 1996 schon bald nach Beginn der Entwicklungsbegleiter-Ausbildung die Notwendigkeit sahen, dass die Mentoren in den Waldorfschulen für diese spezielle Aufgabe geschult werden sollten. Raymond und Brigitte Pietschmann haben mit mir die Mentorenschulungen ausgearbeitet, die die beiden dann ab 1997 regelmäßig angeboten, über viele Jahre durchgeführt und damit in den Waldorfschulen etabliert haben.

Raymond und Birgit Abraham-Schönecker waren seit 1999, später dann auch Hubert Staneker all die Jahre diejenigen Entwicklungsbegleiter, die am intensivsten mit mir zusammengearbeitet haben. Daraus haben wir dann gemeinsam 2006 das Forum Entwicklungsbegleitung gegründet, in dem erst die in den 3 Kursen ausgebildeten, aktiven Entwicklungsbegleiter und später die aus dem 4. und 5. Kurs, die beide von Raymond mit Brigit Abraham-Schönecker und Hubert Staneker geleitet wurden, zweimal jährlich zur gemeinsamen Forschung, Austausch und Intervision zusammen treffen. Hier haben wir immer sehr offen, konstruktiv, humorvoll, forschend, zukunftsorientiert zusammengearbeitet.

Raymond hat im Laufe der Jahre sehr viele Freie Waldorfschulen und viele heilpädagogische Einrichtungen, Kindergärten und andere Einrichtungen teilweise über viele Jahre in ihrer Entwicklung maßgeblich impulsiert und begleitet. Er war in den letzten 20 Jahren ein sehr gefragter Berater und Coach, der die Waldorfszene und die anthroposophische Szene aus eigener Erfahrung sehr gut kannte. Mit großem Interesse begleitete er auch die Entwicklung anderer Unternehmen, zum Beispiel über viele Jahre

erfolgreich eine Druckerei. Über weitere seiner Aktivitäten berichten meine Kollegin Birgit Abraham-Schönecker und mein Kollege Hubert Staneker.

Meine letzten intensiven freundschaftlichen Begegnungen mit Raymond waren bei uns zu Hause, als auf seine Initiative das Interview von ihm und Magdalena Linnepe-Palm mit mir zustande kam, das als Buch im Verlag am Goetheanum erscheinen wird.

Michael Harslem

Vollbart, runde Brille, verschmitztes Gesicht und Baskenmütze waren die Markenzeichen, die unverkennbar zu Raymond di Ronco gehörten. Raymond war ursprünglich Waldorf-Klassenlehrer, kam aus Luxemburg und war bekennend italienischstämmig. Dieser Hinweis tauchte in Gesprächen mit ihm immer wieder dann auf, wenn es schwierige Entscheidungen zu treffen galt. Er sagte dann oft etwas verschmitzt: „Also Hubert, wenn ich das jetzt italienisch betrachte, dann gibt es keine grundsätzliche, sondern eine passende Lösung«.

Wir lernten uns Anfang der zweitausender Jahre kennen, als ich in die kleine Gruppe von Entwicklungsbegleitern um Michael Harslem aufgenommen wurde. Dort arbeiteten wir regelmäßig über einige Jahre intensiv zusammen, indem wir gemeinsam kollegiale Beratungen zu unseren Projekten durchführten und uns über Begleitungen austauschten. Schon bald entstand zwischen uns ein belastbares Vertrauensverhältnis, das uns in der Zusammenarbeit trug. So gingen wir auch gemeinsam den großen Schritt und konzipierten nach Michael Harslem den 4. Ausbildungskurs für EntwicklungsbegleiterInnen und führten diesen dann ab 2015 auch durch. Brigitte Pietschmann stieg noch während dieses Kurses aus gesundheitlichen Gründen aus, sodass wir (Raymond di Ronco, Birgit Abraham-Schönecker und Hubert Staneker) für den darauffolgenden 5. Kurs eine kleine GbR (HuRaBi) gründeten, um diesen 5. Kurs, Beginn 2017, zu organisieren.

Erweitert wurde das Angebot schon bald um die Führungswerkstatt, die wir im Forum Entwicklungsbegleitung gemeinsam entwickelten. Diese Führungswerkstatt wurde jeweils bewusst mit zwei Trainern besetzt. Sie wird seit 2017 jedes Jahr im Norden und im Süden durchgeführt mit in der

Regel 12 bis 20 Teilnehmenden. Raymond und Birgit waren seither das Tandem der Führungswerkstatt Nord.

