



Bund der Freien
Waldorfschulen

JOURNAL FÜR WALDORFPÄDAGOGIK

Sonderthema: Bewährtes

Inhalt

Erzählen ist mehr als Deutsch-Unterricht

Das Epochenheft – vielfältig, einzigartig, bewährt

*Erfahrungen und Gedanken zu bewährten Unterrichtsinhalten
der 3. Klasse*

*Wahrnehmungsvignetten und Reflexionen für eine
verstehende Diagnostik und ein pädagogisches Ethos*

Willkommen in der Wirklichkeit

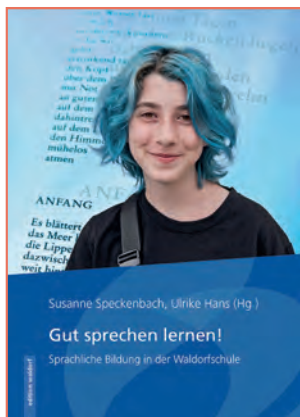
Zur Vorbereitung eines Forst- oder Ökologiepraktikums

Lebensbilder

Buchbesprechungen

Januar 2024

Buchempfehlung aus der Pädagogischen Forschungsstelle



Susanne Speckenbach,

Ulrike Hans (Hg.):

Gut sprechen lernen!

Sprachliche Bildung

in der Waldorfschule

Pädagogische Forschungsstelle

Stuttgart 2023

232 Seiten, Softcover, 18,- Euro

ISBN: 978-3-949267-87-1

Bestell-Nr.: 1803

Sprachliche Differenzierung zu erlernen und sprachliche Fähigkeiten zu üben, ist eine wesentliche Aufgabe der schulischen Bildung, insbesondere in Zeiten des Verstummens vor und an digitalen Geräten.

Wie kann Unterricht heute aussehen, der Schülerinnen und Schülern Freude am gestalteten Sprechen vermittelt, der Zugang zu künstlerischer Sprache schafft und ein Bewusstsein von Sprache in ihren verschiedensten Facetten entstehen lässt?

Die Beiträge dieses Bandes bieten grundlegende Reflexionen, Beispiele und Übungen zu diesem wichtigen Thema.



Waldorfbuch
Der Book-Shop der
Pädagogischen
Forschungsstelle

www.waldorfbuch.de
bestellung@waldorfbuch.de

Inhalt

BEWÄHRTES

Holger Grebe	Erzählen ist mehr als Deutsch-Unterricht	4
Sophia Klipstein	Das Epochenheft – vielfältig, einzigartig, bewährt	14
Katia Hornemann	Erfahrungen und Gedanken zu bewährten Unterrichtsinhalten der 3. Klasse	30

ZUR WALDORFPÄDAGOGIK

Ulrike Barth, Angelika Wiehl	Wahrnehmungsvignetten und Reflexionen für eine verstehende Diagnostik und ein pädagogisches Ethos	37
Christoph Rudolf	Willkommen in der Wirklichkeit	59

FACHPÄDAGOGISCHE BEITRÄGE

Benjamin Bembé	Zur Vorbereitung eines Forst- oder Ökologiepraktikums	80
----------------	--	----

LEBENSBLDER

Michael Meinzer, Bernhard Quistorp, Rolf Schneider	Eckhard Grünzel (25. 5. 1956 – 16. 1. 2021)	98
--	--	----

BUCHBESPRECHUNGEN

Thomas Voß	Afrika und die Entstehung der modernen Welt <i>von Howard W. French</i>	104
------------	--	-----

2 Inhalt

Ulrich Kaiser	Resonanzfiguren des verkörperten Selbst <i>von Wilfried Sommer</i>	107
Günter Boss	Die Verlorenen · Eine Odyssee <i>von Daniel Mendelsohn</i>	111
Dorothee Prange	Vom Leben unserer Erde <i>von Albrecht Schad</i>	118

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
Michael Zech, Lehrerseminar für Waldorfpädagogik Kassel,
Brabanter Straße 30, 34131 Kassel, zech@lehrerseminar-forschung.de

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

Liebe Kolleginnen und Kollegen,

auf den ersten Blick kontrastierend zum Schwerpunktthema der vorangegangenen Ausgabe des Journals (Nr. 5), das »Aufbrüche« lautete, geht es im Themenschwerpunkt dieses Hefts um »Bewährtes«. Dass der Rekurs auf tradierte Grundbestände der Waldorfpädagogik jedoch nicht konservativ-betulich sein muss, sondern selbst Aufbruchscharakter haben kann, zeigen die Beiträge von Holger Grebe (»Erzählen ist mehr als Deutschunterricht«), Sophia Klipstein (»Das Epochenheft – vielfältig, einzigartig, bewährt«) und Katia Hornemann (»Erfahrungen und Gedanken zu bewährten Unterrichtsinhalten der dritten Klasse«). Hier wird Überliefertes und Bewährtes individuell und gegenwartstauglich gegriffen.

Ich wünsche Ihnen viel Freude beim Lesen

Florian Stille

BEWÄHRTES

Holger Grebe

Erzählen ist mehr als Deutsch-Unterricht

Aphoristische Bemerkungen

»Am meisten Zulauf haben die Erzähler. Um sie bilden sich die dichtesten und auch beständigsten Kreise von Menschen. Ihre Darbietungen dauern lange, in einem inneren Ring hocken sich die Zuhörer auf den Boden nieder und sie erheben sich nicht so bald wieder. Andere bilden stehend einen äußeren Ring; auch sie bewegen sich kaum, sie hängen fasziniert an Worten und Gesten des Erzählers. Manchmal sind es zwei, die abwechselnd rezitieren. Ihre Worte kommen von weit her und bleiben länger in der Luft hängen als die gewöhnlicher Menschen ...«. So beginnt ein Kapitel in dem Reisebericht »Die Stimmen von Marrakesch« von Elias Canetti. Er geht auf eine Erkundungsfahrt zurück, die den noch jungen Autor 1954 in Begleitung eines Filmteams durch die marokkanische Stadt Marrakesch auch auf den zentralen Platz Djema el Fna führte. In seinen lebendigen Impressionen tauchen die fahrenden Erzähler als »märchenhafte Persönlichkeiten« in prächtiger Tracht aus blauem oder braunem Samt auf, die in einer eigentümlichen Innenschau »auf ihre Helden und Figuren« gerichtet waren, während sie von den Menschen in ihrer Umgebung, vor allem von Fremden wie dem Autor kaum Notiz nahmen. Interessant ist auch, dass der Schriftsteller Canetti die Erzähler als »ältere und bessere Brüder von mir« bezeichnet: »Hier fand ich mich plötzlich unter Dichtern, zu denen ich aufsehen konnte, weil es nie ein Wort von ihnen zu lesen gab«. In dem Maß, wie Canetti die Macht der Erzähler feiert, die da »im Gewühl des Marktes, unter hundert fremden Gesichtern ... von keinem kalten und

überflüssigen Wissen belastet, ohne Bücher, Ehrgeiz und hohles Ansehen« unterwegs sind, geißelt er sich selbst als einen, der sich »dem Papier verschrieben« habe, statt »im reinen Vertrauen auf meine Erzählung selbst zu leben«.

Kurz darauf wendet der Reisende seinen Blick den Schreibern zu. Sie haben ihre Bänke im stillsten Teil der Djema el Fna aufgeschlagen. Einer dieser kleinen und schwächtigen Männer bietet, sein Schreibzeug vor sich, seine Dienste einer vierköpfigen Familie von Berbern an – in großer Diskretion und Bescheidenheit gegenüber dem alten Vater und drei verschleierte Frauen, in deren stolzer Haltung er die Mutter und zwei junge Töchter erkennt. Im Nachklang rätselt der Ich-Erzähler darüber, »was die Anwesenheit einer ganzen Familie vor dem Schreiber erforderlich machte«.

Diese kleine Miniatur führt uns im Brennglas an eine Besonderheit der Kulturgeschichte heran. Neben der Schriftlichkeit, die vor etwa 5000 Jahren zunächst als Geheimwissen kleiner Eliten, später als Kompetenz breiter Volksschichten in den alten Flusskulturen am Nil, Euphrat oder am Indus auftauchte, gibt es bis in die Gegenwart den Strom mündlichen Erzählens.¹ Mit der Entwicklung elektronischer Medien Ende des 20. Jahrhunderts hat allerdings das tägliche Bombardement mit Information und Unterhaltung, von Enzensberger 1970 als »Bewusstseinsindustrie« umschrieben, so zugenommen, dass die Kräfte und Spielarten dieser uralten menschlichen Kompetenz mehr und mehr in Vergessenheit geraten – auch wenn sich die Kultur des Erzählens bis heute als »Story-Telling« oder »Erzähltheater« in Vereinen wie der »Erzählkunst e. V. Berlin« erhalten hat und in der Schuldidaktik gepflegt wird.

Urerfahrungen in der Polis Schule

Als Oberstufenlehrer an einer schwäbischen Waldorfschule gestehe ich: Seit meinen ersten Berufserfahrungen vor über 30 Jahren hat der erste Schultag mit den Ansprachen der Klassenlehrerinnen und Klassenlehrer bzw. Klassenbetreuer an ihre Kinder und Jugendlichen für mich einen besonderen Charme als eine festliche Erzählwerkstatt vor den Klassen zwei bis 13. Da werden kleine Reiseberichte, Märchenmotive, historische Miniaturen oder auch gut gemeinte Appelle mal bildkräftig und voller

Analogien, mal gestenreich oder als eher intellektueller Zuruf so präsentiert, dass alljährlich ein kleines Wunder geschieht: Unter der Kuppel des Lauschens bildet sich Gemeinschaft und die leise Fremdheit nach fast siebenwöchigen Ferien schwindet. An welcher Stelle gelingt es den Sprechenden den Saal in Spannung zu versetzen? Welche Bilder oder Redewendungen werden nicht nur in der Oberstufe, sondern klassenübergreifend verstanden? Wie viel Vertrauen kommt den Erzählenden entgegen, wenn sie das Abwesende zum Anwesenden machen? Und welche Rolle spielen bei der ganzen Performance der Klang der Stimme, die Deutlichkeit der Artikulation, das Gespür für den treffenden Ausdruck, der Charme altertümlicher Wendungen, das Spiel von Ruhe und Bewegung, Beschleunigung und Innehalten oder das Herausögern eines klärenden Wortes? Schaffen es wir Lehrerinnen und Lehrer, den Habitus der Märchentante oder des Märchenonkels zu vermeiden? Und fühlen sich unter den Zuhörern auch die 15- oder 16-jährigen angesprochen, die durch zu viel Erzählen das Erlebnis haben könnten, sie würden bevormundet, d. h. ihrer rationalen Fähigkeiten beraubt? Wenn der Satz des argentinischen Psychoanalytikers Jorge Bucay stimmt – »Kindern erzählt man Geschichten zum Einschlafen – Erwachsenen, damit sie aufwachen« –, dann ist damit eine Polarität aufgerufen, die gerade zu Schuljahresbeginn beachtet werden muss. Gerade für unsere Jugendlichen aus der Mittel- und Oberstufe sind die aufweckenden Signale notwendig und hilfreich. Erzählen als Erwachen.

Mehr als eine Aufsatzform

Vor diesem Hintergrund setzt der Deutschunterricht nur fort, was in der Kulturgeschichte angelegt ist und dem Lebenspuls sozialer Gemeinschaften entspricht. Erzählen ist in erster Linie gerade nicht eine bloße Aufsatzform wie das Schildern, Berichten, Charakterisieren oder Erörtern. Näher steht mir eine Bezeichnung, die die erfahrene Deutschlehrerin Elsbeth Weymann geprägt hat: »Erzählen als Lebensmittel«². In ihrem unveröffentlichten Manuskript heißt es zu diesem Thema: »Leben in Geschichten, mit Geschichten ist etwas tief Bedeutsames für jede Entwicklung. Für das Kind wie für den Erwachsenen und für ganze Völker«.

Babu, erzähl mir eine Geschichte! Am Bilderhunger der eigenen Enkel habe ich oft erlebt, wie ernährend, beruhigend, tröstend oder auch auf-

richtend die Bilder der Märchen und Geschichten sein können. Und mit welcher Strenge schon Kindergartenkinder darauf achten, dass alles richtig wiedergegeben wird. So genießt unsere knapp sechsjährige Enkelin offensichtlich den Wortlaut der Grimm'schen Märchen, wenn sie zusammen mit dem zweijährigen Bruder, der den Frosch spielen darf, und dem Vater in Verkleidung des Dornröschens als feurig lautierende Erzählerin auftritt und im behaglichen Präteritum formuliert: »Und was der Frosch gesagt hatte, das geschah. Und die Königin gebar ein Mädchen, das war so schön, dass der König vor Freude sich nicht zu lassen wusste und ein großes Fest anstellte ...« So schwappt der Erzählstrom aus dem Kindergarten in die gute Stube und die Nachahmung beschert der ganzen Familie ein Sprachfest.

Metamorphosen des Erzählens

Gilt die Annahme, »dass der Erzählstoff in der Klassenlehrerzeit für das Kind eine Hilfe in der seelischen Entwicklung« sein kann³, auch noch für die Jugendlichen in der Oberstufe, die mit mehr Distanz und Skepsis, aber auch mit einer erwachten Urteilskraft der Welt gegenüberstehen?

Das wird nicht nur davon abhängen, was erzählt wird, sondern mehr noch: wie erzählt wird. Hierzu einige Erfahrungen. Zunächst ist es wichtig, darauf zu achten, dass das Interesse der Jugendlichen wächst, wenn sie dadurch überrascht werden, dass der oder die Erzählende die vertraute Ordnung der Chronologie verlässt. Warum nicht die Erzählung von Schillers Leben und seiner Entwicklung mit einem Blick auf seinen Leichnam eröffnen, den der Leibmedicus des Weimarer Herzogs Doktor Huschke nach dem Tod des Dichters am 9. Mai 1805 obduziert hatte? Man fand die Lunge »brandig, breiartig und ganz desorganisiert«, das Herz »ohne Muskelsubstanz«, die Gallenblase und Milz unnatürlich vergrößert und die Nieren, »in ihrer Substanz aufgelöst und völlig verwachsen«, wie Rüdiger Safranski in seiner Darstellung von Schillers Leben schreibt⁴. Die Frage des Biographen, ob nicht der schöpferische Enthusiasmus den bereits seit 1791 lungenkranke Schiller – Nachwirkungen der Mannheimer Malaria! – über das »Verfallsdatum des Körpers hinaus« am Leben erhalten habe, sie eignet sich durchaus als stille Leitfrage für eine neunte Klasse. Denn ohne Frage war Schiller ein Willensriese. Begeisterung als Lebenskraft! Goethe

zitiert den Freund mit der Behauptung, »der Mensch müsse können, was er wolle«⁵. Und er hat 1804, als Schiller bereits nach Weimar übersiedelt war, den sechswöchigen Arbeitsrausch erlebt, in dem der Freund sein Drama »Wilhelm Tell« zu Papier brachte – und zwar vorzugsweise nachts. Dabei war er laut Goethe inspiriert von Schweizer Reisebeschreibungen und Geschichtsbüchern, die Zimmerwände waren mit Spezialkarten der Schweiz tapeziert. Überfiel ihn zwischen seinen Studien die Müdigkeit, so ließ er sich starken schwarzen Kaffee bringen, um sich munter zu halten. Eine Erzählung vom Ende her anzulegen, einen Lebensbogen vom Tod aus zu eröffnen, diese Gestaltungsgeste erregt den Astralleib der Jugendlichen in ganz anderer Weise als ein Erzählen im chronologischen Nacheinander. Das gilt auch für Fächer wie Geschichte.

Eine Vision in der Geschichte vom Untergang her zu beleuchten, macht aus dem Stoff ein Thema und füttert die Interessekkräfte. So lässt sich die Französische Revolution 1789 vom Wiener Kongress 1815 aus beleuchten, als führende Köpfe wie Fürst Metternich die Herstellung des vorrevolutionären Zustandes in Europa im Blick hatten und die Restauration ausriefen. Ähnliches gilt für das Schreiben. Wie sähe ein Nachruf aus, den Goethe nach Schillers Tod nicht gehalten hat, aber hätte halten können?

»Die Abstraktion, vor der wir uns fürchten.« (Goethe)

Eine weitere Gestaltungsregel beim Erzählen lautet: Achte auf bildhaftes, szenisches Erzählen. Peter Guttenhöfer macht in dem bereits oben zitierten Beitrag von 2011 auf den wichtigen Unterschied zwischen erzählen und »nur Informationen weiterleiten« aufmerksam, wenn er betont: »Das Platt-Prosaische muss überwunden werden«. Schon Rudolf Steiner wies die Deutsch-Lehrenden darauf hin, in der Arbeit am Nibelungenlied müsse zunächst vom Lehrer ein vollständiges Bild vom Ganzen gegeben werden und zwar »nicht in langweiliger Prosa, sondern in einer kurzweiligen bildhaften Art!«⁶. Als Szenen, die das dramatische Erzählen herausfordern, taugen besonders literarische Miniaturen, die an Wendepunkten eines Geschehens stattfinden.

Wer wird sich als Erzähler von Wolframs »Parzival« entgehen lassen, wie der Titelheld nach seinem ersten Versagen auf der Gralsburg am nächs-

ten Morgen mutterseelenallein erwacht, vom Nachklang prophetischer Träume gequält? Wolfram selbst würzt die Bilder mit ungewöhnlichen Wendungen. So vergleicht er den Traum mit einem »Mantel, dessen Saum mit Schwertschlägen gesteppt wurde und der gesäumt wurde mit mancher gewaltigen Tjoste«⁷. Beim Ausreiten aus der Gralsburg Munsalwäsche wird Parzival dann von einem Knappen verflucht, während er mit seinem Ross die Zugbrücke überquert und der verborgene Knabe das Seil zieht und fast das Ross zu Fall gebracht hätte. Wie kann die Seelenstimmung des Helden, diese Mischung aus Verwirrung, Kränkung und Empörung über die schlechte Behandlung ganz im Bild erzählt werden, ohne zu psychologisieren? Dass Erzähler wie Wolfram schon um 1200 selbst über den eigenen krummen Stil reflektieren und der Geschichte ein schwer beherrschbares Eigenleben zuschreiben, das mag unseren Erzähleifer jenseits einer bloß schönen Geschichte anstacheln: »Nun, diese Geschichte nimmt unverzagt ihren Lauf, sie flieht und jagt, entweicht und greift an, tadelt und ehrt.«⁸ Gerade das Unaufgelöste, Herbe und Rätselhafte der Bilder spricht auch einen jugendlichen Hörer anders an als glatte Ästhetik. Schon zur Entstehungszeit des Epos im Hochmittelalter fühlten sich die meist adeligen Zuhörer einem Erzähler verbunden, der jede abstrakte Buchgelehrsamkeit von sich weist. Zu den großen Epen wie dem Nibelungenlied oder zu Parzival habe ich immer wieder auch Erzählaufträge zu einzelnen Passagen an Schülerinnen und Schüler übergeben. Da viele Jugendliche über ein reiches Erfahrungsrepertoire mit filmischen Ausdrucksmöglichkeiten verfügen, habe ich wiederholt angeregt, sie sollen sich aus den gewählten Erzählpassagen eine Szene aussuchen, die wie mit der Zoom-Einstellung eines Kamera-Manns herangeholt und vergrößert dargestellt werden kann. Dadurch kann angeregt werden, auf Feinheiten einer Figur wie Körperhaltung, Gestik oder Mimik einzugehen. Was zeigt sich auf Hagens Gesicht, wenn der düster-treue Gefolgsmann des Burgunderkönigs Gunter in der dritten Aventure des Nibelungenlieds von einem Fenster der Burg in Worms aus die Ankunft des prächtig gekleideten Werbers Siegfried beobachtet – eines Recken, den er nie zuvor gesehen hat, über den er aber alles weiß? In einer Zeit, in der unsere Jugendlichen gerade im Verständnis abstrakter Zusammenhänge gefordert sind, ist das Heimisch-Werden in den anspielungsreichen Bildern konkreter Details für den Zehntklässler mit seinem »Bedürfnis nach Realismus«⁹ wohltuend. Zugleich erziehen die

erzählerischen Aufgaben dazu, Formulierungen zu wählen, die verschiedene Sinne ansprechen. Die Alleinherrschaft des Sehnsinns sollte gebrochen werden. Geräusche, Gerüche, Tasterfahrungen sind gleichermaßen willkommen. Im Nachklang können besonders gelungene Wendungen gewürdigt werden, indem man Ausgewähltes etwa an der Tafel sammelt. Sowohl in der Lehrererzählung als auch bei den Übungen mit Schülerinnen und Schülern ist darauf zu achten, dass Ironie fehl am Platze ist. Sie verhindert jedes echte Erzählen! Andererseits muss darauf geachtet werden, dass mythische und archetypische Bilder wie Parzivals Besuch auf der Gralsburg »nicht nur erlebt, sondern gedanklich erschlossen werden [...], ansonsten entstände in den Schülern das Gefühl, mit *Kindergeschichten* abgesselt zu werden«¹⁰.