Als kleine Firma waren wir nun noch enger auch existentiell miteinander verflochten. Diese Zusammenarbeit war nach einigen Anfangshürden, die wir überwinden mussten, sehr vertrauensvoll und unkompliziert. Raymond fungierte in unserem kleinen Team immer wieder als Vermittler und pragmatischer Brückenbauer, was uns zusammenführte und half, zu guten Lösungen zu kommen.

Für uns stand schon länger die Frage im Raum, wie wir den Impuls »Entwicklungsbegleitung für Menschen und Organisationen« an die nächste Generation von EntwicklungsbegleiterInnen weitergeben könnten und welche Form dafür geeignet wäre? In der Vorbereitung für das 4. Modul des 5. Kurses entstand im Herbst 2019 am Esstisch bei Raymond zuhause die Idee, eine Genossenschaft für diesen Zweck zu gründen.

Das war der Urimpuls der Genossenschaft »Entwicklungsbegleitung für Menschen und Organisationen Sicom eG«! Raymond übernahm sofort die Initiative und trieb diese Idee energisch voran. Die Gründung der Sicom eG im Dezember 2020 war das Ergebnis. Er übernahm Verantwortung und eine der beiden Vorstandsrollen und gab viel Herzblut und Energie in diese Aufgabe. Ich erlebte Raymond in dieser Arbeit von der ganz praktischen Seite, wir mussten das selbst umsetzen, was wir in unseren Einrichtungen anregten und empfahlen. Die Arbeit mit ihm im Vorstand war leicht, vertrauensvoll und hat uns beiden viel Spaß gemacht.

Zwischenzeitlich ist die Genossenschaft auf 10 Mitglieder angewachsen, bietet ein breites Angebot an Fortbildungen an und hat das Symposium mit Otto Scharmer im Mai 2024 unmittelbar vor sich.

Dieses Symposium, das Raymond bis in die jüngste Zeit intensiv mitbegleitet hat, wird er nun nicht mehr aus unserer Perspektive erleben. Trotzdem bin ich fest davon überzeugt, dass er uns alle auch aus der geistigen Welt verständnisvoll, italienisch begleiten wird. Ihm war das Symposium wichtig: »Wir müssen dafür sorgen, dass es stattfindet«, betonte er immer wieder bis zuletzt. Auch ließ er es sich nicht nehmen, noch im Hospiz das Vorwort für das Büchlein zu Michael Harslem als Urimpulsgeber der Entwicklungsbegleitung, das Raymond initiiert und vorangetrieben hat und das beim Symposium vorgestellt wird, zu überarbeiten.

So war er bis zum Schluss für unsere Sache hoch engagiert, sehr verantwortungsbewusst, stets zuverlässig und verbindlich, zugewandt liebenswürdig, oft humorvoll, fair und großzügig. Diese seine Qualitäten werden wir sehr vermissen!

Ich – und ich spreche sicher auch im Namen der Mitglieder unserer Genossenschaft, bin und wir alle sind sehr dankbar, dass er mit uns diesen Weg gegangen ist, und wünschen Raymond alles Gute bei dem, was er jetzt vor sich hat.

Hubert Staneker

1996 in der ersten Ausbildung für Entwicklungsbegleitung haben wir uns kennengelernt. Seit diesen ersten Jahren in der Ausbildung entwickelte sich eine enge, von gegenseitiger Wertschätzung und Vertrauen getragene Zusammenarbeit und Freundschaft.

Da ich etwa 25 Jahre an der Grenze zu Luxemburg gelebt habe, lernte ich in Raymond den Luxemburger mit italienischen Wurzeln besonders schätzen. Er war für mich Europäer, der in der europäischen und historisch interessanten Region Saar-Lor-Lux aufgewachsen ist, ausgestattet mit der Leichtigkeit seiner italienischen Wurzeln. Seine deutsche Aussprache mit luxemburgischem Akzent war in ihrer Wärme immer Heimat für mich, insbesondere als ich dann in Berlin lebte. Seine Fähigkeit, sich in vielen Sprachen zu bewegen, habe ich bewundert. Sein Denken war geprägt durch seine europäische Herkunft. Viele Dinge konnte er mit Leichtigkeit nehmen.

Hinzu kam, dass Raymond für mich ein zutiefst spiritueller Mensch war. Auch hier war insbesondere in unserer Zusammenarbeit in den diversen Führungswerkstätten seine Leichtigkeit im Umgang mit den spirituellen Anteilen der Arbeit eine besondere Erfahrung für mich. Hatte ich die Anthroposophie immer ernst und schwer erlebt, so war mir durch die Zusammenarbeit mit ihm ein neuer Zugang möglich, der mich bis heute begleitet.

Raymond wurde mir durch die vielen Spaziergänge, auf denen wir uns gegenseitig Feedback über unserer Arbeit gaben (durchaus oft sehr kritisch), aber auch viele persönliche Themen ansprachen, zu einem guten

Freund und Kollegen, der sich in die für mich als weibliche Beraterin nicht einfache Rolle so manches Mal einfühlen konnte.

Besonders wichtig war für mich in diesem Zusammenhang unsere Zusammenarbeit in Begleitungen von Kunden. Hier war in schwierigen Situationen viel gegenseitiges Vertrauen und Anerkennung notwendig. Wir konnten unsere Schwächen erkennen, den anderen in seinen Stärken unterstützen und uns so förderlich für die Menschen in den Organisationen einsetzen.

Besonders wertvoll für mich war es, den unglaublichen Humor von Raymond (ab und zu mal musste ich ihn »stören«, weil es zu viel war) erleben zu können. Die Menschen, die mit uns gearbeitet haben, konnten dadurch in unseren Fortbildungen und Begleitungen auch immer diese Leichtigkeit spüren.

Er ist am Ostersonntag morgens früh gegangen. Nun ist dieser für mich wichtige Partner in der praktischen täglichen Arbeit nicht mehr da und ich werde auf andere Weise mit Raymond weiterarbeiten.

Ich bin dankbar für diese gemeinsame Zeit. Ich habe erfahren können, wie gut es ist, voneinander zu lernen, andere Gedanken anzuerkennen, selbst anerkannt zu sein und so einen Beitrag zur Entwicklung zu leisten.

Ich werde mit seiner immer wieder ausgesprochenen italienischen Weisheit leben: »Tanz mit den Mädchen, die da sind«.

Birgit Abraham-Schönecker

Helga Lauten

31. I. 1937 – 8. 4. 2024



Wir gedenken Frau Helga Lauten als Mitbegründerin unserer Schule, die am 8. April 2024 verstorben ist. Wir erinnern sie in tiefer Dankbarkeit für ihr unermüdliches Wirken an diesem Ort als Stätte des Lernens.

Die Qualität ihres Schaffens und der Geist, in welchem sie gearbeitet hat, zeigt sich präzise in dem Text Goethes vom 19. März 1827, welcher in der Todesanzeige abgedruckt ist:

*Wirken wir fort, bis wir, vor- oder nacheinander,
vom Weltgeist berufen in den Äther zurückkehren!
Möge dann der ewig Lebendige uns neue Tätigkeiten,
denen analog, in welchen wir uns schon erprobt, nicht versagen!
Fügt er sodann Erinnerung und Nachgefühl des Rechten und Guten,
was wir hier schon gewollt und geleistet, väterlich hinzu,
so würden wir gewiss nur desto rascher in die Kämme des
Weltgetriebes eingreifen.*

J. W. v. Goethe, 19. März 1827

Helga Lauten kam am 31. Januar 1937 in Köln als Älteste von vier Geschwistern zur Welt. Einige Zeit des Krieges verbrachte sie bei ihren Groß-

eltern in Schlesien. Auf der Flucht wurde sie von dem Bombenangriff auf Dresden verschont.

Zurück in Köln besuchte sie von dort aus die Waldorfschule in Wuppertal.

In der Kölner Christengemeinschaft lernte sie ihren späteren Ehemann Johannes Lauten bei gemeinsamen Weihnachtsspielen kennen.

Nach dem Deutsch- und Englischstudium in München unterrichtete sie zunächst an ihrer ehemaligen Schule in Wuppertal.

In Essen dann wurde die Moorenstraße zur Heimat ihrer drei Kinder.