Ratio und Emotio

»Ästhetisierte Erzählvorträge in der Klassenstufe und erzähltheoretische Analysen in der Oberstufe [schließen] einander nicht aus.« Dieser Aussage des Oberstufenlehrers und Mediävisten Matthias Kirchhoff ist uneingeschränkt zuzustimmen.¹¹ Ebenso wie das Analysieren eines Gedichttextes dieses nicht schwächt, sondern stärker macht¹², sollte der Umgang mit mündlichem Erzählen und schriftlichen Erzählungen durch einen wachen Blick auf die oft verborgenen Gestaltungskräfte wie Erzählperspektive, Zeitraffung und Zeitdehnung oder Stilfragen ergänzt werden. Darauf möchte ich in meinem letzten Teil noch eingehen. Die Jugendlichen honorieren es in hohem Maße, wenn wir den Einstieg in die Textanalyse ab Klasse 9 mit kreativen Aufgabenstellungen bereichern. Hat ein Schüler versucht, die achtzehnte der »Masurischen Geschichten« von Siegfried Lenz¹³ weiterzuschreiben, so bietet es sich an, eine kleine Stilkunde zu entwerfen. Die Aufgabe lautet: Schreibe die Liebesgeschichte zwischen dem schweigsamen Holzfäller Joseph Waldemar Gritzen und der rosigen Wäscherin Katharina Knack nach dem knappen Dialog auf der »Klattkä«, d. h. dem Holzsteg, zu Ende. Und zwar nach der Annäherung, die sich bei Lenz wunderbar unbeholfen zwischen zahllosen praktischen Verrichtungen wie Holzarbeiten, Kühe Melken oder Wäsche Waschen vollzieht (»Rutsch zur Seite«). Nachdem beide Figuren eine Weile »stumm wie Hühner nebeneinander« gesessen sind, zieht Joseph Gritzan »etwas Ein-

gewickeltes« aus seiner Tasche mit den an Katharina gerichteten Worten: »Willst«, sprach er, »Lakritz?«. Bei einer Betrachtung verschiedener Schülertexte kommen gewöhnlich alle Stileigentümlichkeiten des Masurischen zur Sprache – unter ihnen Verben der verlangsamten Bewegung, gemüthafte Verkleinerungsformen, umständliche Einschübe oder das Auseinanderdehnen der Satzteile wörtlicher Rede. Lässt man den auktorialen Erzähler, der über die märchenhaft-idyllische Ordnung wacht, weg und vollzieht in der Schreibaufgabe einen Wechsel in die personale Perspektive Katharinas, dann kommt man in der beschränkten Perspektive dem subjektiven Welterleben der Jugendlichen oft näher. Katharina weiß ja weder von Josephs Heiratsabsicht, noch davon, was dieser alles bei dem Pfarrer von Suleyken in die Wege geleitet hat, um nötige Papiere wie den Taufschein zu erhalten.

Besonders attraktiv war die Suche nach Stilblüten kürzlich in Klasse 13. Nach der häuslichen Lektüre von Thomas Manns Roman »Bekenntnisse des Hochstaplers Felix Krull« aus dem Jahr 1954 machten wir uns mit dem Einleitungskapitel vertraut und studierten die eigentümliche Ausdrucksweise des Ich-Erzählers und Hochstaplers Krull in seiner Autobiografie. Als Schulabbrecher ohne besondere Bildung versteht Felix, der »Glückliche«, sich darauf, aus Wenigem viel zu machen oder er imponiert mit gerade aufgeschnappten, nur halb verstandenen Fremdwörtern oder mit Inhalten aus der antiken Mythologie. Hat man seinen Narzissmus, seine Neigung zur Selbstüberhöhung und Blendung erst einmal durchschaut, dann sollte es auch möglich sein, folgende Schreibaufgabe zu bewältigen: Erzähle im Hochstapler-Status von deinem letzten Wochenende. Das Schöne an solchen Aufgaben für das schriftliche Erzählen ist die Mobilisierung der Humorkräfte. Da Verkleidung, Rollenspiel und Imponiergehabe, die kleinen selbstverliebten Lügen und Eitelkeiten – »ich stamme aus feibürgerlichem Haus« – bis hin zur Selbstvermarktung in den Social-Media-Kanälen auch zu unserer Zeit gehören, waren die Abiturienten gerade bei dieser Übung mit heiligem Ernst und einer Portion Selbstironie bei der Sache: »Der Auftakt meines Wochenendes führte mich in die Welt des Schlafes, wo ich einige Zeit zu verweilen pflegte, um meinen von der vorausgegangenen Woche müden Geist an der Wonne ungestörter Untätigkeit zu laben«. Kann man Müßiggang galanter kaschieren?

Am Ende einer 13-jährigen Schulzeit, die vom Erzählstrom in allen Facetten durchzogen ist, verfügt der Waldorfschüler über einen großen Rucksack an Erfahrung auf dem Gebiet der Epik. Wenn Epos, wie Hans Paul Fiechter im Hinblick auf die verschiedenen Übersetzungen betont, »Wort, Ausspruch, Götterspruch (Orakel), Rede, Kunde, Nachricht, Erzählung, Geschichte, Sage, Lied, Heldengedicht«¹⁴ heißt, dann handelt es sich beim Erzählen um eine Tiefendimension unserer Zeit. Als hörende oder erzählende Wesen machen wir uns mit der Gesellschaft, aber zugleich mit uns selbst vertraut. Zu den brilliantesten Erzählern der Gegenwart gehört der in Damaskus geborene Schriftsteller Rafik Schami. Gerade hat er mit 77 Jahren nach fünfjähriger Schreibezeit sein neuestes Buch vorgelegt: »Wenn du erzählst, erblüht die Wüste«. Gibt es ein schöneres Bild, um leidenschaftlich für das Erzählen zu werben?

Anmerkungen

- 1 Peter Guttenhöfer nennt anregende Beispiele für die letzten Ausläufer der Erzähltraditionen, für ihn ein »versiegender Strom« – etwa bei den Bantu-Völkern Südafrikas und bei fahrenden Spielleuten in Brasilien. Näheres dazu bei P. G., Aphoristisches zu der Frage: Was für eine Sprache braucht ein Lehrer?, Lehrerbrief 95 vom Februar 2011
- 2 Elsbeth Weymann, »Erzählen als Lebensmittel«, mündlicher Beitrag zum Seminar »Erzählen und Erzählperspektive. Vom *Dazwischen* literarischer Prosa« auf der Deutschlehrertagung des Bundes 2023 in Schloss Buchenau.
- 3 Annegret Gareau (Waldorf Ideen-Pool)
- 4 Rüdiger Safranski, Schiller oder die Erfindung des Deutschen Idealismus, München/Wien 2004, S. 11
- 5 Jürgen Schwarz, Schiller kennen lernen. Sein Leben, seine Dramen, seine Balladen. Lichtenau 2006, S. 52
- 6 Rudolf Steiner, GA 300, Konferenz am 14. 02. 1923
- 7 Wolfram von Eschenbach, Parzival. In Prosa übertragen von Wilhelm Stapel, München 2013, S. 126 f.
- 8 Ders., aus dem Prolog, S. 7 f.
- 9 Hans Paul Fiechter / Rita Schumacher, Poetik. Drei Wege, Kassel 2014, S. 142
- 10 Rita Schumacher, ebenda, S. 149

- 11 Matthias Kirchhoff, Erzähl! Über eine vielschichtige Kategorie im Waldorfunterricht, in: Erziehungskunst Januar/ Februar 2022, S. 45
- 12 Hilde Domin hat den beruhigenden Gedanken formuliert: »Gedichte überleben das Lesen – das ist das interpretierende Lesen – von Generationen, sie werden manchmal in Grund und Boden gelesen, richten sich auf wie Gräser und sind plötzlich wieder da, verfügbar für neue Deutung.« Das Zitat stammt aus: Hilde Domin, Doppelinterpretationen. Das zeitgenössische Gedicht zwischen Autor und Leser, Frankfurt a. M. 1997, S. 18
- 13 Siegfried Lenz, So zärtlich war Suleyken. Masurische Geschichten, Frankfurt 1960
- 14 Hans Paul Fiechter, Poetik. Drei Wege, a. a. O., S. 17

Sophia Klipstein

Das Epochenheft – vielfältig, einzigartig, bewährt

»Welche Farbe soll der Rahmen haben?« – »Muss ich mit Füller schreiben?« – »Dürfen wir die nächste Seite selbst gestalten?« – »Mir fehlen fünf Seiten, was soll ich jetzt machen?« – »Ich will mein Heft noch schöner machen, kann ich es morgen abgeben?« Sätze dieser Art kennt jede Lehrperson einer Waldorfschule. Ein Großteil der Aufmerksamkeit in der Schüler*innenarbeit richtet sich auf das Epochenheft, es hat noch immer eine zentrale Bedeutung – auch für die Eltern, die dadurch einen Einblick in die Lehrinhalte und die Lernfortschritte ihres Kindes bekommen. Es besteht aus einem leeren Heft, das von den Schüler*innen selbst geschrieben und gestaltet wird, nach mehr oder weniger verbindlichen Vorgaben der Lehrkraft. Es werden darin alle relevanten Lerninhalte festgehalten. Die Schüler*innen schreiben – je nach Alter – eigene und vorgegebene Texte hinein und zeichnen textergänzende Abbildungen dazu. Die Praxis der Handhabung ist so individuell wie die einzelnen Schüler*innen und ihre Lehrkräfte es sind, das Medium Epochenheft selbst wird jedoch seit Gründung der ersten Waldorfschule in den Klassen 1 bis 8 zu annähernd 100 Prozent eingesetzt. In der Oberstufe wird es dann sukzessive ersetzt durch Mappen, die je nach Thema, Fach und methodischer Absicht vorgegebene Inhalte oder Portfolio-Charakter haben. Damit ist dieses Arbeitsmittel in der Schullandschaft einzigartig und kann – neben inzwischen hervorragendem, didaktischem Lehrmaterial aus Schulverlagen – durch seine Alleinstellungsmerkmale weiterhin überzeugen. Welche Rolle das Heft im Lernprozess spielt und welche vielfältigen Einsatzmöglichkeiten es gibt, möchte ich im Folgenden darstellen.

Da ich Kommunikations-Design mit Schwerpunkt Illustration und Buchgestaltung studiert habe, war mein Interesse groß, die Freiheit und den individuellen Umgang mit dem Epochenheft zu nutzen. Im Laufe meiner Lehrtätigkeit fiel mir jedoch auf, dass diese Freiheit aus meiner

Sicht nicht ausreichend wahrgenommen wird. Die Epochenhefte der letzten Jahrzehnte, die ich verglich, ähnelten sich im Aufbau und der Gestaltung. Und während ich selbst mit meiner Klasse Epochenhefte erstellte, entstanden immer mehr Fragen daran. Welchen Stellenwert hat das Epochenheft neben den Lehrmaterialien der Schulverlage? Steht beides in Konkurrenz zueinander? Behindern oder ergänzen sich freie und vorgefertigte Hefte? Woher kommen die Inhalte dieses selbstgeschriebenen Hefes? Bis zu welchem Alter gibt die Klassenlehrkraft die Inhalte vor, und ab wann arbeiten die Schüler*innen inhaltlich eigenständiger damit? Wenn das Epochenheft Wissensgrundlage sein soll, was macht dann die Lehrperson mit unvollständigen Heften aufgrund von Fehlzeiten oder einer Schreibschwäche von Schüler*innen? Soll das Epochenheft gute Ergebnisse zeigen oder die Lernprozesse? Wie gehe ich mit Schüler*innen um, die ihr Heft nachlässig oder mit Bleistiftskizzen statt farbigen Bildern füllen und trotzdem gut lernen? Lässt eine saubere Gestaltung Rückschlüsse zu auf die Verbindung der Schülerin mit dem Lernstoff? Inwieweit ist das Epochenheft ein Spiegel für die Lernprozesse des Schülers? Kann die Lehrperson anhand eines Epochenheftes sehen, welche Fortschritte eine Schülerin gemacht hat? Soll es sogar fehlerhaft bleiben, um sichtbar zu machen, woran der Schüler noch zu arbeiten hat? Wo gibt es Überschneidungen von Epochenheft und Portfolio? Sind es zwei gänzlich verschiedene Konzepte oder sind sie identisch? Wo finde ich einen Diskurs darüber? Wird die Eigentätigkeit, Individualität und Kreativität, die die Waldorfpädagogik auszeichnet, wirklich so gefördert, wie allgemein angenommen wird?

Im Laufe meiner künstlerischen Arbeit mit Epochenheften in der Mittelstufe merkte ich, dass ich die konzeptionellen und pädagogischen Hintergründe des Epochenhefts eruieren wollte, um Antworten zu finden. Da die Quellenlage in der Primärliteratur (Gesamtausgabe der Texte und Vorträge von R. Steiner) und der Sekundärliteratur (Publikationen im pädagogischen Kontext) überraschend gering ist¹, führte ich eine empirische Studie durch². Erkenntnisse aus dieser Studie mit dem Schwerpunkt auf die Mittelstufe möchte ich hier darstellen.

In der Mittelstufe ist die Arbeit mit dem Epochenheft am wenigsten definiert und zugleich sehr herausfordernd, da die intrinsische Motivation aus der Unterstufe nicht selten einem Verdruss weicht (»Können wir bitte

Hefte wie in der normalen Schule benutzen?«) und die freiere Form des Portfolios in der Oberstufe erst erlernt werden muss. Diese Übergangszeit kann aber hervorragend genutzt werden, um kreativ, suchend, abwechslungsreich und experimentierend mit dem Heft zu arbeiten.

Was denn nun – Notizheft, Lerntagebuch oder Nachschlagewerk?

In der Mittelstufe stehen noch die Lehrkräfte in der Verantwortung, dass die Schüler*innen lernen.

Sie müssen ihnen die geeigneten Methoden anbieten, mit denen ein*e Schüler*in die Lehrinhalte erfassen kann. Sie müssen viel Struktur, Hilfsmittel und Lernmaterial zur Verfügung stellen. Insofern kann hier noch nicht von selbstverantwortlichem Lernen gesprochen werden, vielmehr ist es zunächst selbstgesteuert oder selbstorganisiert. Selbstgesteuertes Lernen bedeutet die Fähigkeit, das eigene Lernen planen, steuern und bewerten zu können.³ Es lässt sich jedoch nicht eindeutig abgrenzen, es wird oft synonym mit selbstbestimmtem und selbstregulierendem Lernen verwendet. Um eine Verbindung vom selbstständigen Arbeiten der Unterstufe zum selbstverantwortlichen Lernen der Oberstufe zu finden, muss man mit diesen unscharfen Begriffen umgehen. Deutlich ist aber der Unterschied von Arbeit und Lernen. Die Arbeit bezieht sich primär auf die Ausführung einer Aufgabe, der Lernprozess findet mehr oder weniger unbewusst und nebenbei statt. Der Lernvorgang ist ein bewusster, der aktiv angenommen und eingeübt werden muss (beispielsweise Vokabeln lernen).

Auch in der Mittelstufe gibt es noch Arbeiten, die jetzt aber zunehmend selbstgesteuert erledigt werden sollen (beispielsweise Referate). Auch das Lernen durch Üben findet nun nicht mehr ausschließlich in der Schule statt. Erste Tests oder andere Leistungsüberprüfungen werden geschrieben, von den Schüler*innen wird erwartet, dass sie sich in ihrer eigenen Art und Weise darauf vorbereiten sollen. Auch die anschließende Bewertung oder Reflexion der Arbeiten und Lernvorgänge ändert sich. Schüler*innen geben sich nach ihren vorgetragenen Arbeiten Rückmeldungen, sie sehen anhand eines Tests, dass sie doch mehr hätten üben sollen oder besprechen in Kleingruppen ihre Hausaufgaben.

Wenn die Mittelstufenlehrkraft in ihrer Methodik auf zunehmende Selbstverantwortlichkeit hinsteuern will, muss sie sich unter anderem auch

mit der sich verändernden Rolle des Epochenhefts auseinandersetzen. Was bedeutet es, wenn die Schülerin die Arbeit in ihrem Heft selbst steuern darf? Kann die Lehrperson dann noch erwarten, dass zum Ende der Epoche alles, worauf sie Wert legte, im Heft enthalten ist? Kann sie akzeptieren, dass der Schüler sein Heft eher als »Kritz- und Notizheft« nutzt, anstatt ein ästhetisches Nachschlagewerk daraus zu machen? Kann die Lehrperson dann, auf Basis der Heftinhalte, einen Test schreiben lassen?

Am liebsten All-in-one

Die bisher gestellten Fragen an das Epochenheft zeigen, dass es zwei gegensätzliche Ansätze der Handhabung gibt: die prozessorientierte und die ergebnisorientierte Heftführung. Der prozessorientierte Ansatz lässt Freiräume in Inhalt und Gestaltung, Fehler werden zugelassen, ggf. durch die Lehrkraft kenntlich gemacht, Anregungen zur Korrektur und Verbesserung mit freilassender Geste gegeben. Der ergebnisorientierte Ansatz zielt auf eine inhaltlich und orthografisch korrekte Heftführung hin, Texte müssen ggf. vorher in Kladde geschrieben und dann sorgfältig und ästhetisch ansprechend in das Heft übertragen werden. Misslungenes wird überarbeitet oder ersetzt, fehlende Inhalte werden nachgetragen. Welchen Schwerpunkt legen nun Klassenlehrpersonen?

Die entsprechende Frage in der Studie sollte bewusst polarisieren, wohl wissend, dass die beiden Reinformen selten vorkommen. Wichtig war mir hier die Tendenz, der Fokus der Lehrpersonen.

Die Auswertung zeigte, dass – in Unter- und Mittelstufe gleichermaßen – rund zwei Drittel der Befragten mehr Wert auf ein inhaltlich richtiges, vollständiges, schönes Epochenheft legten. Etwa einem Drittel war die Prozesshaftigkeit der Schüler*innenhefte wichtiger. Dennoch wünschen sich viele Lehrkräfte, dass auch ein prozesshaft geführtes Heft am Ende ästhetisch ansprechend ist und die Unterrichtsinhalte möglichst vollständig widerspiegelt.

Natürlich kann ein Epochenheft sowohl prozesshaft sein als auch die Inhalte vollständig widerspiegeln, die Anteile können jedoch per se nicht gleich sein.⁴ Vielmehr muss die Lehrkraft zu Beginn jeder Epoche sich und den Schüler*innen verdeutlichen, wie das fachspezifische Heft gehandhabt

werden soll. So kann die Physikepoche tendenziell eher ergebnisorientierte Hefte hervorbringen, die Geschichtsepoche dagegen eher prozesshafte.

Um zu illustrieren, wie eine Lehrkraft Voraussetzungen für ein einerseits möglichst hochwertiges, inhaltlich richtiges Ergebnis und andererseits größtmögliche Individualität und inhaltliche Freiheit schaffen kann, möchte ich hier zwei Beispiele aus der Praxis beschreiben. Den Ansatz ›Das Epochenheft als Dokumentation des Unterrichtes‹ lasse ich hier bewusst aus, da dies der gängigste Umgang damit ist⁵.

Portfolio-Ansatz: Tierreferat in der 6. Klasse

Zu Beginn besprachen wir anhand eines Auftragsbogens die inhaltliche Struktur des Referats. Die Gestaltungsvorgaben sollten ein Mindestmaß an ästhetischer Qualität sicherstellen. Dafür gab es ein Handout mit Layout-Möglichkeiten, wie man sie in Zeitschriften und Büchern findet. Während der Recherche, für die die Schüler*innen ihr Material und ihre Informationen selbst besorgen mussten, schaute die Lehrperson immer wieder mal in das Übbeft, worin die Rohfassung stand. Aufschlussreich war die Abfrage nach dem Fortschreiten des Referats. Die Schüler*innen sollten angeben, wie weit sie schon seien. Die Selbsteinschätzungen reichten von »Ich habe leider erst fünf Texte und sieben Zeichnungen« bis »Ich bin fast fertig, habe schon zwei Texte und ein Bild.«

Die fertigen Texte wurden dann in Reinschrift in ein kleinformatiges Heft (mit dickerem Zeichenpapier) geschrieben und die Bilder dazu gezeichnet und eingeklebt. Statt eines mündlichen Vortrags gab es eine Leseinheit, in der jeder das Heft einer beliebigen Mitschülerin bekam. Jede*r füllte dann ein Feedback-Zeugnis mit drei Fragen für dieses eine Heft aus. »Welche Seite in diesem Heft gefällt dir am besten? Kannst du sagen, warum?« – »Ist das Heft so gut gestaltet und geschrieben, dass du Lust bekommst, weiter zu lesen?« – »Gibt es etwas, dass dir in diesem Heft fehlt oder etwas, dass dir nicht gefällt?«. Nach dieser gegenseitigen Begutachtung bekam jede*r Schüler*in eine schriftliche Rückmeldung von der Lehrerin. Dadurch gab es eine dreischrittige, immer differenziertere Reflexion: die erste mündlich durch den Schüler selbst (»Mein Referat ist nicht so gut geworden, wie ich wollte.«), die zweite schriftlich durch die Mitschüler*innen (»Seite 5 ist witzig geschrieben«, »Es fehlen noch ein paar

Bilder«) und die dritte durch die Lehrperson (»Du hast viele sprachliche Einfälle und einen guten Schreibstil. Ein paar mehr Sachzeichnungen hätten das Heft interessanter gemacht, sie können auch klein sein.«). Eine nachträgliche Vervollständigung fand nicht mehr statt, da das Referatsheft hier nicht als Nachschlagewerk dienen sollte. Es konnte zu Weihnachten verschenkt werden.

Bei diesem Projekt haben wir – ungeplant – die sieben Phasen der Portfolio-Arbeit durchlaufen: gemeinsame Klärung der Ziele, Bedingungen für das Arbeiten, Planung, Arbeitsphase, Reflexion während der Arbeitsphase, Präsentation, Beurteilung durch die Lehrperson.⁶

Diese Vorgehensweise kann mithilfe des Epochenhefts in vielfältigster Weise variiert werden, je nach Altersstufe, Unterrichtsstoff und Zeitumfang.