Sie war ab 1972 leitend in der Initiative, welche die Rudolf Steiner-Schule als Waldorf-Regelschule gegründet hat, 1981 kam die Parzival-Schule als Förderschule dazu. 1997 nahm dann auch der Heliand-Zweig als Förderzweig für Geistige Entwicklung seine Arbeit auf. Gerade auch an diesem Impuls hatte sie hartnäckig mitgearbeitet. Die Idee der drei Schulen unter einem Dach in Angliederung an Kindergarten und Seniorenheim sind ihr ein großes Anliegen gewesen. Ihr großer Einsatz galt auch dem Ring der anthroposophischen Einrichtungen in Essen, für den 1979 ein gemeinsamer Grundstein unter dem großen Festsaal der Rudolf-Steiner-Schule gelegt worden ist.

Helga Lauten schrieb 2008 ein Buch über die 1922 mit der Unterstützung von Rudolf Steiner in Essen gegründete vierte Waldorfschule, die bis 1936 bestand. Sie hat auch zahlreiche Bücher z. B. zum Thema der Sprache geschrieben.

Helga Lauten war Englisch- und Deutschlehrerin, sie war Betreuungslehrerin und machte Klassenspiele. Ihre besondere Liebe galt neben der Sprache vor allem der Musik. Sie spielte Geige und Klavier und gründete an unserer Schule Chor und Orchester.

Ihre Tugend, verantwortungsvoll Sorge für das ihr Anvertraute zu tragen, kann uns für die Zukunft Vorbild sein.

Katharina Lökenhoff

BUCHBESPRECHUNGEN

Kultus als spiritueller Weg

Die Schulhandlungen und ihr geistiger Hintergrund
von Elisabeth von Kügelgen

edition waldorf, Stuttgart, 2022
368 Seiten · 16 x 24 cm · gebunden
ISBN 9783949267444 · 28,00 Euro



Zu den Besonderheiten der Waldorfschulbewegung gehört es, im Rahmen des ebenfalls waldorfschulspezifischen Freien (christlichen) Religionsunterrichtes Kultushandlungen zu pflegen, die deren Begründer Rudolf Steiner den Lehrern der ersten Freien Waldorfschule zur Ausführung übergeben hat. Ein Aspekt innerhalb der Waldorfbewegung, der bislang wenig publizistische Aufmerksamkeit erfahren hat. Elisabeth von Kügelgen, die bereits mit anderen Veröffentlichungen zur religiösen Erziehung an Waldorfschulen beeindruckend hervorgetreten ist, hat nun eine ausführliche und erhellende Darstellung zu den Schulhandlungen vorgelegt.

In ihrem Buch »Kultus als spiritueller Weg. Die Schulhandlungen und ihr geistiger Hintergrund« sucht die Autorin den Leserinnen und Lesern einen konkreten wie vertieften Zugang zur Thematik zu eröffnen. Dies gelingt ihr, indem sie die den Schulhandlungen innewohnenden Praxen transparent und verständlich nachzeichnet und ihre anthropologische Begründung, ihren spirituellen Anspruch wie ihren pädagogischen Wert in unterschiedlichen Schichten beleuchtet.

Das Buch ist in vier Teile gegliedert. Der erste und wohl vordergründig wichtigste Teil beschäftigt sich mit den Grundlagen der Schulhandlungen. Er gibt Einblick in ihre Entstehungsgeschichte samt den damit verbundenen Komplikationen, denen die Einführung eines Kultus in einer säkularen Schulumwelt unterliegen musste. Ohne den vollen Wortlaut der Handlungen wiederzugeben, wird der jeweilige Aufbau und

Charakter der vier Handlungsformen (Sonntagshandlung, Weihnachtshandlung, Jugendfeier und Opferfeier) beschrieben. Tragende Elemente des Handlungsverlaufs (Verkündigung, Opferung, Wandlung, Kommunion) werden so herausgearbeitet, dass ihre Verbindung mit den zugrundeliegenden spirituellen Motiven ersichtlich wird. So wird auch der Gang der Handlungen durch den christlichen Jahreslauf aus Erkenntnis-Hintergründen der Anthroposophie verdeutlicht, und dies, ohne die christentumsgeschichtliche Sicht zu vernachlässigen, was einen besonderen Reiz der Darstellung ausmacht. Insbesondere werden die Wichtigkeit der Rosenkreuzerweisheit und des Johannesevangeliums und der Zusammenhang der Handlungen mit dem Grundsteinspruch hervorgehoben und begründet. Durch eine Reihe weiterer Aspekte, wie etwa die detaillierte Beschreibung der von Rudolf Steiner intendierten Gestaltung des Handlungsraumes oder die meditative Vorbereitung der Handlungshaltenden und andere mehr, ergibt sich schließlich ein rundes Bild von Auftrag und Bedeutung der Schulhandlungen.