Individuelles Lehrbuch: Deutschepoche in der 7. Klasse

In der Deutschepoche der 7. Klasse wurden anhand der aktuellen Klassenlektüre »Der Ruf des Kulajango« von Gill Lewis verschiedene Textsorten eingeübt. Das DIN-A4-Epochenheft wurde hierzu abgeschnitten. Der schmale Teil diente als Notizheft, der quadratische Teil als Epochenheft. Parallel zur Lektüre des Buches wurde nun im Hauptunterricht an den inhaltlichen und formalen Kriterien des Epochenhefts gearbeitet. Die Textsorten (z. B. Interview, Email, Zeitungsartikel, Charakterisierung, Sachtext, Gedicht), die Pflichtaufgaben und die freiwilligen Zusatzaufgaben wurden besprochen. Das Epochenheft sollte gestalterisch möglichst vielfältig sein. Nicht nur Zeichnungen, auch Pop-up-Elemente, eingeklebte Briefe und Fotos sowie Variationen im Layout sollten die Schüler*innen berücksichtigen. Das Ziel sollte ein sauber und schön erstelltes Heft ohne Fehler sein, das die Vielfältigkeit von Texten anhand eines Jugendromans zeigt. Den Abschluss der Epoche bildete ein Selbstbefragungsbogen, in dem die Schüler*innen ihre Arbeit und die Epoche reflektieren sollten. Außerdem füllte jede*r einen Feedbackbogen für eine*n der Mitschüler*innen aus. Die dritte Bewertung fand durch die Lehrkraft statt, die zu jedem Epochenheft eine schriftliche Rückmeldung gab. Die Epochenhefte wurden anschließend auf der öffentlichen Monatsfeier ausgestellt. Sie zeigen, dass sich die meisten Schüler*innen viel Mühe gegeben haben, sowohl inhaltlich als auch formal. Jede*r konnte seine*ihre

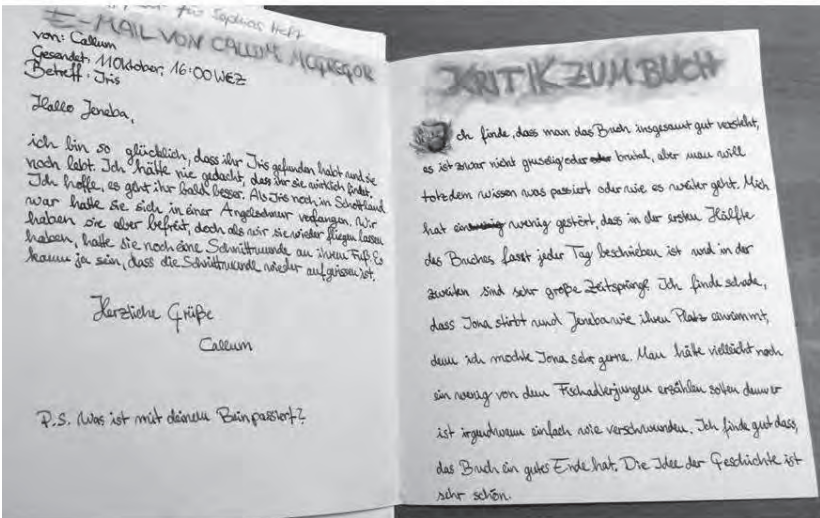
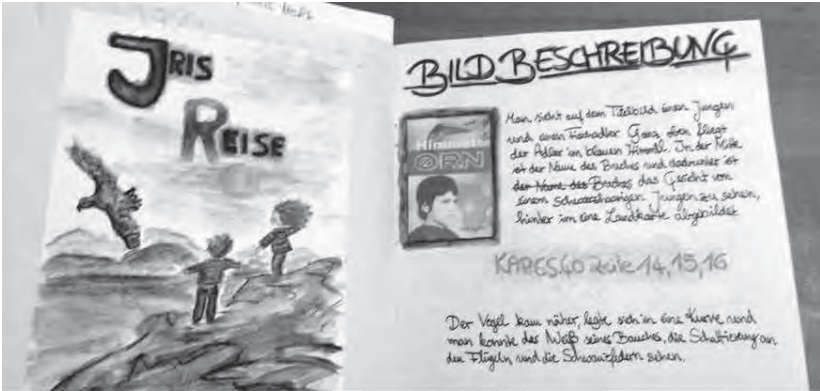


Abb. 1

Schwerpunkte in den Vordergrund stellen und ein ihm* ihr angemessenes gutes Ergebnis präsentieren. Dieses Projekt hatte zudem den »Nebeneffekt«, dass es fächerübergreifend angelegt war. Es gab Bildbeschreibungen und eigene Coverillustrationen (Kunst), es gab Kurzreferate über jeweils ein Tier (Biologie) und ein Land (Geografie) und eigene Stellungnahmen zum Thema Freundschaft und Versprechen (Ethik).

Dieses Projekt zeigt, dass man auch ohne eine vorgelagerte, zeitintensive Einführung mit portfolio-ähnlichen Strukturen und Methoden arbeiten kann, allein dadurch, dass ein leeres Heft, strukturierte Aufgaben und eine klares Ziel vorliegen.

Weg vom klassischen »Bilderbuch« – visuelle Revolution!

Unabhängig von den didaktischen Inhalten und dem methodischen Umgang mit dem Heft möchte ich einige Anregungen zur visuellen Gestaltung geben. Meine Erfahrung zeigt, dass die Lehrkraft, indem sie mit Stilmitteln der Heftgestaltung spielt, den Gestaltungsspielraum der Schüler*innen vergrößert. So kann aus dem einfallslosen, kitzeligen Notizheft eines unmotivierten Mittelstufenschülers eine Graphic Novel, ein 3D-Aufklappheft oder ein typografisch durchdesigntes Heft werden, mit dem sich der Schüler die Inhalte individuell zu eigen gemacht hat.

Nimmt man sich einen beliebigen Stapel Epochenhefte einer beliebigen Waldorfschülerin irgendeines Jahrgangs zur Hand, um die Inhalte zu lesen und zu betrachten, so erkennt man recht schnell das Prinzip dahinter. Lehrinhalte, die vermutlich vorher mündlich eingeführt, diskutiert oder anschaulich gemacht und schriftlich im Übheft bearbeitet wurden, werden anschließend sauber und fehlerfrei ins Epochenheft übertragen.

Textbegleitend ist meist ein Bild zu sehen, gemalt mit Wachs- oder Buntstift. Dann folgt der nächste Text mit dazu passender Zeichnung. Ob die Texte von der Lehrperson diktiert, an die Tafel geschrieben oder vom Schüler selbst verfasst wurden, ist nicht immer ersichtlich. Das gleiche gilt für die Abbildungen. Freie Motivwahl oder Tafelbild der Lehrkraft? Ohne den Vergleich zu den Mitschüler*innen ist das nicht ersichtlich. Variationen findet man in der Länge der Texte. Das sind meist von der Lehrkraft vorgegebene oder gemeinsam mit den Schüler*innen erarbeitete Texte, die die Wissensgrundlage der Schüler*innen bilden und Basis für Tests sein sollen.

Die gestalterischen Elemente ähneln sich ebenfalls. Überschriften sind mit Buntstift geschrieben, die wichtigsten Stichworte innerhalb der Texte sind farbig hervorgehoben. Die Methoden und Lehrinhalte des Unterrichts haben sich in den letzten Jahrzehnten verändert, die gestalterische Umsetzung eines aktuellen Heftes ist meist quasi identisch mit einem 10, 20 oder 30 Jahre älteren.

Dem gegenüber stehen Kinder- und Sachbücher, die sich in den letzten Jahrzehnten immer weiter entwickelt haben. Es gibt künstlerisch anspruchsvolle Bücher für Kinder, Sachbücher mit Edutainment⁷-Charakter, Graphic-Novels⁸ über geschichtliche Ereignisse. Sie beinhalten interaktive Elemente wie Pop-ups, bewegliche Teile, Aufklapp-Bilder, Geräusch- und Geruchsbereiche, elektronische Sprachwiedergabe, Verweise auf Internetseiten, Bastelanleitungen und Aufforderungen zum Selbermachen. Auch die Schulbuchverlage produzieren zunehmend Lehrbücher, die alle Lern-typen auf mehreren Leistungsniveaus ansprechen sollen.

Selbst wenn man die begleitenden elektronischen Medien außer Acht lässt, wird anschaulich, wie groß die Diskrepanz zwischen der klassischen Epochenheftgestaltung und allen anderen Leseprodukten ist. Das oben beschriebene beliebige Epochenheft wirkt »aus der Zeit gefallen« in seiner scheinbar unveränderbaren Gestaltungsweise.

Welche gestalterischen Elemente kann man denn ins Epochenheft miteinbeziehen? Was können Schüler*innen selber machen?

Zunächst mal kann die Lehrkraft – vielleicht mithilfe von Zeitschriften oder Büchern – auf die *Variationen im Text-Bild-Verhältnis* hinweisen. Warum nicht mal ein Heft zweispaltig schreiben und die illustrativen Elemente in den Textfluss einfügen? Wie wäre es mit einem Epochenhefttext, in dem einige Worte durch Zeichnungen ersetzt sind? Er mag dadurch einen kindlichen Charakter bekommen, doch erst das Selbermachen zeigt, dass solche »Spielereien« anspruchsvoller sind als man denkt.

Weiter kann mit *Typografie* gespielt werden. Warum nicht mal einen einzigen Satz riesengroß auf eine Seite schreiben, mit bewusst ausgeformten Buchstaben, Initialen und Ornamenten? Die Buchgestaltung des Mittelalters liefert dazu reichlich Anregungen.

Auch *Bildgeschichten* – einst Lesehilfe in Kirchen für die einfache Bevölkerung – können einen Sachverhalt verständlicher werden lassen, vor

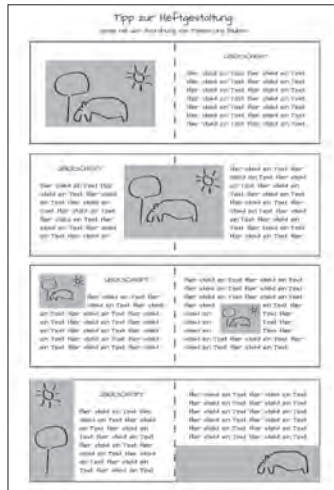
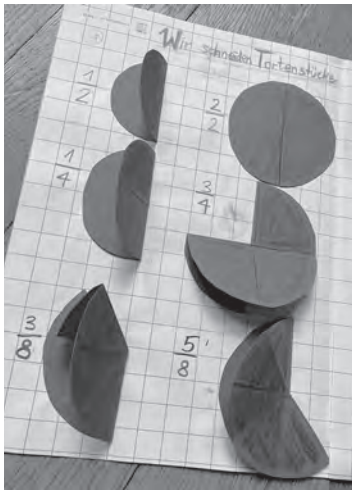


Abb. 2 + 3

allein für Schüler mit Lese- und Schreibschwäche. Der Perspektivwechsel, der später für Erörterungen und Textanalyse gebraucht wird, kann hier angelegt werden.

Dann gibt es den Bereich der *Papierfaltkunst*. Einfache Pop-ups können ein Bild ersetzen und sind für Kinder mit Unlust am Malen eine Bereicherung. Die verschiedenen Schwierigkeitsgrade fördern das geometrische und räumliche Denken. Lap-Books sind kleine Aufklapp-Hefte, die in ein größeres Heft geklebt werden. In ihnen können kleine, in sich geschlossene Themen (z. B. eine Rechenregel, ein historisches Ereignis) dargestellt werden oder Lesetexte von der Lehrkraft verteilt werden.

Eingeklebte Briefumschläge, Collagen, besondere Papiersorten, selbstgemachte Stempel können einen eher trockenen Sachverhalt lebendig machen, laden zum Schmökern und Anschauen ein.

Scherenschnitte können in der Mittelstufe eine Erleichterung für all diejenigen werden, die des farbigen Bildes überdrüssig sind. Sie lehren das Charakteristische einer Form zu erkennen und erfordern konzentrierte Fingerfertigkeit.

Sogar *Fotos oder Ausdrücke* können – sauber eingeklebt – den Lernstoff verständlicher machen. Wenn in der Geografiepoche ein Relief modelliert wurde, kann das Foto davon im Heft erscheinen. Wenn ein Schüler krank war, kann er – statt alles Handgefertigte über das Wochenende nach-

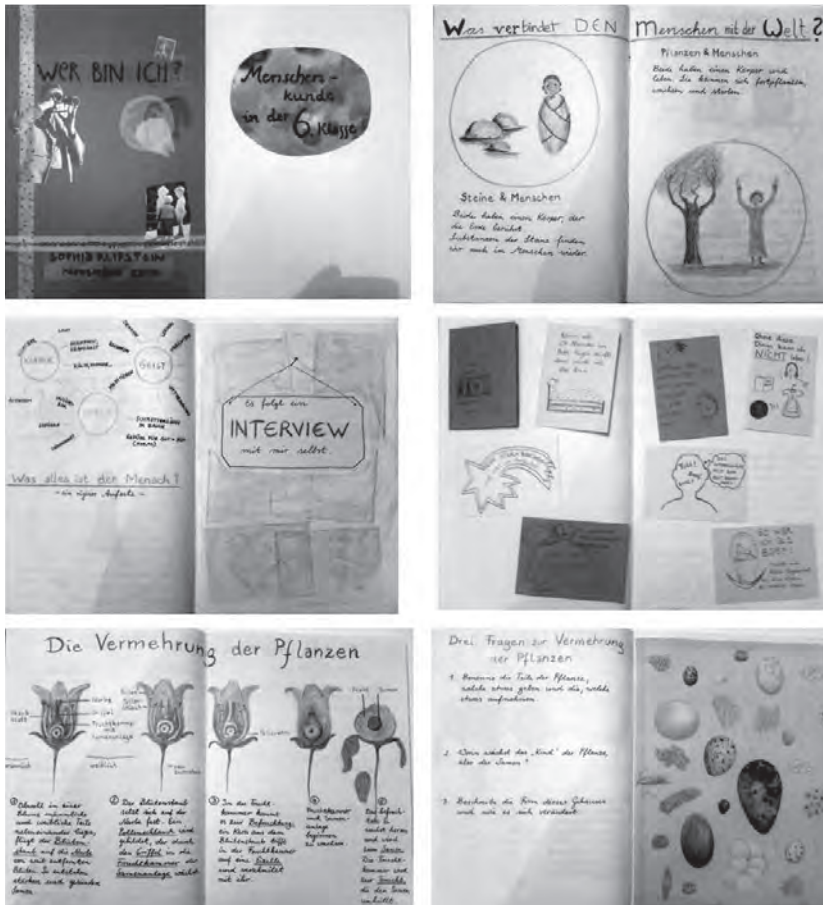


Abb. 4

zuholen oder von Mitschülern zu kopieren – passende Abbildungen im Internet suchen und Ausdrücke einkleben.

Dies sind alles Anregungen für die gestalterische Form des Epochenhefts. Sie ersetzen selbstverständlich nicht den Inhalt. Auch können sie minderwertige Inhalte nicht aufwerten. Aber sie können Motivation sein für eine bewusste, ordentliche Heftgestaltung und sowohl Lehrkräften wie auch Schüler*innen eine kreative, lebendige Arbeitsstimmung im Unterricht ermöglichen.

Richtlinien, Strukturen, Freiheit ... was hilft uns nun?

Bei all den Möglichkeiten, die dieses einfache, leere Heft nun bietet, kann sich so manche Lehrkraft ziemlich verloren fühlen. Um hier zum Schluss eine Hilfestellung zu bieten, möchte ich einmal die positiven Aspekte, die zu lösenden Defizite und einige Vorschläge aufzeigen.

Die positiven Aspekte:

- freiheitliche, individuelle Handhabe
- die Lehrperson kann ihre eigenen Konzepte erstellen, abhängig von ihren methodisch-didaktischen Schwerpunkten, vom Alter der Schüler*innen und vom Thema der Epoche
- das Epochenheft kann als Urform des Lehrbuches gesehen werden, das beständig wandelbar und anpassungsfähig ist
- es zeigt immer eine Facette der Schülerpersönlichkeit, durch Handschrift, künstlerische Gestaltung, Interpretation des Vorgegebenen oder eigenen Inhalt
- das leere Heft als einfachstes Medium und fortschrittlichste Idee zur Hinführung auf selbstverantwortliches Lernen (z. B. in Portfolioarbeit)

Die Defizite:

- fehlende Richtlinien, Standards oder strukturelle Vorgaben
- individuelle, nicht erforschte Konzepte
- bisher geringer öffentlicher Diskurs
- unklarer Beteiligungsumfang der Schüler*innen
- oft zu geringer Materialbestand (Bücher, Lehrmittel, digitale Medien), um eigenständig zu recherchieren und zu forschen
- Verhältnis zur Portfolioarbeit und mögliche Überschneidungen werden kaum wahrgenommen

- je nach Umgang mit Kontrolle und Bewertung ein arbeitsintensives Medium für die Lehrkraft

Um einen transparenten, idealen Umgang mit dem Epochenheft zu finden, müsste der Diskurs hinsichtlich der positiven und negativen Aspekte verstärkt stattfinden. Es sollte beispielsweise allen Klassenlehrkräften (und auch den zukünftigen, in Ausbildung begriffenen) klar sein, dass die dem Epochenheft innenwohnende Freiheit mit einer Strukturlosigkeit einhergeht, die man als Lehrperson altersgemäß auffangen muss.

Ich habe fünf Schritte erarbeitet, die man in der Vorbereitung auf eine neue Epoche berücksichtigen könnte.

1. **Funktion:** Zunächst sollte sich die Lehrkraft bei Planung einer Epoche klar darüber werden, welche Rolle das Epochenheft diesmal spielt. Soll es diesmal prozesshaft sein oder wird das schöne, vollständige Ergebnis im Vordergrund stehen? Dient es in dieser Epoche als Nachschlagewerk und damit als Grundlage für Tests oder sollen die Schüler möglichst viel Eigenes hineinschreiben? Welcher Umgang ist angemessen für den zu lernenden Stoff?
2. **Methode:** Wenn dieser erste Erkenntnisschritt vollzogen ist, folgt die Frage der Methodik. Wann und in welchem Umfang setzt die Lehrperson im Laufe des Unterrichts das Heft ein? Was sind die Schwerpunkte in der Heftarbeit? Welche gestalterischen Möglichkeiten ergeben sich, um Vielfalt oder einen neuen Blickwinkel im Umgang mit Wissen zu ermöglichen? Wo können Papierarbeiten und Fotos die üblichen Text-Bild-Korrelationen aufbrechen?
3. **Vermittlung:** Der dritte Schritt stellt Transparenz her: Jedes Kind weiß, dass sein Epochenheft begutachtet und – in den meisten Fällen – auch bewertet wird. Es hat daher ein Recht darauf, zu wissen, worauf es der Lehrperson ankommt. Auch hier können die Kriterien altersgemäß formuliert werden. In der Unterstufe heißt es dann: »Wir wollen unsere Hefte in dieser Epoche so schön machen, dass wir sie sogar verschenken könnten.« (ergebnisorientiert) oder

»In dieser Epoche dürft ihr schreiben, soviel ihr wollt. Erzählt Geschichten, die Rechtschreibung und Sauberkeit ist nicht so wichtig.« (prozesshaft). In der Mittelstufe wird es sachlicher. »Es kommt mir in dieser Epoche auf ein sauberes Schriftbild an. Es wird nur mit Füller geschrieben, die Schriftlinien sind gerade, achtet bitte auf den Seitenrand.« (ergebnisorientiert) oder »In dieser Epoche arbeiten wir ohne Übheft. Wir werden Stichworte, Mind-Maps und Diktate direkt ins Epochenheft schreiben, damit jeder bei sich selbst sieht, was er kann und woran er noch arbeiten muss.« (prozesshaft). Diese Transparenz sorgt für eine Sicherheit unter den Schülern und einen bewussteren Umgang mit den vielfältigen Möglichkeiten des Epochenhefts.

4. **Bewertung:** Im vierten Schritt muss die Lehrperson für sich klären, wie eine Kontrolle und Bewertung in dieser Epoche durchgeführt wird. Werden sich die Schüler*innen selbst oder gegenseitig überprüfen? Ist Korrektur der Rechtschreibung durch die Lehrkraft sinnvoll? Wie viel Raum wird für den Reflexionsvorgang eingeplant? Werden die Hefte der Öffentlichkeit preisgegeben oder sind sie persönliche Dokumente?
5. **Kommunikation:** Der fünfte Aspekt bezieht die Eltern mit ein. Wie weit sollte die Lehrperson sie darüber informieren, welches die Schwerpunkte im Heft dieser Epoche sind? Auch Eltern brauchen Richtlinien im Umgang mit dem Heft, da es das Medium ist, welches als tägliche Schnittstelle zwischen Schule und Elternhaus fungiert und elterlicher Unterstützung bedarf, wenn das Kind Schwierigkeiten oder Fehlzeiten hat.

Sicherlich machen sich viele Klassenlehrer*innen um diese genannten Aspekte Gedanken, sicher kommt es auch zu einem Austausch im Kollegium. Doch könnten generelle, möglicherweise bundesweite Richtlinien, die als Empfehlung gelten, eine erste Hilfe bezüglich der Handhabung des Epochenhefts sein. Neue Lehrkräfte könnten sich auf Basis der Richtlinien einen individuellen Umgang mit den Heften erarbeiten. Erfahrene Lehrkräfte könnten ihren individuellen Umgang damit immer wieder reflektieren und mithilfe der Richtlinien überprüfen.

Es könnten beispielsweise die Standards der Portfolioarbeit zugrunde gelegt und so modifiziert werden, dass sie mit den menschenkundlichen und waldorfpädagogischen Vorstellungen vereinbar sind. Es könnte ein Diskurs darüber in den Lehrerkonferenzen initiiert werden, schulintern und schulübergreifend.

Wie in allen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens ist es auch hier nötig, ein Konzept zu finden, dass größtmögliche Freiheit in einem strukturell vorgegebenen Rahmen zulässt. Einfach nur Blanko-Hefte herauszugeben und sie füllen zu lassen reicht nicht.

Die bewusste, öffentliche Auseinandersetzung mit der Funktion des Epochenhefts und die daraus folgenden Umgangsweisen damit hätten möglicherweise auch zur Folge, dass die Schüler*innen – insbesondere in der Mittelstufe – einen neuen, lebendigen Zugang dazu hätten. Die Sorgen darüber, dass die Schüler*innen in diesem Alter ein nachlassendes Interesse an der Qualität ihrer Epochenhefte haben, könnten durch einen neuen Zugriff darauf behoben werden.

In dem Maße, in dem die Klassenlehrkraft unreflektiert damit umgeht, tun es auch die Schüler*innen. Ganz im Sinne Steiners soll der Mensch sich daran gewöhnen, alles, was er tut, nicht bloß gedankenlos mitzumachen, sondern bewusst hinzuschauen.

Dass die Herausforderung – den Schüler*innen zur befriedigenden, künstlerischen, selbsttätigen Arbeit zu verhelfen – in Zeiten steigenden Medienkonsums enorm anspruchsvoll ist, macht eine Auseinandersetzung mit diesem zeitlosen Medium umso dringlicher. Manche tradierte Auffassung muss sich also vor der geänderten Schulwirklichkeit neu auf ihre Richtigkeit hin überprüfen lassen. Wenn es keine schulübergreifenden Richtlinien gibt, so sollte es die Aufgabe eines jeden Kollegiums sein, eigene Denk-, Verhaltens- und Unterrichtsmuster einer kritischen Bestandsaufnahme zu unterziehen. Insbesondere nach der jahrzehntelangen Abgrenzung von Waldorfschulen gegenüber Entwicklungen in der sonstigen Erziehungslandschaft kann durch eine Öffnung und Prüfung von neuen methodischen Überlegungen der Dialog und der Austausch belebt werden. Das Epochenheft – als ein Alleinstellungsmerkmal der Waldorfschule – kann dadurch nur gewinnen.

Anmerkungen

- 1 siehe dazu:
www.schulkreis.ch/Schulkreis/Archiv_Ausgaben.html, Ausgabe 4/13
www.erziehungskunst.de/archiv/jahrgang-1990-1999/jahrgang-1999/maerz-1999/
www.waldorfschule.de/waldorflehrer/berufsbild/was-es-bedeutet-waldorflehrer-zu-sein/
www.nzz.ch/aktuell/startseite/wir-unternehmen-mit-den-schuelern-einmaliges-1.18219731
<http://www.waldorfschule-trier.de/index.php?id=135>
<http://anthrowicki.at/Waldorfschule>
<http://www.waldorfschule.de/waldorfpaedagogik/was-will-waldorfpaedagogik/>
<http://www.waldorfschule.de/waldorfpaedagogik/klassenstufen/unterstufe/>
Steiner, Rudolf (GA 300a): Konferenzen mit den Lehrern der Freien Waldorfschule 1919 – 1924, S. 69
Steiner, Rudolf (GA 300c): Ergänzung zu den pädagogischen Grundkursen, S. 52 f
Steiner, Rudolf (GA 294): Erziehungskunst Methodisch-Didaktisches, Siebenter Vortrag, Stuttgart, 28. August 1919, S. 95
- 2 Basis bildete eine Umfrage mit 23 Fragen zu Funktion und Umgang mit dem Epochenheft, sie wurde an 234 deutschsprachige Waldorf- bzw. Rudolf-Steiner-Schulen verschickt, jeweils an die Klassenlehrkräfte der Klassen 1 bis 8 gerichtet. Unter der Voraussetzung, dass alle Lehrkräfte den Fragebogen bekamen, betrug die Anzahl der Befragten n = 1872, 68 davon beteiligten sich an der Studie. Wenn Sie Interesse an der vollständigen Studie haben, wenden Sie sich gern an die Autorin.
- 3 Wiedenhorn, Thomas: Das Portfolio-Konzept in der Sekundarstufe, Verlag an der Ruhr, Mülheim an der Ruhr, 2006
- 4 Für das Epochenheft gibt es, anders als beim Portfolio, keine Typbezeichnungen. Gäbe es die Typbezeichnungen »Prozesshaftes Epochenheft« und »Ergebnis-Epochenheft«, so wäre der Schwerpunkt sowohl für Schüler*innen als auch für Lehrkräfte deutlicher und sie könnten sich auf eine Form einigen.
- 5 Beispiele siehe <https://www.waldorf-ideen-pool.de/Schule/Klassenstufen>
- 6 Wiedenhorn, Thomas: Das Portfolio-Konzept in der Sekundarstufe, Verlag an der Ruhr, Mülheim an der Ruhr, 2006, S. 14 ff
- 7 Unterhaltsames Lernen, ein Kofferwort aus den Begriffen Education (Unterricht) und Entertainment (Unterhaltung)
- 8 Comicromane, im Gegensatz zu Comicheften anspruchsvolle, meist an erwachsene gerichtete Literatur

Katia Hornemann

Erfahrungen und Gedanken zu bewährten Unterrichtsinhalten der 3. Klasse

In Zeiten schneller Veränderung scheint es mehr und mehr zum Selbstverständnis von Ideen- und Verantwortungsträgern zu gehören, immer wieder einmal gefasste Entschlüsse, Gewohnheiten und besonders lieb gewonnene Traditionen, kurz, das eigene Profil auf den Prüfstein zu stellen und gegebenenfalls zu aktualisieren.

Auch in der Pädagogik, das heißt konkret bei Inhalten des Lehrplans und der Anwendung desselben im Unterricht, trifft dies zu und wird in verschiedenen Gremien des Bundes der Waldorfschulen sowie im konkreten Unterricht zahlreicher Lehrerinnen und Lehrer praktiziert. »Die Welt hat sich verändert« – hört man immer wieder: Politische Gegebenheiten, gesellschaftliche Dispositionen, Elternhäuser und eben Schülerinnen und Schüler. Dementsprechend müssen sich auch pädagogische Ansätze mitverändern, um in der Gegenwart bestehen zu können, um die Menschen mit ihren Bedürfnissen da abzuholen, wo sie stehen.

Es gleicht einer Gratwanderung, hier zu erkennen und zu unterscheiden, inwiefern Elemente des Waldorfunterrichts in diesem Sinn verändert und den Zeichen der Zeit angepasst werden sollten, inwiefern sie aktueller denn je sind und inwiefern sie – auch wenn sie vordergründig aktuellen Tendenzen zu widersprechen scheinen – erhalten bleiben sollten und den Kern der Waldorfpädagogik ausmachen. Im pädagogischen Selbstverständnis der Waldorfschulen muss das entscheidende Kriterium zur Beantwortung dieser Frage sein, inwiefern die Lehrplaninhalte die Schülerinnen und Schüler in ihrer gesunden Entwicklung unterstützen können.

Im Folgenden möchte ich ein Beispiel aus dem Unterricht einer dritten Klasse schildern – verbunden mit einigen Wahrnehmungen, die ich dabei hatte.

Üblicherweise steht im Epochenplan der dritten Klasse zu Beginn des Schuljahres eine große Schöpfungsgeschichte-Epoche, die sich über volle vier Wochen hin erstrecken kann.¹ Sie baut in gewisser Weise auf vorangegangene Erzählungen auf, die die Kinder in den ersten beiden Schuljahren aufgenommen haben und damit ein Fundament für ihre Sicht auf die Welt anlegen konnten. In der ersten Klasse waren das vor allem die Märchen, die im Kern anthropologische Grundphänomene vermitteln, gefolgt in der zweiten Klasse von Heiligen-Legenden, welche Idealbilder vor die Seelen der Kinder stellen. Demgegenüber konnten – ebenfalls in der zweiten Klasse – ausgewählte Fabeln und Tiergeschichten ein feines Empfinden anlegen, wie Tiere ihrer jeweiligen Art entsprechend bestimmte Qualitäten perfekt, aber eben einseitig entwickeln. In der dritten Klasse folgt dann der Blick auf die Entstehung allen Seins aus Sicht des christlichen Abendlandes: die Schöpfungsgeschichte und die Geschichten aus dem Alten Testament (soweit wie der Klassenlehrer/die Klassenlehrerin damit kommt). Ist das heute noch zeitgemäß?

Als wir Anfang der dritten Klasse mit den ersten großen Bildern der Schöpfungsgeschichte begannen, nahm ich wahr, dass in den Kindern genau zu dieser Zeit offensichtlich Fragen lebten, die durch die Erzählungen wachgerufen werden konnten. Als ersten Schöpfungsakt zu erleben, wie Dunkles und Lichtes voneinander getrennt werden (Gen. 1, 4–5), rief eine ganze Reihe an Erinnerungen und Fragen hervor: Entstehen Polaritäten durch die Trennung der Einheit, sind sie also Größen, die sich gegenseitig bedingen, wie wir das zum Beispiel in der ersten Rechenepoche bewegt hatten? Oder sind sie ein Dualismus von Gegensätzen, die nicht miteinander vereinbar sind? Ein Kind, hoch konzentriert bei der Sache, stellt die Frage an alle, ob Dunkelheit und Helligkeit sich eigentlich trennen wollten, weil sie nicht zusammenpassen oder ob sie sich vielmehr nach einander sehnen und wieder zusammenkommen wollen? Und wenn daraus ein Gespräch in der Klasse unter den neunjährigen Kindern darüber entsteht, welche Wesenheiten Tag und Nacht denn sind, wenn sie doch aus einem Ganzen entstanden sind – dann gründet sich da bei jedem jungen Menschen individuell eine Ahnung, die zu einem späteren Zeitpunkt (Thema der vierten Klasse) in der Auseinandersetzung mit der germanischen Mythologie weiterentwickelt werden kann. Hier zeugt ein Wesen aus der Welt der Götter, Delling-Zwielicht, mit Nörwe, der Nacht, den Sohn des

Lichtes, den Tag, dessen Bruder wiederum dann Thor, der jüngste und stärkste der Götter sein wird. Was jedes Kind letztendlich individuell aus dem Gehörten, im Austausch Bewegten und künstlerisch Verarbeiteten für sich entwickeln wird, bleibt offen – Fragen solcher Art scheinen in den Kindern zu leben und eine tiefe Fähigkeit, diese mit beeindruckendem Ernst miteinander zu bewegen.

Ähnliches geschieht weiter im Zusammenhang mit den insgesamt sieben Schöpfungstagen, wo das Schwere nach unten sinkt und das Firmament sich darüber wölbt (Gen. 1, 6–8), wo das Land mit seiner Pflanzenwelt entsteht (Gen. 1, 9–13), wo Sonne, Mond und die Sternenwelt am Firmament erstrahlen (Gen. 1, 14–19), die laut Kindermund den Himmel auf die Erde durchblitzen lassen. Wo schließlich die Tiere des Wassers und der Luft entstehen (Gen. 1, 20–23), auch die Tiere, die auf dem Land leben, und zuletzt der Mensch inmitten der Schöpfung seinen Platz findet (Gen. 1, ...).

Zur künstlerischen Rundung der Inhalte, die den Kindern erzählt und dann im Gespräch ausgetauscht wurden, passt in dieser Epoche das Malen mit Aquarellfarben. Zur Vorbereitung darauf haben wir jeweils die vorangegangenen Gespräche aufgegriffen und uns gefragt, welche Farben das Erlebte wohl zum Ausdruck bringen können? Auch hier bauen die Kinder merkbar auf vorangegangene Übungen auf. In den ersten beiden Schuljahren haben wir in zahlreichen Farbgeschichten und -studien das Wesen und den Charakter von Primär- und Sekundärfarben und Farbkombinationen kennengelernt und uns damit verbunden. Über die bekannten Farbgeschichten hinaus (z. B. Blau besucht Gelb) haben die Kinder sich als Gelb im Raum bewegt, demgegenüber als Rot usw. und geäußert, wo sie sich wohler fühlen, was aus ihrer Sicht zu einem anderen Kind besonders gut passt und so weiter. Dass etwa das Rot stark und wütend erscheinen kann, aber auch majestätisch, dagegen selten schüchtern oder ängstlich, ergab sich aus diesem spielerischen Umgang und festigte sich im weiteren Handhaben der Farben beim Malen und auch Schreiben mit Farbstiften.

Um bei dem oben geschilderten Beispiel zu bleiben, kamen jetzt im Gespräch über die Trennung von Dunkelheit und Licht interessante Prozesse in Gang: Kinder, die sich ohnehin gerne und rasch zu Wort melden und vorschlagen, vom dunklen Blau zum hellen Gelb zu gehen, andere, die von sich aus eher in vorgeschlagene Ideenbilder eintauchen, dann Kin-

der, die besonders künstlerisch und kreativ neue Ideen hereintragen, wie etwa ein Abstufen vom dunklen Erdblau zum ganz zarten, fast weißen Himmelblau. Oder die Frage, ob das Dunkle auch ein dunkles Blaugrün sein könnte? Da steckt ja das helle Gelb drinnen. Aber wenn das Gelb etwas beim Blau zurücklässt, darf es dann nicht auch etwas vom Blau mitnehmen auf seine Reise? Wie könnte das aussehen? Die ›anfangs ganz raschen‹ Kinder kommen auf diese Weise ins Nachdenken und erweitern vielleicht ihr inneres Bild, das spontan erschienen war. Seelenqualitäten und Charaktereigenschaften können hier geschult und verfeinert werden.

Auch entsteht die Frage, ob es ein Oben und Unten gibt. Klassisch vorgestellt: Das Dunkle unten, das Helle oben – aber bei einigen Kindern will die Vorstellung Raum bekommen, dass das Dunkle nach oben steigt, weil es so stark ist – was will sich da ausdrücken? Was denken andere Kinder dazu? Oder von innen nach außen?

Wenn nach ausgiebigem Bewegen der verschiedenen Möglichkeiten und Stimmungen die Kinder ans Werk gingen, war eine ausgeprägte Eigenaktivität mit tiefer innerer Verbundenheit mit dem Thema zu spüren. Still und hingebungsvoll wurde gearbeitet und die Wirkung des eigenen ›Kunstwerks‹ betrachtet. Am nächsten Tag betrachteten wir gemeinsam die Bilder, die dann in der Mitte lagen – dies war eine vertraute Methode schon aus den letzten Jahren. Wir stellen dabei nicht wertende (besonders schön ...), sondern beschreibende Fragen: Wo ist denn eine besondere Strahlkraft zu sehen? Wo ein helles Licht? Ein zartes Sich-Auflösen? Fast Luft? Wo ist das Schwere ganz stark? Wo fällt die Trennung besonders schwer? Wo scheint das Helle sich ganz gerne zu befreien? Offene, die Fantasie beflügelnde Fragen können das betrachtende Auge der Kinder enorm schulen und einen erstaunen lassen, was Kinder alles sehen.

Schließlich werden die Bilder im Klassenzimmer aufgehängt. Wenn sich die Gelegenheit ergibt, zum Beispiel morgens vor Unterrichtsbeginn für die früh kommenden Kinder, helfen diese Kinder mit bei der Zusammenstellung der Bilder in Gruppen, die nebeneinander aufgehängt werden. Interessiert schauen dann auch die anderen Kinder die Bilder nun an, suchen ihres, besprechen noch einmal untereinander das hellste oder kräftigste, das zarteste Bild und scheinen zufrieden, dass das so ist. Im Klassenraum – bei allem Tun, auch im Fachunterricht oder beim Frühstück –

können die Bilder ihre Stimmung ausstrahlen und die Kinder darin leben. Es ist ihr Raum, den sie mitgestaltet haben.

Im weiteren Erzählteil nahm ich wahr, dass das, was Rudolf Steiner über die Kinder ungefähr im dritten Schuljahr menschenkundlich bewegt, stark zum Tragen kommen konnte. Mit der Metapher des ›Rubikon‹² wird da umschrieben, dass biographisch Erlebnisse auftauchen, die häufig als Verlassen(-Müssen)/Verlieren des lieb gewonnenen Bekannten erlebt werden. Was bisher selbstverständlich und (existentiell) tragend war, passt plötzlich nicht mehr. Und so kommt das bekannte und von Kindern in vielen Beispielen formulierte Gefühl, dass der Boden unter den Füßen schwindet (das andere Ufer aber noch nicht in Sicht ist).

Beim Schildern der Bilder vom Leben im Paradies entstand für meine Wahrnehmung im Klassenzimmer eine warme Stimmung, in den Gesichtern der Kinder spiegelten sich Zufriedenheit und Bestätigung, die Kinder schienen zu sagen: ›ja, so ist es richtig, so soll es sein und am besten immer bleiben‹. Als die Erzählung fortschritt und wir zu Adam und Eva vor dem Baum des Lebens kamen, der mitten im Paradies steht, verlockend, von dem sie aber nicht essen dürfen, rief ein Junge, als Eva nach einem Apfel griff, wie vorausahnend unvermittelt: ›nein, tu's nicht!‹ Kein Kind lachte oder fühlte sich aus dem Erzählstrom gerissen. Diese seelische Regung schien genau passend – und im Folgenden änderte sich die Stimmung im Klassenzimmer. Man konnte am Gesichtsausdruck fast aller Kinder Trauer, Enttäuschung, das Gefühl von Zerrissenheit erkennen. Aber auch Wachheit, Präsenz, Bereitschaft einzugreifen – im Unterschied zum vorangegangenen ›Wohlseins-Bad‹.

Gerade in meinem aktuellen Durchgang (das dritte Schuljahr liegt soeben hinter uns) spürte ich besonders ausgeprägt eine sehr große Präsenz und Intensität dessen, was die Kinder hörten und in sich aufnahmen. Das Ausgestoßen-Werden aus dem Paradies schien sie fast persönlich zu schmerzen: Kälte, Einsamkeit, Unsicherheit, Verlassen-Sein auf der Erde – all das waren Gefühle, die ihnen allem Anschein nach tief in ihren Seelen bekannt waren und sie tief berührten. Und dabei zu erkennen, dass die Menschen auf der Erde aufgerufen sind, mit Hilfe der sie begleitenden geistigen Wesen die Erde zu einem guten Ort zu gestalten.

Ein Blick auf weitere Themen der dritten Klasse an Waldorfschulen macht deutlich, wie sinnvoll eine an diese Erlebnisse anschließende Ackerbau-Epoche sein kann. Hier konnten die Kinder tatsächlich auf der Erde sinnvoll und selbstwirksam tätig werden, mitgestalten – es war wie ein erleichtertes Ausatmen und wieder war es deutlich zu spüren, wie wohltuend und heilsam das für viele Kinder war.

Wenn wir den Fokus noch etwas weiten, blicken wir in der vierten Klasse auf das Werden und Entwickeln von Welt und Mensch in der Germanischen Mythologie³ – eine weitere altersentsprechende Möglichkeit, das Fundament für eine eigene Sicht auf die Welt zu erweitern.

Zum Schluss möchte ich auf die eingangs genannte Gratwanderung der Lehrerinnen und Lehrer an Waldorfschulen zurückkommen, wenn es darum geht, zu erkennen, an welchen Stellen des Lehrplans zeitgemäß nachgebessert werden muss oder Bewährtes einer neuen Begründung bedarf bzw. wo etwas als Kern unserer Pädagogik gleichbleibend wertvoll erscheint. Das hier angeführte Beispiel aus dem Epochenunterricht einer dritten Klasse – mit der abendländischen Schöpfungsgeschichte in Wort und Bild, mit den Erzählungen aus dem Paradies, dem Sündenfall und dem frühen Beginn der Menschen auf der Erde und dann daran anschließend der Ackerbau-Epoche mit aktiver Tätigkeit der Kinder auf einem Bauernhof oder Feld im Schulgarten – zeigt mir in der Reaktion der Kinder deutlich eine Übereinstimmung zwischen dem Inhalt und der biographischen Situation der Kinder und damit einem Entwicklungspotenzial der Kinder durch das Behandeln der Inhalte. Diese Epochen blicken auf eine lange Tradition zurück, vielleicht in individueller Ausprägung etwas unterschiedlich, aber mit einem menschenkindlichen Blick, der aus meiner Sicht bzw. meiner gemachten Erfahrung den heutigen Bedürfnissen deutlich standhält.

Ich empfinde die Aufgabe der Lehrerinnen und Lehrer, den Unterrichtsstoff immer wieder aufs Neue in der geschilderten Art zu reflektieren, als sehr groß und gleichzeitig als unabdingbar, um nicht Dinge zu tun oder zu lassen, weil es entweder eine lieb gewonnene Tradition geworden ist oder andererseits, weil es angeblich der Zeitgeist erfordert. Aus meiner Erfahrung kostet diese Arbeit nicht zuletzt auch Mut. Rudolf Steiner schildert in ›Wie erlangt man Erkenntnisse der höheren Welten‹ Möglichkeiten, die uns hier vielleicht hilfreich sein können, d. h., die uns auf unserem

Weg der Erkenntnis und bei unserem Bemühen, aus dieser Erkenntnis auch zu handeln, unterstützen. Der nach Erkenntnis Suchende sollte »die rechte Mitte finden zwischen dem, was die äußeren Bedingungen vorschreiben, und dem, was er als das Richtige für sein Verhalten erkennt (...) Lernen soll er von seiner Umgebung, soviel er nur kann, um herauszufinden, was ihr frommt und nützlich ist« (S. 108). Steiner spricht von der »geistigen Waage«, in deren einer Waagschale ein »offenes Herz für die Bedürfnisse der Außenwelt« liegt und »innere Festigkeit und unerschütterliche Ausdauer« (ebd.) auf der anderen Seite. »Standhaftigkeit in der Befolgung eines einmal gefassten Entschlusses« dürfe danach nur von der Einsicht unterbrochen werden, »im Irrtum befangen« (S. 109) zu sein. Und auch wenn die Kraft unserer in dieser Einsicht durchgeführten Handlungen »nicht einen unmittelbaren Erfolg da hat, wohin sie zunächst gewandt ist, sie wirkt in ihrer Weise.« Entscheidend ist »die Liebe zu einer Handlung« (ebd.).