Der zweite Teil unternimmt schließlich den Versuch, einen spirituell weltgeschichtlichen Bogen zu spannen und aus diesem heraus ein Verständnis für zeitgemäße Kultusformen, im Besonderen für die neue »nicht-priesterliche« Kultusform zu gewinnen und zu belegen. Hier rekurriert die Autorin auf die von Rudolf Steiner oft beschriebenen zwei (ursprünglich gegensätzlichen) Geistesströmungen, der Offenbarungsströmung einerseits und der Initiantenströmung andererseits, wie sie sich aus der Tempellegende und der Goldenen Legende erschließen lassen. Ohne hier auf Details eingehen zu können: Der Fokus der Darstellung zielt auf die Bedeutung der Lazarus-Johannes Einweihung, die eine Strömung der Mitte gründet und wiederum über die Rosenkreuzerströmung in der anthroposophischen Geisteswissenschaft mündet und dort ihre zeitgemäße Fortsetzung findet. Dazu gehört eben auch die Erneuerung des kultischen Handelns, wie sie in den Schulhandlungen des Freien Religionsunterrichtes wie später auch in der kirchlich verfassten Christengemeinschaft als Bewegung für religiöse Erneuerung vorliegt. Ein Wirken also »zweier Brüder der Mitte«, wo »Abelsweg« und »Kainsweg« sich vor dem Hintergrund eines kosmischen Kultus fruchtbar ergänzen.

Der dritte Teil widmet sich der Beschreibung der Persönlichkeit und des Schicksals des für die Entstehung und Entwicklung des Freien Religionsunterrichtes und seiner Handlungen unabdingbar wichtigsten Waldorflehrers der ersten Stunde: Herbert Hahn. Die darin vorgelegte biographische Betrachtung birgt eine Fülle an interessanten und bewegenden Details aus seinem frühen Werden und späteren Wirken und seines Einsatzes für die religiöse Vertiefung des Waldorfschulgedankens und seiner Praxis. Ein kurzer Abriss zum Ende des Kapitels geht auf die von Herbert Hahn begleitete Weiterentwicklung des Freien Religionsunterrichtes durch die Arbeit und Verantwortung des Internationalen Religionslehrer-Gremiums und der Pädagogischen Sektion am Goetheanum ein.

Das vierte und letzte Kapitel bietet eine treffend ausgewählte Sammlung von Zitaten Rudolf Steiners zu den Themen Religion und Christentum. Diese zentrierte Auswahl umgreift ein breites Spektrum der Aussagen Steiners, die inhaltlich sinnreich

gegliedert werden und die dem Buch einen den Leser zur Eigenarbeit aufrufenden und damit kräftigen Abschluss geben.

Es ist eine überaus anzuerkennende Leistung von Elisabeth von Kügelgen, das textliche Grundmaterial zum Thema Kultus und Schulhandlungen zusammengetragen und auf so umfassende Weise erläutert und diese damit begründet zu haben. Ein wenig schade jedoch ist, dass die Beschäftigung mit dem Thema nicht zu einer weitergehenden Auseinandersetzung geführt hat, wo auch Zukunftsperspektiven in Blick genommen hätten werden können. Nicht zuletzt deshalb, weil, wie bekannt sein dürfte, die Pflege der Handlungen in den Schulen eher eine rückläufige denn wachsende Tendenz zeigt. Sicher ist, dass dieses Buch aber auch für solche kommenden Fragestellungen und Aufgaben die beste Grundlage bietet.

Carlo Willmann

Renate Riemeck

Historikerin, Pädagogin, Pazifistin (1920–2003)

von Albert Vinzens

Wallstein Verlag, Göttingen, 2023
408 Seiten · 12,5 x 21 cm · 20 Abb.
gebunden mit Schutzumschlag
ISBN 978-3-8353-5452-4 · 28,00 Euro



Diese Rezension ist in der Zeitschrift »Erziehungskunst« (6/2024) erschienen. Die Zweitverwertung erfolgt mit freundlicher Genehmigung der »Erziehungskunst«.