Anmerkungen

- 1 Für unseren kulturellen Zusammenhang wird hier von der biblischen Schöpfungsgeschichte ausgegangen. Es ist aber auch gut möglich, im Sinne der Inter- bzw. Transkulturalität andere Schöpfungsmythen einzubeziehen. In anderen kulturellen Zusammenhängen wird es selbstverständlich darum gehen, die für den jeweiligen Zusammenhang passenden Inhalte zu finden.
- 2 Die Metapher leitet sich her vom römischen Bürgerkrieg ab 49 v. Chr., der dadurch ausgelöst wurde, dass Cäsar den Fluss Rubikon mit seinen Truppen überquerte, was gleichbedeutend war mit einer Kriegserklärung an den Römischen Senat. Steiner verwendet die Metapher, um darauf hinzudeuten, dass die von einem Lebensgefühl der unhinterfragten Identifikation mit der Lebensumwelt geprägte Phase der Kindheit irreversibel abgeschlossen ist.
- 3 Im mittel- und nordeuropäischen Raum bietet sich kulturell ein Ausgehen vom christlichen Abendland usw. an; beispielsweise in Indien oder Israel wäre der Ausgangspunkt, von dem aus begonnen und dann immer mehr der Blick geweitet wird, selbstverständlich ein anderer.

ZUR WALDORFPÄDAGOGIK

Ulrike Barth, Angelika Wiehl

Wahrnehmungsvignetten und Reflexionen für eine verstehende Diagnostik und ein pädagogisches Ethos

Abstract

Wahrnehmungsvignetten sind kurze beschreibende Texte über besondere Momente mit einem Menschen. Die Arbeit mit Wahrnehmungsvignetten umfasst phänomenologische und reflexive Methoden, die in der verstehenden Diagnostik angewendet werden können, um die eigene Haltung und die Handlungsweise im pädagogischen Feld zu überdenken und personenbezogen neu auszurichten. Der Beitrag führt mit Blick auf die Ausbildung eines pädagogischen Ethos in diese Methodologie ein, die sich als Grundlage erlebter Menschenkunde in Ausbildung und Praxis der Waldorfpädagogik, aber vor allem als Vorbereitung und Grundlage für Kinderkonferenzen in waldorfpädagogischen Einrichtungen eignet.

1 Einleitung

In der waldorfpädagogischen Ausbildung und Praxis bilden Kinderbeobachtungen, Kinderkonferenzen und Entwicklungsgespräche mit Jugendlichen eine wesentliche Grundlage für die Orientierung des pädagogischen Handelns unter Berücksichtigung der individuellen Entwicklungen und Bedürfnisse. Zugrunde liegen unterschiedliche Methoden und Verfahrensweisen, sich als Lehrerin oder Lehrer jeweils Einsichten in die Ausgangslagen einzelner Kinder und Jugendlichen zu verschaffen. Dafür werden

Beobachtungen aus Unterricht und Schule gesammelt, entsprechende Dokumentationen für einzelne Schülerinnen und Schüler angelegt, Elterngespräche und beratende Teamsitzungen oder Konferenzen durchgeführt. Außerdem gibt es die »Kinderkonferenzen« (Selg 2007; Gäch 2008, 2013; Göschel 2008, 2013; Seydel 2015; Schöffmann & Schulz 2016; Ruhrmann & Henke 2017; Wiechert 2017; Wiehl 2019; Barth 2020), in der über Beobachtungen zu einzelnen Kindern oder Jugendlichen, über ihre Probleme und Möglichkeiten, erweitert durch Kenntnisse aus Elterngesprächen, beraten wird. Die Beteiligten gewinnen Gesichtspunkte, um pädagogische, therapeutische oder andere Unterstützungen – ggf. ergänzt um inklusionspädagogische Aspekte (Barth 2020; Prengel 2003) – einzuleiten, aber vor allem um eine die individuelle Entwicklung begleitende pädagogische Beziehung und professionelle Haltung auszubilden. Letzteres ist im waldorfpädagogischen Kontext ein bisher noch wenig theoretisch basiertes und reflektiertes Thema.

Diese vielfach bewährten Kinderkonferenzen gilt es in der Ausbildung der Waldorfpädagogik vorzubereiten, indem Übungsmöglichkeiten für einen professionellen Umgang mit den persönlichen Erfahrungen aus der pädagogischen Praxis angeboten werden. Seit vier Jahren entwickeln wir am Institut für Waldorfpädagogik, Inklusion und Interkulturalität der Alanus Hochschule in Mannheim die phänomenologisch-reflexive Methodologie der Wahrnehmungsvignetten (Barth & Wiehl 2023a, b, c), damit sich Studierende einerseits im Wahrnehmen und Beschreiben von besonderen oder auffälligen Momenten mit Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen üben, andererseits ihre Beobachtungen hinsichtlich des eigenen pädagogischen Ethos, der Handlungsmöglichkeiten und der diagnostischen Kompetenz reflektieren lernen. Im Bachelor-Studium legen wir den Schwerpunkt auf die Schulung der phänomenologischen Wahrnehmung und Beschreibung, im Master-Studium auf eine dreiphasige Reflexion der Wahrnehmungsvignetten. In von uns durchgeführten waldorfpädagogischen Fortbildungen für Erzieher:innen, Hortner:innen und Lehrer:innen, aber auch in Workshops bei wissenschaftlichen Tagungen, führen wir in den gesamten phänomenologisch-reflexiven Prozess der Wahrnehmungsvignetten ein. Diese von uns neu entwickelte Methodologie begründen wir mit aus der philosophischen Phänomenologie (Alloa et al. 2023; Vetter 2020) und der phänomenologischen Erziehungswissenschaft

(Brinkmann 2019), insbesondere aus den phänomenologischen Quellentexten (Barth & Wiehl 2023c, S. 17ff.) gewonnenen Gesichtspunkten, um aufzuzeigen, wie durch »beobachtende Teilhabe« oder »teilnehmende Erfahrung« (Brinkmann 2015, S. 531) – im Unterschied zur »teilnehmenden Beobachtung« der ethnografischen Sozialforschung (ebd.) – Erkenntnisse für eine verstehende und nicht kategorisierende Diagnostik und eine auf bewusster ethischer Haltung basierende pädagogische Handlungskompetenz erworben werden können. Jede Art, Kinder, Jugendliche oder Erwachsene in ihrem individuellen Sosein zu verstehen, mit ihnen umzugehen oder für sie das pädagogische Handlungsfeld zu gestalten, beruht auf einer mehr oder weniger bewussten Haltung. Diese gilt es in waldorfpädagogischen Berufsfeldern zu professionalisieren, indem die aus der Ersten-Person-Perspektive gewonnenen Wahrnehmungen der pädagogischen Praxis und die daran gebildeten Urteile, Vorstellungen und Entscheidungen überprüft und ggf. im Sinne einer an individuellen Seinsweisen und Verhältnissen orientierten Haltung reflektiert werden. Denn ein »Ethos zeigt sich in der Praxis und ist nur als Praxis erfahrbar« (Brinkmann & Rödel 2021, S. 50).

Die folgenden Ausführungen basieren auf der Publikation »Wahrnehmungsvignetten. Phänomenologisch-reflexives Denken und professionelle Haltung« (Barth & Wiehl 2023c), die einschließlich eines Übungsmanuals (Barth & Wiehl 2023b) als Open Access-Publikation beim Verlag Julius Klinkhardt zu Verfügung steht. Aufgezeigt werden die Grundelemente der Methodologie der Wahrnehmungsvignetten in aller Kürze. Unter Methoden verstehen wir die einzelnen Arbeitsschritte und -wege; ihre theoretische Rahmung bezeichnen wir als phänomenologisch-reflexive Methodologie der Wahrnehmungsvignetten.

2 Wahrnehmungsvignetten – eine phänomenologisch-reflexive Methodologie

»Du bist so gemein zu mir«

Die Kinder der dritten Klasse haben ihre Plätze eingenommen und fast alle Schulsachen und persönlichen Utensilien in den Schul-

taschen verstaubt. Ein Mädchen spielt noch mit einer kleinen, aus Papier selbst hergestellten Katze. Die Lehrerin steht vorne, lässt ihren Blick von Kind zu Kind schweifen und wartet, bis alle für den gemeinsamen Unterrichtsbeginn bereit sind. Sie bemerkt, dass ein Mädchen noch mit etwas in den Händen spielt, und wendet sich mit strenger Miene ihm zu. »Cara, packe es bitte ein«, sagt sie klar und freundlich. »Nein, das Tier muss draußen sein«, entgegnet Cara bestimmt. »Cara!«, ruft die Lehrerin mit etwas höherer Stimme. »Du bist so gemein zu mir«, reagiert Cara, steckt die Papierkatze in ihre Schultasche, murmelt dabei etwas und setzt sich mit gerade gestrecktem Rücken auf ihren Stuhl. (Barth & Wiehl 2023c, S. 115)

Diese Wahrnehmungsvignette entstand im Rahmen einer Unterrichtshospitation und beschreibt ein Ereignis, wie es öfter vorkommt. Der gewöhnliche Unterrichtsbeginn wird unterbrochen, weil sich ein Kind zunächst in den vorgegebenen Ablauf nicht einfügt, von der Lehrerin ermahnt wird, dann ihrer Anweisung folgt, aber dennoch eine eigene klare Haltung bewahrt. Unabhängig von jeglicher Beurteilung des Reagierens der Lehrerin zieht das Besondere oder Auffällige die Aufmerksamkeit der beobachtenden Person an; sie hält staunend oder irritiert inne, beobachtet das weitere Geschehen und prägt sich die Handlungen und Aussagen ein. Das Aufmerken bei irritierenden oder Staunen erregenden Momenten lenkt die phänomenologische Wahrnehmung hin zur aufmerksamen und intentionalen Beobachtung (Breyer 2011).

Dieses Aufmerken deutet bereits auf den phänomenologischen Ansatz der Wahrnehmungsvignetten hin: Ihr Anfang liegt – wie bei Platon und Aristoteles – im Staunen als ursprünglichem »Ansporn« zur Erkenntnis (Matuschek 2017, S. 20). Gewöhnlich lassen wir unseren Blick schweifen und halten inne, sobald sich im allgemeinen Wahrnehmungsfeld – bzw. vor dem stets mitgesehenen und miterfahrenen »Hintergrund« oder »Horizont« (Waldenfels 2018, S. 68) – etwas abzeichnet, das wir fokussieren und aus Erkenntnisinteresse ins Bewusstsein nehmen. Im Verweilen bei der »Sache selbst« (Husserl 2016, S. 6) sichern wir – im Sinne der phänomenologischen »Reduktion« (Vetter 2020, S. 145) – die »Gegebenheit«

(Marion 2015, S. 61) der wahrgenommenen Phänomene. Sie ist »das verbindende Element, das zwischen dem intentionalen Vermeinen und der Anschauung spielt« (Staudig 2020, S. 19). Durch offene Wahrnehmung und fokussierte Beobachtung erfassen wir gegebene Phänomene erstmalig. Sie werden mittels »phänomenologischer Beschreibung« noch einmal vergegenwärtigt als das, »was die Sache selbst ist, d. h., was im Wesensgehalt des Phänomens liegt. [Denn:] Möglicher Gegenstand einer Beschreibung ist, was erfahrbar ist« (Vetter 2020, S. 71f.). Zentral für phänomenologisches Wahrnehmen und Beschreiben ist der Begriff der »Reduktion« als

»die Beschränkung auf die Sphäre der reinen Selbstgegebenheiten, auf die Sphäre dessen, über das nicht nur geredet und das nicht nur gemeint wird, auch nicht auf die Sphäre dessen, was wahrgenommen wird, sondern dessen, was genau in dem Sinn, in dem es gemeint ist, auch gegeben ist und selbstgegeben im strengsten Sinn, derart daß nichts von dem Gemeinten nicht gegeben ist« (Husserl 2016, S. 60f.).

Durch phänomenologische Reduktion erscheinen die Phänomene als Wahrnehmungs- und Beobachtungsinhalte bar jeder über sie gefassten (Vor-)Urteile und Begriffe. Sie konzentriert das Entdeckungsinteresse auf das Sosein der Wahrnehmungsgegenstände. Aus der Zusammenschau der über 100 Jahre auseinanderliegenden phänomenologischen Betrachtungen Husserls (2016, zuerst 1907) und Marions (2015) ergeben sich vier Aspekte der phänomenologischen Reduktion, die wir für die Arbeit mit Wahrnehmungsvignetten als leitend erachten:

- »- Es zeigt sich in der Wahrnehmung ein Phänomen als gegeben;
- es wird – nach dem Verfahren der Reduktion – beobachtet und beschrieben;
- es konstituiert sich im Denkakt als sinnhafte Gegebenheit, die als solche keiner Ergänzung bedarf;

- das schauende Denken (die Anschauung) sowie die Aufmerksamkeit erfassen die Sache selbst als reines, reduziertes Phänomen.« (Barth & Wiehl 2023c, S. 25)

Um auf das Ausgangsbeispiel zurückzukommen, sei angemerkt, dass diese in aller Kürze angeführten Kriterien der Phänomenologie lediglich zeigen, *wie* die Blicklenkung erfolgt, die noch vor jeder Urteilsbildung stattfindet und dass es nicht um spektakuläre oder in besonderer Weise hervortretende Ereignisse geht, sondern gerade um Caras – je nach der Perspektive oder Einschätzung – *unbedeutende* Papierkatze als Beispiel für das Nebensächliche, das einen Sinn hat, den wir in der vorbegrifflichen Einlassung miterfahren und der vielleicht ein »Geheimnis« (Dufourmantelle 2021) oder eine »latente Frage« (Steinwachs 2022) birgt, die zu lösen erst durch den vom phänomenologischen Prozess getrennten dreifachen Reflexionsprozess erfolgt (Kap. 5).

3 Phänomenologisches Wahrnehmen und aufmerksames Beobachten

Die pädagogische Phänomenologie geht wie die philosophische Phänomenologie prinzipiell von der Wahrnehmung aus, die sowohl die Bewusstseinstätigkeit als auch deren Inhalt bezeichnet. Aber im Anwendungskontext, beispielsweise in der pädagogischen Praxis, wird bewusst, dass wir letztlich nicht allein durch eine offene und alle beliebigen Gegenstände gewahr werdende Hinwendung zur sinnlichen, aber auch nicht sinnlichen Welt einen Sinnzusammenhang erfassen, sondern dass es der im Moment des Staunens oder Irritiertseins auf ein spezifisches Phänomen gelenkten Aufmerksamkeit bedarf. Staunen wird »ausgelöst durch Momente, die die Grenzen des Gewöhnlichen in Richtung des Unerwarteten [...] überschreiten« (Gess 2019, S. 15), und es mündet in die fokussierende Beobachtung. Den Unterschied und den Übergang von Wahrnehmung und Beobachtung zeigt Carl Friedrich Grauman (1966) in einer aktuell viel zitierten Publikation zur »Verhaltensbeobachtung« in der Pädagogik auf (Reh 2012):

»Die absichtliche aufmerksam-selektive Art des Wahrnehmens, die ganz bestimmte Aspekte auf Kosten der Bestimmtheit der anderen beachtet, nennen wir Beobachtung. Gegenüber dem üblichen Wahrnehmen ist das Beobachten planvoller, selektiver, von einer Suchhaltung bestimmt und von vornherein auf die Möglichkeit der Auswertung des Beobachteten im Sinne der übergreifenden Absicht gerichtet. Im alltäglichen Verhalten gehen Wahrnehmen und Beobachten oft unmerklich ineinander über. Beim absichtslosen Betrachten [...] macht mich etwas Stutzen: eine unerwartete Bewegung, etwas, das wieder verschwindet.« (Grauman 1966, S. 86)

Im Moment des fokussierenden Beobachtens heben sich einzelne Wahrnehmungsgegenstände von ihrem Umkreis und allen anderen mitschwingenden Phänomenen ab. Diese werden stets als innere und äußere »Horizontstruktur« (Merleau-Ponty 1966, S. 93) mitwahrgenommen, als würde der Gegenstand »zu jeder Zeit gesehen, wie er von allen Seiten ist« (ebd.).

Diese exemplarische begriffliche Blicklenkung der philosophischen Phänomenologie, die wir um wesentliche Aspekte erweitert ausgearbeitet haben (Barth & Wiehl 2023c, S. 17ff.), bedarf in der pädagogischen Praxis einer methodischen Ergänzung, damit nicht nur die Prozesse verstanden, sondern auch entsprechende Übungen gepflegt werden können. Dafür bieten sich die Übungen aus Rudolf Steiners Vortrag über »Die praktische Ausbildung des Denkens« (Steiner 1909/2009) an, um einerseits das »vorurteilsfreie Einlassen auf einen Erkenntnisprozess« (Wiehl 2015, S. 164), andererseits eine elementare »Ausbildung des Staunens, Wahrnehmens, Beobachtens, Vorstellens, Erinnerens, schließlich des einer Sache ganz hingeebenen, konzentrierten Denkens« (Barth & Wiehl 2023c, S. 73) selbsttätig zu erfahren. Durch wiederholtes Erproben der Übungen in Seminaren mit Studierenden wurde deutlich, dass sie ganz »individuell und kontextunabhängig genutzt werden können, aber auch in andere Lebens- und Tätigkeitsfelder übertragbar bzw. für diese weiterentwickelbar sind« (ebd.), schließlich die Grundlage eines goetheanistisch-phänomenologischen Ansatzes für die Pädagogik bieten. Während die philosophische Phänomenologie die Begriffe für das Nachvollziehen phänomenologischer Prozesse liefert, kann die Methode der meist im naturwissenschaftlichen Kontext angewandten goetheanistischen Phänomenologie als Übungsweg

gelten – ein wesentliches Desiderat unserer Forschungsarbeit, das vor allem für den *waldorfpädagogischen* Kontext neue Perspektiven aufzeigt (ebd., S. 43ff.).

4 Phänomenologisch-kreativer Schreibprozess

Für das Schreiben einer Wahrnehmungsvignette eignen sich zunächst alle besonderen oder auffallenden Ereignisse, sei es im Alltag, Beruf, im Privaten oder auf Reisen. Die folgende Wahrnehmungsvignette entstand auf einer Zugfahrt.

Ein warmer Blick

Ich stehe an der Zugtüre kurz vor dem nächsten Halt in einer Großstadt. Plötzlich tippt ein Finger sanft auf meinen Rücken. Ich drehe mich um und sehe den Vater und seine beiden Jungen, die während der Fahrt mir gegenüber im Abteil saßen. Als ich den tippenden Jungen anschau, öffnet er seinen Mund weit, lächelt und versucht etwas zu sagen. Er bewegt seinen Oberkörper und seinen Kopf etwas unbeholfen hin und her, artikuliert ein paar unverständliche Worte und unterbricht sich dabei mehrfach durch gepresst ausgestoßene Laute. Ich schaue ihn freundlich an und sage: »Du freust dich wohl, dass der Zug gleich ankommt!« Er lächelt wieder mit weit geöffnetem Mund. Sein Vater beobachtet uns und schaut mich mit einem warmen Blick an.

Diese Wahrnehmungsvignette ist aus der Ich-Perspektive einer beteiligten Person verfasst; wäre sie nur als Beobachterin anwesend, würde sie aus der beobachtenden Perspektive schreiben. Wahrnehmungsvignetten können also je nach Situation der schreibenden Person in Ich-Perspektive oder in der beobachtenden Perspektive verfasst werden. Entscheidend ist, dass sie ein Ereignis als gegeben zum Ausdruck bringen, das erst im weiteren Arbeitsprozess reflektiert wird. Entsprechend lautet unsere Definition:

»Wahrnehmungsvignetten entspringen einer phänomenologischen Methode, die Praxisbeobachtungen, Beschreibungen, Reflexionsschritte und professionell-pädagogische Anwendungen einschließt.« (Barth & Wiehl 2023c, S. 11)

Da es meistens kaum möglich ist, in der pädagogischen Praxis mehr als ein paar Stichworte zum Geschehen festzuhalten, weil entweder die Vorgänge zu schnell vonstatten gehen oder die beobachtende Person in das Handlungsgeschehen involviert ist, ergibt es sich in der seminaristischen Arbeit, dass wir am Beginn einer Sitzung zunächst eine Besinnungsphase ermöglichen. Ein jüngeres, bereits in der Vergangenheit liegendes Ereignis wird wachgerufen, angeschaut und verschriftlicht (Barth & Wiehl 2023c, S. 127ff.), sodass dieses sich ein zweites Mal als ein wahrzunehmendes Phänomen präsentiert. Schreiben findet immer im zeitlichen Verzug zu einem Ereignis statt und das Wahrgenommene muss auf jeden Fall erneut ins Bewusstsein gerufen werden. Dieser Vorgang entspricht jenen vier Phasen der Kreativität (Wallas 1926/2014), die eine methodische Vorlage sind, um den phänomenologischen Schreibprozess als einen Übungsweg zu verstehen und anzuwenden. Die international als eine wesentliche Grundlage der Kreativität rezipierte Methode (Stoltz & Wiehl 2021, S. 19ff.) beinhaltet, auf die Entstehung der Wahrnehmungsvignetten bezogen, folgende Phasen:

- »1. Vorbereitung des Schreibens einer Wahrnehmungsvignette: sich empathisch wahrnehmend auf ein Kind/eine Person/eine Gruppe einlassen
2. Inkubation oder Eingebung: Loslassen und Vergessen der Eindrücke
3. Einsicht: Erinnern des wahrgenommenen und beobachteten Moments
4. Verarbeitung: Schreiben der Wahrnehmungsvignette sowie Austausch und Reflexion im Seminar oder in einer Gruppe« (Wiehl & Barth 2023, S. 127).