Albert Vinzens hat seine in die Tiefe gehende Forschungsarbeit zur Biographie von Renate Riemeck mit diesem rund 400 Seiten umfassenden Buch abgeschlossen und eine sowohl wissenschaftlich fundierte als auch sehr gut lesbare Geschichte Deutschlands des 20. Jahrhunderts mit dem Fokus auf diese faszinierende Persönlichkeit vorgelegt. Renate Riemeck sorgte in der Nachkriegszeit zum Beginn der ersten Friedensbewegung 1960 und mit der Gründung der DFU (Deutsche Friedens-Union) für viele Schlagzeilen in der Presse und wurde als Autorin des Verlags Urachhaus auch unter Anthroposophen sehr bekannt.

Mit dieser Biographie kann Albert Vinzens sein profundes Wissen in vielfacher Hinsicht bestens einsetzen und durch tiefeschürfende Perspektiverweiterungen, die aber nie zu weit von dem Leben und Wirken Riemecks wegführen, viele auch heute noch aktuelle Themen wie nebenbei bearbeiten. Mindestens zwanzig solcher Themen sind mir nach der Lektüre eingefallen, von denen ich hier nur fünf nennen will:

- Der Weg Europas in den ersten Weltkrieg
- Die Situation der Hochschulbildung im Nazi-Deutschland
- Die Schicksalsgeschichte mit ihrer Pflgetochter Ulrike Meinhof
- Herausforderungen der jungen Demokratie in Deutschland; Beamtentum und politischer Einsatz – Die Angst vor den Extremen: Kommunismus und rechter Nationalismus
- Lehrerbildung und reformpädagogische Ansätze – Klassiker der Pädagogik

Mein Lesevergnügen bei diesem Buch begründet sich einerseits durch die einfühlsame und zugleich auch zurückhaltende Art, mit der Vinzens seine Leser:innen den Menschen Renate Riemek sehr nahe bringt, obwohl sie zumindest öffentlich immer Distanz wahren konnte, und zum anderen durch die umfassende und zugleich feinsinnige Art, mit der der Autor die Themen bearbeitet hat, mit denen sie sich auseinandergesetzt hat oder setzen musste. Es ist kein Buch, das man in einem Schwung durchliest und beiseitelegt, sondern eher eines, das man gerne mal wieder aufgreift und eines der Kapitel noch einmal zur Hand nimmt, um das Thema vielleicht auch anhand der umfassenden Literaturangaben zu vertiefen.

Mit einem etwas längeren Zitat von Renate Riemek aus den Vorlesungen über die Klassiker der Pädagogik will ich enden, weil es mir auch heute noch wegweisend für die Pädagogik erscheint: Zunächst zitiert sie aus Goethes Roman *Wilhelm Meisters Lehrjahre*:

»Wenn wir die Menschen nur nehmen wie sie sind, so machen wir sie schlechter; wenn wir sie behandeln, als wären sie, was sie sein sollten, so bringen wir sie dahin, wohin sie zu bringen sind.« Und dann formuliert sie selbst: »Wenn Sie andere Menschen und vor allem ihre Schülerinnen und Schüler so behandeln würden, als wären sie, was sie sein sollten, dann besteht die Chance, dass Sie nicht nur Unterrichtsbeamter, sondern Pädagoge werden. (...) Sie werden sie nur dazu bringen können, das heißt bei dieser Entwicklung helfen, dass sie etwas mehr von dem werden, was sie sein sollten. Nur das kann der Sinn der Pädagogik sein.«

(Zitiert nach Vinzenz 2023, S. 272)

Christian Boettger

Menschenbildung durch Musik

Der Musikunterricht an der Waldorfschule
von Wolfgang Wünsch

*edition zwischentöne, Weilheim
aktualisierte Taschenbuchausgabe 2024
164 Seiten · Softcover
ISBN 978-3-937518-54-1 · 18,00 Euro*



Man darf dem Verlag edition zwischentöne dankbar sein, dass der Herausgeber G. Beilharz immer wieder den unternehmerischen Mut hat, bewährte, jedoch vergriffene, Literatur im Bereich der Waldorfmusikpädagogik und -wissenschaft als Reprint herauszugeben¹.

Das ursprüngliche Buch wurde 1995 von Wolfgang Wünsch (1926–2020), Musiklehrer und Dozent, verfasst und im Verlag Freies Geistesleben herausgegeben. Mittlerweile ist es in sieben Sprachen übersetzt worden. Seine jahrzehntelange Erfahrung und seine sorgfältig reflektierte Praxis als Musiklehrer (FWS Marburg und Bonn) und Dozent in der Lehrerbildung (Seminar Witten u. a.) schlägt sich hier nieder.