Einzelne Wahrnehmungsvignetten halten besondere und singuläre Ereignisse fest; über längere Zeit gewonnene Serien von Wahrnehmungs-

vignetten zeigen Entwicklungsprozesse im Verbund mit vielfältigen Aufgaben und Herausforderungen, mit denen angehende Pädagog:innen konfrontiert werden, aber auch überraschende Momente, subtile Zwischentöne und unbewusste Reaktionen, die zum Reflektieren anregen – wie in der folgenden Wahrnehmungsvignette.

Aus dem Biologieunterricht der 12. Klasse

»Morgen«, sagt der junge Biolehrer freundlich und blickt auf die sieben anwesenden Schüler*innen der zwölften Klasse. »Sind das heute alle?« In diesem Moment geht die Türe auf, ein weiterer Schüler kommt und setzt sich zwischen zwei andere Jungen. Den Unterricht beginnend kündigt der Lehrer an: »Das neue Thema ist Nervenphysiologie.« Dabei blickt er auf einen Jungen und fragt: »Weißt du noch, was wir letztes Mal besprochen haben?« Die Schüler:innen melden sich und werfen ein paar Fachbegriffe in den Raum. »Was kann denn die Nervenzellen beeinflussen?«, fragt der Biolehrer. Es ertönen wieder einige Antworten in Kurzsätzen oder als Einzelwörter; dabei wird in Richtung Lehrer gesprochen. Ich verstehe, an der Türwandseite sitzend, die Aussagen der Schüler*innen nur rudimentär. Der Lehrer schaltet den Overheadprojektor an, zeigt eine schematische Darstellung eines Nervenstrangs, erläutert die Synapsen und andere Details. Die Jugendlichen blicken aufmerksam auf das Schema und nennen auf Nachfragen hin zugehörige Fachbegriffe. Anschließend bekommen sie Kopien eines Lückentextes über den »Aufbau der Nervenzelle«. Der Text ist außerdem als Overheadprojektion für alle sichtbar. »Wir lesen Satz für Satz, in der hinteren Reihe beginnend, und ergänzen jeweils die fehlenden Wörter«, fordert der Lehrer auf. Erst einige Jungen, dann die drei Mädchen und wieder einige Jungen lesen die Sätze laut vor und ergänzen dabei die fehlenden Fachausdrücke, die der Lehrer fortlaufend auf seiner projizierten Textvorlage einträgt. Nach Verklingen des letzten Satzes sagt er: »Nervenzellen haben eine schlechte Regenerationsfähigkeit.« Plötzlich ertönt von hinten die Stimme des zwecks Einarbeitung

des jungen Lehrers anwesenden älteren Biokollegen: »Das birgt Gefahren, denn zum Beispiel im Vollrausch werden eine Menge Nervenzellen geschädigt.« Einige Schüler und Schülerinnen schmunzeln. (Barth & Wiehl 2023, S. 140f.)

Diese Wahrnehmungsvignette ist aus der Perspektive einer den Unterricht beobachtenden Person geschrieben, die Notizen zum Geschehen sammelte und zeitnah den Text formulierte (ebd., S. 140). Das wiederholte Wahrnehmen und Beschreiben affizierender Momente sensibilisiert für das Besondere und Individuelle einzelner Menschen im sozialen Geschehen. Im Beschreiben wird gleichsam ein Ereignis *re-kreiert* und damit seine Sinnhaftigkeit in der Wahrnehmungsvignette bewahrt, die in der anschließenden Reflexionsarbeit mehrdimensional ausgeleuchtet werden kann.

5 Drei Reflexionsphasen mit Wahrnehmungsvignetten

Reflexionsprozesse gehören zur Praxisausbildung von Pädagog:innen und werden im Rahmen von Mentoring und Coaching als angeleitete Verfahren zur Selbstentwicklung und Professionalisierung eingesetzt. Allerdings zeigt sich auch, dass die Reflexion der eigenen pädagogischen Haltung und Praxis sowie mitverantwortliche Intervisionen selten als eine Kultur der Professionalisierung in pädagogischen Kollegien verankert sind. Die Methodologie der Wahrnehmungsvignetten beinhaltet neben der phänomenologischen Wahrnehmung und Beschreibung als zweites Aufgabenfeld einen dreiphasigen Reflexionsprozess: Zunächst wird eine Wahrnehmungsvignette gelesen, um sich Schlüsselaussagen, Besonderes oder Auffälliges zu vergegenwärtigen, Fragen zu stellen und eine spontane Reflexion zu formulieren.

1. Spontane Reflexion zu »Ein warmer Blick«

»Als erstes frage ich mich, was macht den Blick warm? Warum empfindet die Schreiberin ihn so? Ich sehe die Szene vor mir: Ein Vater mit zwei Jungs auf Reisen, der eine Junge mit irgendeiner Art von Beeinträchtigung. Was erleben sie auf ihren Reisen? In der Öffent-

lichkeit? Es ist das Andere und Fremde, das in dem Jungen aufscheint und Aufmerksamkeit erregt. Vielleicht ist es auch etwas, womit der Vater und der zweite Junge immer wieder konfrontiert sind: Da ist ein Kind, das nicht sprechen kann, nicht altersgemäß entwickelt ist und oftmals Irritation und Aufmerksamkeit erregt. Und explizit selten ist da eine Mitreisende, die einfach liebevoll auf das Kind reagiert mit einem passenden netten allgemeinen Satz, der von Fremden in einer Kommunikation an der Zugtüre ebenso gesagt würde. Keine Irritation, kein Befremden, einfach nur eine adäquate Reaktion dieser Mitreisenden, die die Sicht auf die Türe und das Draußen versperrt. Und nun der warme Blick des Vaters. Aus ihm spricht für mich grundsätzlich eine unsagbare Dankbarkeit von Eltern, dass ihre Kinder nicht auf Genervtheit während einer womöglich langen Zugreise stoßen. Insbesondere noch, wenn man ein Kind mit einer Beeinträchtigung dabei hat: Oft wird man angestarrt, oft wird nur weggeschaut. Aber hier in diesem Moment reagiert eine Frau einfach völlig normal und liebevoll. Aus dem Blick spricht unendliche Dankbarkeit, einfach einmal nur ›normal‹ störend gelesen zu werden.«

Dabei ist es erstaunlich, welche Aussagen die Leserin sozusagen zwischen den Zeilen entdeckt und welche Empfindungen bei ihr ausgelöst werden. Die Schlüssel motive wie der Umgang mit dem Fremden, Anderen, womöglich Störenden oder Behinderten, aber auch das Vermissen von Genervtheit oder Wegschauen verweisen auf das Themenspektrum der aktuellen Diskussion um Ableismus (Maskos 2015). Daher ist es naheliegend, für eine zweite, fachbezogenen und kriteriengeleitete Reflexion einen Fachtext zu dieser Thematik zu lesen.

2. *Fachbezogene Reflexion*

»Ich lese nach der spontanen Reflexion in einem Text über Ableismus:

›Ableismus [...] ist die alltägliche Reduktion eines Menschen auf seine Beeinträchtigung. Damit einher geht eine Abwertung (wegen seiner Beeinträchtigung) oder aber eine Aufwertung (trotz sei-

ner Beeinträchtigung) [...]. Damit erleben behinderte Menschen durch den Ableismus das, was Menschen mit Migrationshintergrund durch den Rassismus widerfährt oder Frauen durch Sexismus erleben. In jedem Fall werden die Betroffenen nicht als gleichberechtigte Gegenüber wahrgenommen, sondern etikettiert und auf- oder abgewertet.« (ISL 2016, S. 3f.)

Angehörige von Kindern mit Beeinträchtigungen erfahren oftmals unpassende, irritierte und manchmal auch abwertende Reaktionen, weil das Kind offensichtlich ›anders‹ als andere Kinder ist, weil das Kind nicht altersentsprechend erscheint und weil es auch nicht die gesellschaftlichen Regeln einhält (Antippen fremder Menschen). Meine Reflexion nimmt also sofort den mitreisenden Mann (den Vater?) mit seinem als warm interpretiertem Blick in den Fokus. Er reagiert dankbar, weil er so oft anderes sieht. Und dann frage ich mich schon wieder, warum ich das nun so lese. Ist genau das auch Ableismus?«

Im Rückblick auf die beiden ersten Reflexionen und möglichst nach einem Austausch in einer Gruppe erfolgt die dritte Reflexion, die eigene Haltung und die Handlungsweise zu überdenken anregen kann.

3. Haltungs- und Handlungsbezogene Reflexion

»Mehr Lächeln im öffentlichen Raum! Warme Reaktionen allen, die so oft als fremd gelesen werden, ein Lächeln schenken. Auch wenn das eine ableistische Auswahl ist: Denn auch ich lese Menschen und versuche mir eine Haltung und ein Handeln zu erarbeiten, durch Wissen einerseits und durch regelmäßige Praxis mit Achtsamkeitsübungen. Hier zählt für mich die Positivitätsübung nach Steiner. Oder eben das Innehalten in den Momenten, die sich mir zeigen und Fragen anregen: Was sehe ich? Wie interpretiere ich? Warum interpretiere ich in dieser Art und Weise? Und was birgt dieser Moment noch?«

Die beiden letzten Reflexionen spiegeln das reflektierte Bewusstsein der Forschenden, das deutlich macht, dass sich jede Person in Überwindung

von gängigen Verhaltensmustern und -gewohnheiten einen neuen Blick, eine neue Haltung, ein neues Handeln aneignen kann. Diese an der erfahrenen Praxis und durch die drei Reflexionsphasen gewonnenen Erkenntnisse können die Grundlage für ein pädagogisches Ethos sein. Denn »Ethos«, so formulieren es sinngemäß Malte Brinkmann und Severin Sales Rödel (2021), kann nur an der Praxis erworben und ausgebildet werden. Das Ethos ist gleichsam die Voraussetzung für eine verstehende Diagnostik, »ein Prozess, der im Kern die Tätigkeit des Erkennens beinhaltet« (Lanwer 2006, S. 8), zu neuen und unerwarteten Erkenntnissen führen kann und durch den wir Sicherheit und Orientierung für pädagogisches Handeln gewinnen können. Allerdings müssen dabei die Auswirkungen des So-Seins eines Menschen und seine möglichen Beeinträchtigungen so erkannt und verstanden werden, wie sie sich für die oder den Betroffenen zeigen. Daher streben wir insbesondere in der zweiten Reflexionsphase eine Auseinandersetzung mit grundlegenden Themen an, die vom Erkennen über das Erklären zum Verstehen ins pädagogische Handeln führt (ebd., S. 11). Wir möchten durch diese Reflexionsarbeit mit Wahrnehmungsvignetten eine praktische Grundlage für den Umgang mit Herausforderungen im pädagogischen Alltag schaffen, um sich an menschenwürdigen Richtlinien halten zu können und um keine Unterschiede nach tradierten oder vorgegebenen Kategorien vor allem im sonder- und heilpädagogischen Kontext zu prognostizieren. Eine in diesem Sinne inklusionsorientierte Pädagogik bedarf also nicht nur einer diagnostischen Kompetenz und entsprechender Verfahren sowie nicht nur der aus gesammelten Beobachtungen in einer pädagogischen Konferenz getroffenen Überlegungen und Entscheidungen, sondern vor allem auch der haltungssensiblen und handlungswirksamen Erkenntnisse und Übungen.

6 Übungen zur Ausbildung eines pädagogischen Ethos

Auffällige oder störende, verletzende oder destruktive Handlungen und Äußerungen eines Menschen fordern zum Überdenken gewohnheitsmäßiger Umgangsweisen und Haltungen im Alltag auf. Darauf bezogen stellte sich im Gespräch mit den Teilnehmenden unserer Workshops wiederholt die Frage, wie nachhaltige Veränderungen und eine damit verbundene pädagogische Professionalisierung eingeleitet werden können. Das Erkennen

des eigenen Umgangs mit herausfordernden Situationen (Hejlskov Elvén 2017; Fröhlich-Gildhoff et al. 2017) oder nicht den eigenen Vorstellungen entsprechenden, sondern unerwarteten individuellen Entwicklungsmomenten (Largo 2010) bei Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen steht am Anfang jeder Haltungsentwicklung – wie im Manual ELBE von Rödel et al. (2022) empfohlen. Dieses Manual bildet eine aktuelle Grundlage zur Ausbildung eines pädagogischen Ethos durch Selbstreflexion und Coaching für eine Selbstentwicklung. Aber über das Begreifen und Verstehen einer Ausgangslage oder herausfordernden Verhaltensweise hinaus müssen langfristige Strategien wie Deeskalation, Regulation und Nachsorge erarbeitet werden, denen beispielsweise im Low Arousal-Ansatz (Feilbach o. J.; McDonnell 2010) besondere Aufmerksamkeit gewidmet wird. Er beinhaltet einen bewussten Umgang mit der eigenen Erregbarkeit, die sich u. U. negativ verstärkend auf eine problematische Situation auswirken kann. Neben wohlüberlegten Interventionen im Bedarfsfall schlagen wir vor, langfristige Strategien auf Grundlage einer persönlichen Haltungsentwicklung durch die Adaption der Neben- oder Achtsamkeitsübungen von Rudolf Steiner (2022; Schmelzer 2016) auszubilden (Barth & Wiehl 2023c, S.163ff.). Die Fähigkeiten, die durch diese Übungen, ergänzt um die »abendliche Rückschau«, geschult werden können, stehen unmittelbar in Beziehung zu grundlegenden pädagogischen Handlungsweisen. Ein Kind wahrzunehmen und bewusst anzuschauen, bedarf der Zurückhaltung jeglichen Urteilens, wie es durch die Übung der »Gedankenkontrolle« erarbeitet wird. Ein Kind aus einer problematischen Lage zu erlösen, erfordert »Initiative des Handelns«. Um in einer angespannten und sehr herausfordernden Lage mit einem Kind eine Deeskalation herbeiführen zu können, ist »Gelassenheit« eine Voraussetzung. Um das Gute und Positive auch in ganz prekären Situationen bestärken zu können, ist »Positivität« als eine Grundhaltung erforderlich. Um die Perspektive der oder des Anderen zu erkennen, muss »Unbefangenheit« geübt werden. Einen Ausgleich oder eine Regulation nach Krisen wieder herbeizuführen, unterstützt die Übung des »inneren Gleichgewichts«, die sich aus der Schulung der sechs anderen Qualitäten ergibt. Schließlich geht es um die persönliche Nachsorge und Verarbeitung des Erlebten in der »abendlichen Rückschau« (Steiner 2019).

Durch wiederholtes Anregen zu diesen Übungen in Seminaren und durch zahlreiche Gespräche mit Waldorfpädagog:innen und Wissenschaftler:innen wurde deutlich, dass wir mit der Methodologie der Wahrnehmungsvignetten einen Beitrag zur Ausbildung eines pädagogischen Ethos leisten, wenn über die Reflexionsarbeit hinaus ein begleitendes und individuelles Üben zur nachhaltigen Sensibilisierung für Einstellungen und Haltungen individuell gepflegt wird.

7 Wahrnehmungsvignetten in der waldorfpädagogischen Ausbildung und Berufspraxis. Ausblick

Wahrnehmungsvignetten bilden Kleinodien pädagogischer Erfahrungen, die Studierende in Mannheim während des Bachelor- und des Masterstudiums der Waldorfpädagogik, Teilnehmende der Fortbildungen, aber auch Lehrende und Forschende sammeln und in je unterschiedlicher Weise verarbeiten. Im Bachelor-Studium liegt der Fokus auf der Wahrnehmung, um die theoretischen Inhalte der Anthropologie, Entwicklungspsychologie und (Waldorf-)Pädagogik in den Zusammenhang mit den eigenen Erfahrungen stellen zu lernen. Dabei geht es im Wesentlichen um eine Sensibilisierung für die Entwicklungsbedürfnisse der Kinder, Jugendlichen oder Erwachsenen mit Unterstützungsbedarf. Nach über zwei Jahren der Betreuung eines Kleinkindes schreibt eine Bachelorstudentin:

»Wenn ich auf die zweieinhalb Jahre zurückschaue, dann konnte ich viele Erfahrungen [...] sammeln. Die Wahrnehmungsvignetten waren und sind ein wahres Geschenk, um Situationen wahrzunehmen, zu beschreiben [...]. Sie haben mir sehr geholfen, das Wesentliche von etwas darzustellen, ohne es direkt benennen zu müssen.«

Eine andere Stimme teilt mit:

»Die Wahrnehmungsvignetten halfen mir sehr bei der Reflexion der eigenen Haltung und in besonderen Situationen, die bestimmte Fragen hinterließen. So rief ich mir die Treffen mit Carla noch einmal ins Gedächtnis und dachte über bestimmte Vorkommnisse nach, die mir ganz besonders in Erinnerung geblieben sind. Auch

den gemeinsamen Austausch mit meinen Mitstudierenden in der Sozialarbeitsbesprechung habe ich als sehr hilfreich empfunden. Entweder konnte ich mich mit meinen Problemen an die Gemeinschaft wenden oder ich konnte auch mal ein paar hilfreiche Tipps zur Lösung eines Problems beitragen. So konnten wir uns gegenseitig stärken, unseren Erfahrungsschatz zu erweitern.«

Im Masterstudium üben die Studierenden mittels der drei Reflexionsphasen an einzelnen Wahrnehmungsvignetten das Erkennen von Schlüsselaussagen, die unter Anwendung von Fachkenntnissen die Grundlage für eine verstehende Diagnostik bilden und die durch eine Gesamtreflexion das Bewusstsein auf die eigene Haltung insbesondere schwierigen Situationen gegenüber lenken, diese zu überdenken und ggf. neu auszurichten anregen. Eine sich ähnlich wiederholende Aussage zum dreiphasigen Reflexionsprozess lautet:

»Meine Wahrnehmung hat sich durch den Prozess verändert [...]. Mir wurde bewusst, dass jedes Kind anders lernt, angesprochen und angeregt werden muss. Die Welt ist nur selten so, wie sie auf den ersten Blick erscheint. Ich wurde wieder daran erinnert, dass ich nicht vorschnell urteilen darf und ich möglichst alle Dimensionen mit einbeziehen sollte.« (Barth & Wiehl 2023c, S. 230)

Während junge Menschen in der Ausbildung einen unmittelbaren Zugang zu der phänomenologisch-reflexiven Arbeit mit Wahrnehmungsvignetten haben und sie anderen Formen der Dokumentation vorziehen, stellen Teilnehmende in waldorfpädagogischen Fortbildungen und wissenschaftlichen Seminaren oft mit Staunen fest, welche Möglichkeiten, eigene Erfahrungen zu sammeln und die eigene pädagogische Ausrichtung zu reflektieren, diese Methodologie öffnet:

»Wahrnehmungsvignetten sind für mich wie eine Achtsamkeitspraxis, die Herangehensweise ist gut, leicht, subjektiv, sind ein Puzzleteil für das große Ganze.«

»Diese Art der Dokumentation und Zuwendung ist so fein, leicht und wird mir Freude bereiten. Ein Fokus auf die kleinen, einzigartigen Momente ist sehr bedeutend!«

»Die Reflexionsspirale erstaunt, bereichert, irritiert und inspiriert.«

»Mir gefällt die Niederschwelligkeit. Kurz und knapp – aber mit hoher Aussagekraft. Sie ist gut in die Arbeit zu integrieren und einzusetzen.« (Barth & Wiehl 2023c, S. 240)

Als Lehrende und Forschende im Bereich der Waldorfpädagogik erproben wir derzeit neue Anwendungen der Methodologie, um Wahrnehmungsvignetten ähnlich wie die Vignetten im Netzwerk VignA für spezifische sozialwissenschaftliche Forschungen einzusetzen.

»Indem wir forschen und unsere Ergebnisse aufschreiben, treffen wir immer Entscheidungen darüber, wessen Geschichte erzählt und welche ausgelassen werden soll. Somit konstruieren und rekonstruieren wir Realität. Unsere Wissensproduktion dient dazu, einige Perspektiven und Erfahrungen zu legitimieren und andere wiederum herauszufordern.« (Traustadottir 2001, S. 26)

Jede einzelne Wahrnehmungsvignette entspringt einer persönlichen Erfahrung und birgt Geheimnisse, die es in den Reflexionsphasen zu entschlüsseln gilt. Denn: »Wir können die Erfahrung [...] als einen unausdrücklichen Sinnbildungsprozeß bestimmen, der sich auf eine Sinnggebung durch das Bewußtsein nicht zurückführen läßt.« (Tengelyi 2007, S. 15) Wahrnehmungsvignetten enthalten sprechende Momente, die zunächst als unerwartete Ereignisse von der Aufmerksamkeit eingefangen und in der Beschreibung vergegenwärtigt werden. Erst die dreiphasige Reflexionsarbeit löst ein mehrdimensionales und mehrperspektivisches Verstehen aus – zugleich eine »neue Art des Denkens, ein intuitiveres, auffälligeres, bedrohlicheres, das dafür aber eingestimmt ist auf die Chaos-Welt und ihre Unvorhersehbarkeit« (Glissant 2013, S. 34).