Das Werk war »die erste groß angelegte Gesamtdarstellung und ein Meilenstein in der sich seit 1919 entwickelnden Waldorfmusikpädagogik«², die von vielen Musiklehrer:innen und Student:innen in der Praxis und der Vorbereitung sehr geschätzt wurde.³

Nun, 29 Jahre später, drängt sich die Frage auf: Ist ein pädagogisches Lehrwerk, das vor so vielen Jahren verfasst wurde, für die gegenwärtige Musikpädagogik an Waldorfschulen noch aktuell? Haben wir es heute nicht mit einer ganz anderen Schülerschaft und einem sehr veränderten Musikerleben zu tun? Eine Antwort dazu gibt schon die Tatsache, dass Beilharz' Reprint im Herbst 2023 bereits nach wenigen Wochen vergriffen war und nun zeitnah eine neue Auflage (jetzt in Taschenbuchformat) nachgelegt werden musste.

Eine andere Antwort finden wir in der Beschäftigung mit diesem Praxisbuch selbst: Wünsch's Buch ist weniger ein Lehrwerk, sondern mehr ein Übungsbuch. Er führt durch sämtliche Klassenstufen, zeigt systematisch Übungswege auf und folgt dabei konsequent dem Ansatz: *Die Schüler:innen sollen die Gelegenheit haben, selbst Entdecker:innen zu werden und sich als solche zu erleben.*

Im Bereich der Improvisation schafft er einen Raum, wo die Schüler:innen – meist mit Röhrenmetalophon oder Marimbaphon – behutsam an die Phänomene der Musik herangeführt werden und diese verstehen lernen.

Ganz wichtig ist ihm dabei der Blick auf die Entwicklungsbedürfnisse der jeweiligen Schüler:innen. Welche Wirkung hat die Musik in diesem und jenem Lebensalter

auf die Heranwachsenden? Wie kann ich als Musikpädagog:in hier verantwortlich «mensenbildend» tätig sein?

Vor knapp drei Jahrzehnten hat er dies wie folgt selbst formuliert:

»Die Welt und auch die Menschen können wir nur wirklich verstehen, wenn wir das, was wir in ihr oder an ihnen beobachten, innerlich nachvollziehen. Es ist dies der goetheanistische Weg der Erkenntnis. Und auf dem Gebiet des Lebendigen, des Menschseins oder des Geistigen können wir nur auf diese Weise zu wirklicher Erkenntnis gelangen. Und da es in unserer Zeit, d. h. der Zeit, die mit dem 20. Jahrhundert begonnen hat, gerade auf diese letztgenannten Erkenntnisse ankommt, wird es in der Pädagogik darum gehen, die Voraussetzungen zu einem aktiven, tätigen Erkennen zu schaffen und die dazu nötigen Willenskräfte wachzurufen. In einer Zeit, in der gerade die Willenskräfte einer gewaltigen Medienindustrie zum Opfer zu fallen drohen, sollte auf eine solche Schulung besonderer Wert gelegt werden.«⁴

Wie man als heutiger Leser dieses Zitats unschwer erkennen kann, ist dieser Ansatz zeitlos und gilt gerade auch für unser »digitales Zeitalter«.

Der Herausgeber Beilharz betont in seinem Vorwort zu Recht:

»Menschenbildung durch Musik« ist ein Arbeitsbuch, will also nicht in einem Zug durchgelesen, sondern eben erarbeitet werden. Wer im Beruf des Musiklehrers noch am Anfang steht, wird hier eine gute erste Orientierung finden. Und mit zunehmender eigener Erfahrung kann man dann entdecken, dass Wünschs freilassende Anregungen »mitwachsen«, sich in tieferen Schichten erschließen und somit geeignet sind, das eigene Wahrnehmen und Handeln immer wieder neu zu befragen und zu befruchten.«⁵

Dieses Buch deckt sehr viele Themen ab:

- Das Weltverhältnis des Kindes in der 1. und 2. Klasse und hier das musikalische Äquivalent der Quintenempfindung
- Eine Phänomenologie der Intervalle
- Der Übergang zur dritten Klasse mit der Quartempfindung
- Das Kind nach dem Rubikon und die Einführung der Notenschrift
- Das Musikverständnis in der 5. und 6. Klasse
- Ein Exkurs zur Wahl des Instrumentes
- Urteilsbildung im Musikalischen in der 7. und 8. Klasse
- Ein Sammlung von Improvisationsübungen in Klasse 1 bis 8 sowie rhythmische Übungen speziell für Klasse 7 und 8
- Ein Blick auf die Oberstufe und die Urteilsbildung im Zusammenhang mit dem Musikverstehen
- Eine Sammlung von Improvisationsübungen für die Oberstufe