Anmerkungen: Alle Eigennamen in den Wahrnehmungsvignetten sind geändert; zitierte Wahrnehmungsvignetten und Reflexionen ohne Quellenangaben werden hier zum ersten Mal publiziert.

Literatur

- Alloa, Emmanuel; Breyer, Thiemo & Caminada, Emanuele** (2023): Einleitung. Phänomenologie als lebendige Bewegung. In: Alloa, Emmanuel; Breyer, Thiemo & Caminada, Emanuele (Hrsg.). *Handbuch Phänomenologie*. Tübingen: Mohr Siebeck, S. 1–16.
- Barth, Ulrike** (2020): *Inklusion leben. Ein Arbeits- und Forschungsbuch zu Inklusion an Waldorfschulen*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Barth, Ulrike & Wiehl, Angelika** (2023a): Wahrnehmungsvignetten als Grundlage einer pädagogischen Haltungsentwicklung. In: Hoffmann, Mirjam; Hoffmann, Thomas; Pfahl, Lisa; Rasell, Michael; Richter, Hendrik [Hrsg.]; Seebo, Rouven; Sonntag, Miriam & Wagner, Josefine (Hrsg.): *Raum. Macht. Inklusion. Inklusive Räume erforschen und entwickeln*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 157–164.
- Barth, Ulrike & Wiehl, Angelika** (2023b): *Wahrnehmungsvignetten. Übungsmaterial*. Bad Heilbrunn. Klinkhardt. E-book. Online: elibrary.utb.de/doi/suppl/10.36198/9783781560314
- Barth, Ulrike & Wiehl, Angelika** (2023c): *Wahrnehmungsvignetten. Phänomenologisch-reflexives Denken und professionelle Haltung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (Print und Open Access).
- Breyer, Thiemo** (2011). *Attentionalität und Intentionalität. Grundzüge einer phänomenologisch-kognitionswissenschaftlicher Theorie der Aufmerksamkeit*. München: Fink.
- Brinkmann, Malte** (2015): Pädagogische Empirie. Phänomenologische und methodologische Bemerkungen zum Verhältnis von Theorie, Empirie und Praxis. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 2015 (61), Heft 4, S. 527–545. Online: www.pedocs.de/volltexte/2018/15376/pdf/ZfPaed_2015_4_Brinkmann_Paedagogische_Empirie.pdf (Abruf: 22. 9. 2023).
- Brinkmann, Malte** (Hrsg.) (2019): *Phänomenologische Erziehungswissenschaft von ihren Anfängen bis heute. Eine Anthologie*. Wiesbaden: Springer.
- Brinkmann, Malte & Rödel, Severin Sales** (2021): Ethos im Lehrberuf. Haltung zeigen und Haltung üben. In: *journal für lehrerInnenbildung*, 21 (3), S. 42–62. Online: doi.org/10.35468/jlb-03-2021-03 (Abruf: 30. 5. 2023).
- Dufourmantelle, Anne** (2021): *Verteidigung des Geheimnisses*. Zürich: Diaphanes.
- Feilbach, Thomas** (o. J.): *Prävention und Deeskalation im Umgang mit herausfordernden Verhaltensweisen bei Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen*. Online: www.autea.de/fileadmin/media/autea/03_PDF/DGSGB_Beitrags-Prävention_und_Deescalation_Feilbach.pdf (Abruf: 31. 7. 2023).
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus; Rönau-Böse, Maike & Tinius, Claudia** (2017): *Herausforderndes Verhalten in Kita und Grundschule. Erkennen, Verstehen, Begegnen*. Stuttgart: Kohlhammer.

- Hejlskov Elvén, Bo** (2017): Herausforderndes Verhalten vermeiden. Menschen mit Autismus und psychischen oder geistigen Einschränkungen positives Verhalten ermöglichen. Tübingen: DGVT.
- Gäch, Angelika** (2008): Das polare Prinzip in der Heilpädagogik. In: Grimm, Rüdiger & Kaschubowski, Götz (Hrsg.): Kompendium der anthroposophischen Heilpädagogik. München: Reinhardt, S. 228 – 241.
- Gäch, Angelika** (2013): Diagnostische Kompetenz als Basis einer gelingenden Inklusion. In: Barth, Ulrike & Maschke, Thomas (Hrsg.): Inklusion. Vielfalt gestalten. Stuttgart: Freies Geistesleben, S. 231 – 243.
- Gess, Nicola** (2019): Staunen. Eine Poetik. Göttingen: Wallstein.
- Glissant, Édouard** (2013): Kultur und Identität. Ansätze zu einer Poetik der Vielheit. Aus dem Französischen übersetzt von B. Thill. 2. Auflage. Heidelberg: Wunderhorn.
- Göschel, Jan C.** (2008): Methoden heilpädagogischer Diagnostik. In: Grimm, Rüdiger & Kaschubowski, Götz (Hrsg.): Kompendium der anthroposophischen Heilpädagogik. München: Reinhardt, S. 253 – 268.
- Göschel, Jan C.** (2013): Die Kinderkonferenz: Ein kollegialer Weg zur Gestaltung von Bild(e)-Kraftfeldern für pädagogisch-therapeutisches Handeln. In: Barth, Ulrike & Maschke, Thomas (Hrsg.): Inklusion. Vielfalt gestalten. Ein Praxisbuch. Stuttgart: Freies Geistesleben, S. 218 – 230.
- Grauman, Carl Friedrich** (1966): Grundzüge der Verhaltensbeobachtung. In: Meyer, Ernst (Hrsg.): Fernsehen in der Lehrerbildung. Neue Forschungsansätze in Pädagogik, Didaktik und Psychologie. Reihe: Pädagogik – Didaktik Methodik, Bd. 7. München: Manz, S. 86 – 107.
- Husserl, Edmund** (2016): Die Idee der Phänomenologie. Fünf Vorlesungen. Hrsg. und eingel. von P. Janssen. Text nach Husserliana, Bd. II. Hamburg: Meiner.
- ISL – Interessenvertretung Selbstbestimmt Leben in Deutschland e. V.** (2016): Ableismus erkennen und begegnen. Strategien zur Stärkung von Selbsthilfepotenzialen. Online: https://www.isl-ev.de/attachments/article/1687/ISL-Able-Ismus_Brosch%C3%BCre.pdf (Abruf: 22. 9. 2023).
- Lanwer, Willehad** (2006): Diagnostik. Methoden in Heilpädagogik und Heilerziehungspflege. Schülerband. Köln: Bildungsverlag EINS.
- Largo, Remo H.** (2010): Lernen geht anders: Bildung und Erziehung vom Kind her denken. Hamburg: edition Körber-Stiftung.
- McDonnell, Andrew A.** (2010): Managing aggressive behaviour in care settings. Understanding and Applying Low Arousal Approaches. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Marion, Jean-Luc** (2015): Gegeben sei: Entwurf einer Phänomenologie der Gegebenheit. München, Freiburg/B.: Alber.

- Maskos, Rebecca** (2015): Ableism und das Ideal des autonomen Fähig-Seins in der kapitalistischen Gesellschaft. In: Zeitschrift für Inklusion (2). Online: www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/277 (Abruf: 23. 9. 2023).
- Matuschek, Stefan** (2017). Die Ränder der Erkenntnis und die Intuition des Ganzen. Zur Romantisierung des philosophischen Staunens bei Goethe und Coleridge. In: Gess, Nicola; Schnyder, Mireille; Marchal, Hugues & Baruschat, Johannes (Hrsg.). Staunen als Grenzphänomen. München: Fink, S. 17–32.
- Prengel, Annedore** (2003): Kinder akzeptieren, diagnostizieren, etikettieren? Kulturen- und Leistungsvielfalt im Bildungswesen. In: Warzecha, Birgit (Hrsg.): Heterogenität macht Schule. Beiträge aus sonderpädagogischer und interkultureller Perspektive. Münster: Waxmann, S. 27–39.
- Reh, Sabine** (2012): Beobachten und aufmerksames Wahrnehmen. Aspekte einer Geschichte des Beobachtens. In: de Boer, Heike & Reh, Sabine (Hrsg.): Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen. Wiesbaden: Springer, S. 3–26.
- Rödel, Severin Sales; Schauer, Gabriele; Christof, Eveline; Agostini, Evi; Brinkmann, Malte; Pham Xuan, Robert; Schratz, Michael & Schwarz, Johanna Franziska** (2022): Ethos im Lehrberuf (ELBE). Manual zur Übung einer professionellen Haltung. Zum Einsatz im hochschuldidaktischen Kontext. Berlin, Innsbruck, Wien: Eigenverlag. Online: www.erziehungswissenschaften.hu-berlin.de/de/das-institut-neu/mitarbeiter/1686890/ethos-im-lehrberuf-elbe-1/elbe-manual-zum-download-1 (Abruf: 18. 9. 2023).
- Ruhrmann, Ingrid & Henke, Bettina** (2017): Die Kinderkonferenz. Übungen und Methoden zur Entwicklungsdiagnostik. Überarb. und erw. Auflage. Stuttgart: Freies Geistesleben.
- Rumpf, Horst** (2000): Über das Staunen und anfängliche Aufmerksamkeiten. In: Rumpf, Horst & Kranich, Ernst-Michael (Hrsg.): Welche Art von Wissen braucht ein Lehrer? Ein Einspruch gegenlandläufige Praxis. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 13–40.
- Schöffmann, Erika & Schulz, Dieter** (2016): Wege zum Anderen. Facetten heilpädagogischer Diagnostik auf anthroposophischer Grundlage. Frankfurt/M.: Info 3 Verlagsgesellschaft.
- Selg, Peter** (2007): Der therapeutische Blick. Rudolf Steiner sieht Kinder. Dornach: Verlag am Goetheanum.
- Staudig, Michael** (2020): Zwischen Häresie und Transformation. Einleitende Bemerkungen zu Jean- Luc Marions Phänomenologie der Gegebenheit. In: ders. (Hrsg.): Der Primat der Gegebenheit: Zur Transformation der Phänomenologie nach Jean-Luc Marion. Freiburg, München: Karl Alber, S. 9–28.

- Steiner, Rudolf** (1909/2009). Die praktische Ausbildung des Denkens. Drei Vorträge. Hrsg. von J. C. Lin. Mit einer vergleichenden Betrachtung von W. Kugler. 4. Auflage. Stuttgart: Freies Geistesleben.
- Steiner, Rudolf** (2019): Rückschau. Übungen zur Willensstärkung. Hrsg. von M. M. Sam. 3. Auflage. Basel: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, Rudolf** (2022): Die Nebenübungen. Sechs Schritte zur Selbsterziehung. 7. Auflage. Hrsg. von A. Baydur. Basel: Rudolf Steiner Verlag.
- Schmelzer, Albert** (2016): Der Entwicklungsweg des Lehrers. Auf dem Wege zu einer »Pädagogik der Achtsamkeit«. In: Schieren, Jost (Hrsg.): Handbuch Waldorfpädagogik und Erziehungswissenschaft. Weinheim, Basel: Beltz, S. 657–674.
- Seydel, Anna** (2015): Ich bin du. Kindererkenntnis in pädagogischer Verantwortung. 4. Auflage. Stuttgart: Pädagogische Forschungsstelle.
- Steinwachs, Frank** (2022): »Latente Fragen« – eine Suchbewegung zwischen Ich und Welt. In: Wiehl, Angelika & Steinwachs, Frank (Hrsg.): Studienbuch Waldorf-Jugendpädagogik. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 43–54.
- Stoltz, Tania & Wiehl, Angelika** (2021): Pädagogik, Spiritualität und Kreativität – Reflexionen zur Waldorfpädagogik. Einführung. In: Stoltz, Tania & Wiehl, Angelika (Hrsg.): Education – Spirituality – Creativity. Reflections on Waldorf Education. Wiesbaden: Springer, S. 19–35.
- Tengelyi, Laszl** (2007): Erfahrung und Ausdruck: Phänomenologie im Umbruch bei Husserl und seinen Nachfolgern. Wiesbaden: Springer.
- Traustadottir, Rannveig** (2001): Research with others. Reflections on representation, difference and othering. In: Scandinavian Journal of Disability Research 3 (2), S. 9–28.
- Vetter, Helmuth** (Hrsg.) (2020): Wörterbuch der phänomenologischen Begriffe. Hamburg: Meiner.
- VignA. Netzwerk Vignetten- und Anekdotenforschung.** Online: vigna.univie.ac.at/
- Waldenfels, Bernhard** (2018). Das leibliche Selbst. Vorlesungen zur Phänomenologie des Leibes. 7. Auflage. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Wiechert, Christof** (2017): »Du sollst sein Rätsel lösen ...«: Gedanken zur Kunst der Kinder- und Schülerbesprechung. 2. Auflage. Dornach: Verlag am Goetheanum.
- Wiehl, Angelika** (2015): Propädeutik der Unterrichtsmethoden in der Waldorfpädagogik. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Wiehl, Angelika** (2019): Anregungen für Studium und Praxis der Waldorf-Kindheitspädagogik. In: Wiehl, Angelika & Auer, Wolfgang-M. (Hrsg.): Kindheit in der Waldorfpädagogik. Weinheim, Basel: Beltz, S. 169–183.

Christoph Rudolf

Willkommen in der Wirklichkeit

Warum das »mediale Urphänomen« kein mediales Urphänomen ist

Als ich im vergangenen August an einem regnerischen Sommertag mit meiner Frau durch Tirol wanderte, wurden wir Zeugen einer merkwürdigen kleinen Szene. Wir hatten nach einem längeren Anstieg gerade eine wettergeschützte Sitzgelegenheit gefunden und beschlossen nun, eine kurze Rast einzulegen. Unsere Bank befand sich leicht erhöht an einer Weggabelung, auf die wir wie auf eine Bühne hinabblicken konnten. Nach einer Weile sahen wir einen Wanderer eiligen Schritts den Berg heraufkommen. Er schaute beunruhigt auf sein Handy, dann auf die Wanderschilder. Als nächstes erschien seine Frau. Sie war etwa in seinem Alter, auch sie wirkte irgendwie nervös, insgesamt aber ruhiger. Die beiden verständigten sich mit kurzen, für uns nicht hörbaren Worten. Bis zu diesem Zeitpunkt hatten wir das Geschehen eher beiläufig wahrgenommen, weil Wanderer in Tirol nichts Besonderes sind. Was dann aber unsere Neugier weckte, war das Auftauchen der Tochter, die um die 17 Jahre alt gewesen sein musste. Das Auffällige an ihrer Erscheinung war, dass sie nur am linken Fuß einen Wanderschuh trug, den anderen Schuh und die Socke hielt sie in der Hand. Der unbeschuhte Fuß war gerötet. Das Mädchen hatte wie die Eltern keine gute Laune. Es war recht kalt und der Weg, den die drei hochgekommen waren, war für Tiroler Verhältnisse zwar nicht sonderlich steil, bestand aber aus spitzen Schottersteinen. Nach einem kurzen Austausch ging die Gruppe schweigend weiter.

Als meine Frau und ich etwas später unsere Wanderung ebenfalls fortsetzten, entwickelte sich ganz beiläufig ein Gespräch darüber, was da wohl vorgefallen sein mag. Dabei stellte sich heraus, dass wir die Szene sehr unterschiedlich wahrgenommen hatten: Nach Meinung meiner Frau war Folgendes passiert: Das Mädchen hatte sich vermutlich eine Blase gelaufen, die so schmerzhaft gewesen sein muss, dass es den Schuh nicht mehr am Fuße tragen konnte. Die Eltern versuchten nun der peinvollen

Situation der Tochter ein schnelles Ende zu setzen und suchten den kürzesten Weg zu ihrer Unterkunft.

Ich hatte an dieser Lesart einiges auszusetzen, weil sie sich nicht mit meinem Eindruck decken wollte: Ich war mir sehr sicher, dass der von uns beobachteten Szene ein Streit vorausgegangen war, schließlich hatte es seit einer Woche nur geregnet und die dadurch erzwungene räumliche Enge mit den Eltern hatte sicher einige Konflikte hervorgerufen. Vermutlich hatte ein schmerzender Fuß das Fass zum Überlaufen gebracht, die Tochter wollte nun, dass die Wanderung abgebrochen werde, was die Eltern aber strikt abgelehnt hätten. Daraufhin habe sie trotzigt den Schuh ausgezogen und sei barfüßig weitergewandert.

Es war, als hätten wir gerade zwei grundverschiedene Theaterstücke gesehen. Wir versuchten uns an Details zu erinnern und diskutierten ein paar Minuten darüber, welche Version des Stücks denn nun die plausible sei, bis wir uns darauf besannen, was wir wirklich beobachtet hatten: zwei Erwachsene in unserem Alter, einen Mann und eine Frau, eine Teenagerin mit einer seelischen Not, die nur einen Schuh anhatte, eine angespannte Atmosphäre und schließlich den weiteren Anstieg dieser Dreiergruppe. Alles andere hatten wir nicht beobachtet, sondern der Sinn, den wir in den Handlungsablauf hineingelegt hatten, war das spontane Ergebnis unserer ungezügelter Einbildungskraft gewesen. Wir haben einen uns unverständlichen Ausschnitt der Wirklichkeit mit einem Sinn unterlegt, um ihn verstehen zu können. Damit haben wir einem menschlichen Grundbedürfnis entsprochen, nämlich in einer Welt zu leben, die wir verstehen können und die für uns Sinn ergibt.¹

Genauso wie man anhand dieser Anekdote darüber nachdenken kann, wie wir die Welt erleben und diese Erlebnisse dann einordnen, kann uns diese Anekdote auch über unsere seelische-geistige Reaktion in der Begegnung mit Bildmedien Auskunft geben. Bildmedien haben in der Waldorfpädagogik keinen guten Leumund. Sie werden oft in der platonischen Denktradition als Täuschungen betrachtet. Besonders deutlich wird dies in den Schriften Heinz Buddemeiers, auf dessen »mediales Urphänomen« auch heute noch in unserer Pädagogik Bezug genommen wird.²

Mit dem Begriff Bildmedien werden in diesem Essay ganz grob ästhetische Artefakte bezeichnet, die uns in irgendeiner Form mit einem durch die Perspektive eines anderen Menschen gesehenen Weltinhalt vertraut

machen. Das kann zum Beispiel ein (bewegtes) Bild sein, das uns einen von uns zeitlich, räumlich und/oder ontologisch getrennten Sachverhalt vermittelt. Waldorfpädagogisch motiviertes Rasonieren über Bildmedien beruht häufig auf der Annahme, dass man sehr strikt zwischen der sinnlich-wahrnehmbaren Wirklichkeit und einer künstlichen Medienwelt, die als Gefahr für unsere seelisch-geistige Entwicklung empfunden wird, unterscheiden könne.

Da sich menschlicher Nachwuchs nach der Geburt noch vergleichsweise lange entwickeln muss, klingt die Überlegung sehr vernünftig, dass diese Entwicklung idealerweise unter den äußeren Bedingungen geschehen sollte, in denen sich der *Homo sapiens* als Gattung entwickelt hat. Beliebte Kinderfernsehserien wie *Paw Patrol* scheinen mir unter diesem Gesichtspunkt, unabhängig davon, wie man sie inhaltlich bewertet, per se für die kindliche Entwicklung gänzlich nutzlos zu sein.³ Die beiden Lockdowns während der Corona-Pandemie haben zudem auf Kosten unserer Schülerinnen und Schüler eindrücklich gezeigt, dass der Unterricht im Klassenzimmer nicht durch Videokonferenzen ersetzt werden kann, weil Schule über die Beziehung von Mensch zu Mensch funktioniert. Nachweislich schädigend für Körper und Seele ist eine Mediennutzung, in der sich das Nutzungsverhalten der Kontrolle unseres Ichs entzieht und suchartige Züge annimmt.⁴ Außerdem können digitale Medien dazu führen, dass Menschen in einem solchen Ausmaß manipuliert werden, dass der demokratische Zusammenhalt einer Gesellschaft gefährdet ist, und Soziale Netzwerke sind schon von ihrer Architektur her unsozial und dienen vor allem den egoistischen Interessen ihrer Betreiber.⁵ Es gibt also viele gute Gründe, analoge und digitale Medien kritisch unter die Lupe zu nehmen.

Medien sind aber nicht nur Manipulationsmaschinen, die unser politisches Zusammenleben oder unsere Entwicklung und Gesundheit gefährden, sondern Teil der Wirklichkeit und als solche tragen sie auch maßgeblich zu unserem Verständnis der modernen Welt bei. Sie sind sogar notwendig, um die Herausforderungen einer vernetzten, globalisierten Welt zu bewältigen: Über Waldbrände in Kanada als Folge des menschengemachten Klimawandels oder die Auswirkungen meines Konsumverhaltens auf Mensch und Umwelt im globalen Süden erfahre ich in der Regel nur durch Medien. Auch bei der Beurteilung der Präsidentschaftswahlen

in den USA, der Maßnahmen zur Bekämpfung der Corona-Pandemie oder des russischen Angriffs auf die Ukraine im Februar 2022 bin ich auf Medien angewiesen. Im Unterricht spielen Medien deshalb eine wichtige Rolle, so dass mir ein kritischer Blick auf das »mediale Urphänomen« angebracht zu sein scheint.