Am Ende folgt ein dreiseitiger Ausblick, in dem Wunsch zusammenfassend deutlich macht, welche besondere Aufgabe dem heutigen Musikunterricht zukommt:

»Mein Anliegen in diesem Buch war zu zeigen, wie die Musik seelische Entwicklungen begleitet, fördert und schließlich in dem jungen Menschen Kräfte entwickelt, deren er in der heutigen Zeit bedarf. Es sind Kräfte, die ihn zur Verantwortung reifen lassen, die ihn freiheitsfähig machen.

Zwar hat man auch in früheren geschichtlichen Zeiten die Musik als die große Erzieherin der Seele gesehen – die Überlieferungen aus der griechischen Zeit heben das besonders hervor –, jedoch stehen wir heute in einer Situation, in der die Musik in einer besonderen Weise wirken kann.»⁶

Der Herausgeber Beilharz hat diese Buchvorlage posthum so auch in der Neuauflage übernommen, wohl wissend, das Wunsch sicherlich einiges hinzugefügt, vielleicht auch verändert hätte, neue Themen und Fragestellungen, wie sie zum Beispiel in seinen späteren Schriften *Verstehen wir die Botschaft der Kinder?* (2007) und *Es ist an der Zeit – Eine neue Generation sucht nach einem neuen Verhältnis zur Schöpfung* (2020) anklängen.

Des weiteren hat Beilharz den Text gründlich durchgearbeitet und an wenigen Stellen zur besseren Verdeutlichung des Sachverhaltes behutsam geändert oder ergänzt, dies dann aber auch in den Anmerkungen gut gekennzeichnet und erläutert.

Gerade in den letzten Jahren sind viele Bücher, Aufsätze und musikalische Werke zum Musikunterricht in der Waldorfschule veröffentlicht worden. Das hat der Herausgeber berücksichtigt und das ursprüngliche Literaturverzeichnis um diese erweitert und ergänzt.

Man darf gespannt sein, wie der musikpädagogische Impuls Wolfgang Wünschs in der Waldorfmusikpädagogik oder darüber hinaus weiterhin Beachtung findet.

Diese Neuauflage könnte hierzu ein wichtiger Beitrag sein!

Thomas Nick

Anmerkungen

- 1 So u. a. die Schriften von H. Pfrogner *Lebendige Tonwelt* (2010) und P.-M. Riehm *Das Ziel ist der Mensch* (2007)
- 2 G. Beilharz in: *Menschenbildung durch Musik* (2024), Vorwort zur Neuausgabe, Seite 7
- 3 Der Rezensent hat selbst viele wertvolle Anregungen aus diesem Buch für seinen Schulunterricht, aber auch für die Seminararbeit in der Lehrerbildung bekommen.
- 4 W. Wunsch: *Menschenbildung durch Musik* (2024), Seite 90
- 5 ebd., Seite 8
- 6 ebd., Seite 147

Buchempfehlung aus der Pädagogischen Forschungsstelle



Sibylle Raupach
Schreiben und Lesen
unter erschwerten Bedingungen.
Anregungen, Wege, Ursachen
Pädagogische Forschungsstelle Stuttgart 2024
198 Seiten, Softcover
21,- Euro | ISBN: 978-3-98957-017-7
Bestell-Nr.: 1827

Die Fähigkeit des Schreibens prägt die kognitiven Möglichkeiten jedes Menschen

Sibylle Raupach zeigt einen Weg auf, wie jedes Kind, aber vor allem schwer lernende Schüler:innen, einen Zugang zur Grundkompetenz des Schreibens erwerben können. Gleichzeitig kann der Einstieg in Lesefähigkeiten wie nebenbei glücken.

Die Autorin teilt viele Anregungen, die aus ihrer langjährigen Praxis als Klassenlehrerin entstanden sind.

Erprobte, lustige und sofort umsetzbare Spiele demonstrieren die Entwicklung der motorischen Basisfähigkeiten.



Waldorfbuch
Der Book-Shop der
Pädagogischen
Forschungsstelle

www.waldorfbuch.de
bestellung@waldorfbuch.de