Der Begriff Urphänomen geht auf Goethe zurück. Phänomen bezeichnet dasjenige, was sich uns zeigt. Die Vorsilbe »Ur-« verweist darauf, dass wir im Angesicht eines solchen Urphänomens nicht mehr weiterfragen brauchen, weil wir im Erblicken des Urphänomens zum Wesen der Sache vorgedrungen sind. Buddemeier erklärt das »mediale Urphänomen« am Beispiel der Fotografie. Als mediales Urphänomen soll es uns dabei aber zugleich das Wesen *der* Medien veranschaulichen. Das Konzept des »medialen Urphänomens« besagt Folgendes: Die Wahrnehmung von Fotografien unterscheidet sich grundsätzlich von der Wahrnehmung der Wirklichkeit. In der Fotografie werde die Erscheinung vom Wesen getrennt. Ein Foto führe den betrachtenden Menschen deshalb aus der Wirklichkeit in eine Scheinwelt, der Mensch werde dabei nicht nur von der Welt entfremdet, sondern auch in seinem Bewusstsein gespalten, was zu einer Schwächung der Bewusstseinskräfte führe. Essentiell für Buddemeiers Argumentation ist die Unterscheidung zwischen Fotografie und Kunst. Fotografien (und damit Medien überhaupt) könnten keine Kunst sein, wie er durch einen Vergleich zwischen den Medien Fotografie und Malerei deutlich machen will.

Im folgenden Text werde ich ebenfalls am Beispiel der Fotografie versuchen, plausibel zu machen, dass das »mediale Urphänomen« kein mediales Urphänomen ist, sondern ein fehlerhaftes Theoriekonstrukt. Es mag sich für Heinz Buddemeier um ein *mediales Urerlebnis* gehandelt haben, aber ein aus dem Erleben resultierendes Fürwahrhalten führt nicht automatisch zur Wahrheit: Fotografien wenden sich nicht nur an den Sehsinn und sie können wie andere ästhetische Artefakte Kunstwerke sein. In einer Fotografie werden Wesen und Erscheinung nicht getrennt, sondern in der Fotografie zeigt sich Wesenhaftes und wir werden nicht durch eine Spaltung unseres Bewusstseins automatisch in eine Scheinwelt entführt. *Fotografien sind Teil der Wirklichkeit und sie bilden Wirklichkeit ab.* Das ist die frohe Botschaft dieses Essays. Damit ist nicht ausgeschlossen, dass Menschen Fotografien benutzen, um Werbung, Desinformationskampagnen

oder Propaganda zu machen, oder dass Menschen sich darüber täuschen, was sie auf einem Bild sehen.⁶ Ich bezweifle lediglich, dass sich Medien wie die Fotografie darauf reduzieren lassen, und in der Auseinandersetzung mit der Frage, wie wir im Unterricht mit Desinformationen umgehen, sollten wir die Wahrheitsfähigkeit von Bildmedien deutlicher betonen, wenn wir unsere Schülerinnen und Schüler in dem Gefühl bestärken wollen, in einer lebenswerten Welt zu leben, die sie bewältigen und verstehen können.

Ich werde mich in meiner Argumentation nicht nur auf die Fotografie stützen, sondern immer wieder auf andere Bildmedien wie die Malerei zurückgreifen und allgemein über Bilder sprechen. Denn Buddemeiers Trennung zwischen Kunst und Fotografie widerspricht den Tatsachen.⁷ Ob ein Gegenstand ein Kunstwerk ist oder nicht, lässt sich nicht anhand des Materials oder des Mediums bestimmen. Es gibt unzählige künstlerische Arbeiten, die im Medium der Fotografie ausgeführt sind. Künstlerische Fotografien haben mit andern Kunstwerken, die in den Medien Malerei, Zeichnung, Druckgrafik, Plastik, Film oder dem Internet auftauchen, gemeinsam, dass es sich um Kunstwerke handelt, sie unterscheiden sich aber untereinander durch bestimmte Eigenschaften des Mediums, in dem sie als Kunstwerke erscheinen.

Manche Fotografien sind also Kunstwerke, aber alle Fotografien sind Bilder. Sie unterscheiden sich zwar von anderen Bildgattungen wie Gemälden, Zeichnungen, Druckgrafiken, Film- und Videobildern sowie allen Arten digitaler Bilder; sie haben aber auch Gemeinsamkeiten mit andern Bildern, weil sie alle den medialen Bedingungen von Bildern unterworfen sind. Ich werde in meiner Argumentation, wenn es um den Bildcharakter der Fotografie geht, deshalb immer wieder auf andere Bildmedien zurückgreifen, und, wenn es um den Kunstcharakter geht, auch auf andere künstlerische Medien.

Um das »mediale Urphänomen« zu verstehen, beginnen wir mit einem imaginären Ausflug: Stellen Sie sich vor, Sie stünden an einem schönen Frühlingstag auf einer blumenbewachsenen Wiese am Waldrand. Sie nehmen die Natur mit all Ihren Sinnen in sich auf. Sie spüren die warmen Sonnenstrahlen auf Ihrer Haut, Sie hören das Brummen der Insekten und das leichte Rascheln der Blätter, riechen den süßen Duft der Blumen oder

den feuchten Geruch des Waldes und Ihr Auge streift über die verschiedenen Gegenstände. Sie nehmen die Wirklichkeit mit all Ihren Sinnen wahr und fühlen sich dabei als Teil der Natur.

Und jetzt überlegen Sie sich, wie es wäre, wenn Sie nicht am Waldrand stünden, sondern zuhause in Ihrem Wohnzimmer säßen und sich ein Foto dieser Landschaft anschauten: Ihr frei umherstreifendes Auge wird durch die Bildränder gebändigt, Sie hören kein Gebrumme mehr, der Duft der Blumen bleibt Ihnen verborgen, keine Sonnenstrahlen berühren Ihre Haut. Vermutlich würden Sie dann wie Heinz Buddemeier auf den Gedanken kommen, dass die Fotografie gegenüber der Wirklichkeit ein sinnliches Verlustgeschäft bedeute, weil Ihre Wahrnehmung auf den Sehsinn reduziert sei. Statt dass Sie sich im Zusammenhang mit der Natur erleben, bemerkten Sie vielleicht, dass Sie auf Distanz gehen würden, wenn Sie eine Fotografie betrachten, und teilten dann Buddemeiers Urteil: »Es entfallen alle Aktivitäten, die zur Folge haben, dass der wahrnehmende Mensch sich mit der Welt verbindet und für ihr Eigenwesen offen wird. Die Fotografie macht den Menschen zum unbeteiligten Beobachter dessen, was er sieht.«⁸

Ich kann natürlich nicht wissen, wie es Ihnen innerlich dabei geht, für Buddemeier jedenfalls ist die Einbuße von Sinnlichkeit kein reines Wahrnehmungsproblem, sondern hat auch seelische Folgen: Bei der Betrachtung einer Fotografie fühlt er sich innerlich gespalten, weil er mit seinem Leib in der realen Welt (eines Wohnzimmers) ist, mit seiner Aufmerksamkeit und seiner Vorstellung aber bei den Inhalten der Fotografie, an denen er jedoch innerlich nicht teilhaben könne: »Da der Standort eines Menschen, der ein Foto betrachtet, nichts zu tun hat mit dem, was er sieht, entstehen zwei getrennt Wahrnehmungsbereiche.«⁹ Die Folge sei eine seelische Spaltung des Menschen. Wer beispielsweise in seinem Wohnzimmer sitzt und über die Mediathek einer öffentlich-rechtlichen Fernsehanstalt eine Dokumentation über Waldbrände in Kanada streamt, ist mit seinen Augen und Ohren zwar in Kanada, sein Leib befindet sich aber immer noch im eigenen Wohnzimmer: »Gleichzeitig hört und sieht er, was in seiner unmittelbaren Umgebung vor sich geht. Weitere Wahrnehmungen (Geruchssinn, Wärmesinn, Tastsinn, Gleichgewichtssinn) beziehen sich ebenfalls auf die Wohnzimmersituation. Was der Mensch auf dem Bildschirm sieht, dafür gibt es im Wohnzimmer keine Erklärung. Es entstehen

zwei Wahrnehmungsbereiche, die nichts miteinander zu tun haben. Die Sinneseindrücke können sich nicht ergänzen. Das organische Zusammenwirken der Sinne wird unterbrochen.«¹⁰ Die Folge sei eine Schwächung des Bewusstseins. In diesem Zustand, in dem das Wachbewusstsein betäubt und die Seelenkräfte geschwächt seien, liege nun die eigentliche Gefahr durch Fotografie und Film (der »Kern des Phänomens«): Fotografie und Film führen Buddemeier nämlich nicht nur aus seiner Lebenswirklichkeit heraus, sondern sie führen ihn zwangsläufig in eine Scheinwelt (»Lüge«) hinein. In Fotografien begegnen Buddemeier wesenlose Trugbilder, denn die Fotografie trenne das Wesen der Sache von ihrer Erscheinung. Das Wesen eines fotografierten Gegenstandes lasse sich durch das Bild nicht einfangen. In diesem Sinne handelt es sich bei den Fotografien um die wesenslosen Schatten aus Platons Höhlengleichnis und bei den Menschen, die Fotografien betrachten (oder Filme streamen), um jene gefesselten Höhlenbewohner, die nur die Schatten von realen Dingen an der Höhlenwand sehen und diese für die echten Gegenstände halten. Insofern sind wir alle in Platons Höhle gefangen, sofern wir Medien nutzen: »Das Medium führt den Betrachter aus seiner Lebenswirklichkeit hinaus, aber da, wo er hingeführt wird, kann er nicht als ganzer Mensch ankommen, weil er einer Lüge begegnet, die seine geschwächten Seelenkräfte nicht durchschauen können.«¹¹

Dem Einwand, dass das »mediale Urphänomen« sich auch bei der Betrachtung anderer Bildmedien wie Malerei, Zeichnung und Druckgrafik zeigen müsse, entgegnet Buddemeier mit der Behauptung, dass es sich dabei um künstlerische Medien handle und dass Medien wie die Fotografie prinzipiell keine Eigenschaften von Kunstwerken besäßen, sondern lediglich unzureichende Spiegelbilder der Wirklichkeit seien. Es fehle ihnen die intensive Auseinandersetzung mit dem Motiv während des Herstellungsprozesses. Diese Spiegelbild-These hat zwei Bestandteile: (1) Bei der Fotografie handle es sich lediglich um ein genaues, ausschnitthaftes Abbild der Wirklichkeit, um eine wesenlose Kopie der Oberfläche. (2) Der Einfluss des Menschen auf diesen Vorgang sei gering, weil der Apparat das Bild produziere. Fotografien könnten deshalb nur die Oberfläche der Dinge zeigen und nicht wie echte Kunst innere Bilder der Künstlerin zum Ausdruck bringen: »Ein weiteres Problem, sofern mit der Fotografie künstlerische Aufgaben gelöst werden sollen, hängt damit zusammen, dass ein in-

neres Bild immer nur von dem hervorgebracht werden kann, der es in sich trägt. Eine Maschine ist dazu jedenfalls nicht in der Lage«. ¹²

Wenn ich Buddemeier lese, bewundere ich einerseits seine sehr feine Beobachtungsgabe, wundere mich dann aber zugleich über seine wesensfernen Deutungen. Damit befindet er sich allerdings in prominenter Gesellschaft. Seine Überzeugung, dass uns in Fotografien Scheinwirklichkeiten begegnen, steht nämlich in der Tradition der platonischen Kunstkritik. Bei Platon ist es allerdings die Malerei, die uns in mehrfacher Hinsicht von der Wahrheit wegführe: Sie zeige uns nicht die Idee, sondern nur deren zufällige irdische Erscheinung. In der Malerei begegne uns also lediglich das Abbild eines Abbildes, ein mehrfaches Trugbild; die Bilder der Maler seien deshalb wahrheitsunfähig und der Künstler gleiche einem Menschen, der mit einem Spiegel durch die Welt laufe und lediglich den flüchtigen Eindruck festhalte. Der platonische Maler findet insofern seine Entsprechung im Buddemeierschen Fotograf, der nur auf den Auslöser drücke und dann ein Spiegelbild der Welt festhalte. Die Tatsache, dass Buddemeier einen gewichtigen Fürsprecher wie Platon hat, sagt allerdings noch nichts über den Wahrheitsgehalt seiner Aussagen aus, wie ich im Folgenden zeigen möchte.

Wir wüssten über die Welt nichts zu sagen, wenn wir nicht über unsere Sinne verfügten. Wir verarbeiten aber die Sinnesreize, die uns über unsere Sinnesorgane vermittelt werden, nicht gleichberechtigt. Wenn wir über eine Wiese wandern oder in unserem Wohnzimmer sitzen, werden wir zwar von allen Sinnen mit Informationen versorgt, es dominiert aber mit großem Abstand der Sehsinn. ¹⁴ Dennoch besteht kein Zweifel, dass die Betrachtung einer Landschaftsfotografie gegenüber der landschaftlichen Wirklichkeit ein sinnliches Verlustgeschäft ist. Falsch ist aber Buddemeiers Behauptung, dass beim Betrachten einer Fotografie nur der Sehsinn angesprochen werde. ¹⁵ Wir nehmen beim Betrachten einer Fotografie Verschiedenes wahr und es wirken verschiedene Sinnesmodalitäten im Sehen zusammen: Wir nehmen Farben wahr und Abstufungen im Helldunkel (Sehsinn); die Farben haben eine bestimmte Temperatur (Wärmesinn); die Gegenstände auf dem Bild haben verschieden Formen (Bewegungssinn) und sie befinden sich in einer bestimmten Beziehung zu der horizontalen und vertikalen Bildachse (Gleichgewichtssinn). ¹⁶ Wenn die Fotografie mit

einer bestimmten Intention aufgenommen wurde, können wir vielleicht sogar mit unserem Gedankensinn die vom Fotografen im Bild hinterlassenen gedanklichen Spuren wahrnehmen.

Es stellt sich aber überhaupt die Frage, ob der Vergleich zwischen natürlicher Landschaft und fotografierte Landschaft wirklich die Bedeutung hat, die Buddemeier ihm zuspricht. Denn es ist ein Irrtum, anzunehmen, die Fotografie wolle per se in Konkurrenz zur Natur treten. Zwar erfüllt sich in ihr der neuzeitliche Bildbegriff, nachdem das Bild ein Fenster zur Wirklichkeit sei, aber wie bei allen Bildern handelt es sich auch bei Fotografien in erster Linie um ästhetische Artefakte. Allen Behauptungen früher Fotografietheoretiker zum Trotz hat die Fotografie noch nie die Wirklichkeit abgebildet, wie sie ist, sondern jedes Foto ist eine Interpretation der Wirklichkeit.

Dass Fotografien ästhetische Gegenstände sind, bestreitet Buddemeier im Prinzip nicht, wohl aber, dass sie Kunstwerke sein können. Ein wichtiges Argument ist für ihn dabei die These, es handle sich um ein maschinell erstelltes Bild. Die Behauptung, nicht der Mensch, sondern der Apparat mache das Bild, gehört zu den Urmythen der Fotografie. Dass die Bilder scheinbar nicht von Menschenhand gemacht waren, umgab sie mit der Aura einer unfehlbaren Objektivität. Die Natur selber malte sich in das lichtempfindliche Material ein. Der Fotopionier Henry Fox Talbot nannte die Fotografie deshalb »the pencil of nature«. Die menschliche Subjektivität bleibt ausgeschlossen, der Mensch wird darauf reduziert, den Apparat zu bedienen. Buddemeier argumentiert aus dieser naiv-realistischen Denktradition des 19. Jahrhunderts heraus und konzentriert sich auf den Moment der Realisierung des Bildes. Er sieht in der behaupteten Objektivität keinen Vorteil der Fotografie gegenüber traditionellen künstlerischen Medien, sondern logischerweise ein Manko, weil ihm die seelisch-geistige Auseinandersetzung mit dem Motiv fehlt: »Der Fotograf ist von der Herstellung seines Bildes ausgeschlossen. Damit fehlt die wichtige Zeit des am Werk Tätigseins«. ¹⁷

Wenn ich an die Fotos denke, die ich während meines letzten Urlaubs gemacht habe, würde ich nicht sagen, dass ich von der Herstellung des Bildes vollkommen ausgeschlossen war, allerdings dauerte der Produktionsprozess manchmal tatsächlich nur wenige Sekunden, und wenn Heinz Buddemeier darauf besteht, dass nicht ich, sondern mein Smartphone das

Bild gemacht habe, würde ich mich nicht auf ein fiktives Streitgespräch darüber einlassen. Dies trifft aber keineswegs auf alle Fotografien zu. Künstlerinnen und Künstler wie Cindy Sherman oder Gregory Crewdson fotografieren nicht einfach die Wirklichkeit, sondern schaffen in ihren Bildern fiktionale Wirklichkeiten. Die Auswahl des Ortes, die Inszenierung der dargestellten Person sowie die Einrichtung von Beleuchtung und Kamera sind hier wesentlicher Bestandteil des Bildes. Interessant ist auch, wie der kanadische Fotokünstler Jeff Wall zu seinen Bildern kommt, denn am Beginn des Arbeitsprozesses steht ausdrücklich der Verzicht, ein Bild zu machen. Das eigentliche Bild ist das Ergebnis eines inneren Bildfindungsprozesses und insofern verbringt Wall sehr viel Zeit damit, am Werk tätig zu sein: »Ich beginne oft mit dem Akt des Nicht-Fotografierens.[...] Der erste Impuls eines Fotografen richtet sich auf das auftauchende Ereignis. Das ist völlig legitim und etwas, was Fotografie wirklich gut kann – aus einer Gelegenheit Kapital schlagen. Dann aber ist man immer auf der Jagd nach Ereignissen. Fotojournalismus wurde und wird von Leuten praktiziert, die das mögen. Ich habe das nie sehr gemocht. [...] Ich beginne, indem ich mich der Möglichkeit, zu fotografieren, verweigere. Aber ich sehe Dinge und merke sie mir. Ich behalte sie im Gedächtnis. Das ist auch eine Art, sich vom Geschwindigkeitsrausch der Bildproduktion zurückzuziehen. Den Prozess zu verlangsamen. Ein Bild ›einzuüben‹ [...]. Ich mag die Vorstellung, dass man etwas, was man sieht, vergisst. Dass man den Faden verliert oder vergeblich versucht, es sich zu merken.«¹⁸ Walls Bilder haben also vom ersten Aufkeimen einer vagen Idee bis zum fertigen Bild meist einen sehr langen Weg hinter sich, und selbst für den eigentlichen Herstellungsprozess vor Ort braucht er mitunter ein paar Wochen, in denen er täglich mit den Darstellern arbeitet. Walls Bilder werden genauso wenig wie die künstlerischen Arbeiten von Sherman oder Crewdson von einem Apparat gemacht, sondern von einem Menschen, der ein inneres Bild mit Hilfe der Fotografie in die Welt bringt. Der Herstellungsprozess macht auch deutlich, dass es sich bei den Bildern Walls nicht um einfache Ausschnitte der Wirklichkeit handelt, weil sie sich in der Regel nicht auf ein tatsächliches Ereignis abbildhaft beziehen, sondern Fiktionen sind. Bei Wall ist nicht einmal gewährleistet, dass es den abgebildeten Ort und die gezeigte Figurenkonstellation tatsächlich vor der Kamera so gegeben hat, wie wir es auf dem Bild sehen, weil manche seiner Bilder aus mehreren

Einzelbildern zusammengesetzt sind. Für ein Bild von Jeff Wall gilt in der Regel deshalb: In der Fotografie werden Erscheinung und Wesen nicht getrennt, weil das Bild das Phänomen ist. Das Foto repräsentiert nicht etwas anderes, sondern nur sich selber. Sucht man nach dem Wesen dessen, was sich dort zeigt, muss man sich dem Bild selber zuwenden.

Genauso wenig wie es meiner Einschätzung nach zum Wesen der Fotografie gehört, dass sie eine Abspaltung von Wesen und Erscheinung mit sich bringt, spaltet sie unser Bewusstsein und führt uns dabei in eine lügenhafte Scheinwelt, die wir aufgrund unserer »geschwächten Seelenkräfte« nicht mehr durchschauen können.¹⁹ Diese Scheinwelt-Hypothese ist aber nicht nur falsch, sondern pädagogisch problematisch, weil sie unser Vertrauen in die Wirklichkeit sabotiert. Fotografien sind Teil der Wirklichkeit und sie bilden Wirklichkeit ab. Zwar ist es offensichtlich, dass wir bei der Betrachtung einer Fotografie mit unserer Aufmerksamkeit aus dem Hier und Jetzt geführt werden, aber wir befinden uns deshalb nicht in einem seelischen Ausnahmezustand. Im Gegenteil, wenn ich Recht habe, ist der Vorgang der geteilten Aufmerksamkeit etwas ganz Alltägliches.

Um diese Thesen plausibel zu machen, müssen wir nochmal zum Anfang des Textes zurückkehren, als ich mit meiner Frau im Urlaub war. Meine Eingangsaneddote hätte auch von Paul Watzlawick stammen können. Watzlawick hätte sie dann aber dazu benutzt, um zu behaupten, dass wir nicht in einer gemeinsamen Wirklichkeit lebten, weil es keine gemeinsame Wirklichkeit gebe: Die drei Wandersleute würden in ihren Wirklichkeiten leben, meine Frau und ich in den unsrigen. Dieser Gedanken liegt mir fern, weil ich ihn grundsätzlich für falsch halte.²⁰ Hier will ich darauf hinaus, dass die Realität nicht einfach objektiv vorliegt und wir sie nicht von einem außerhalb liegenden Ort aus beobachten. Wir sind Teil der Wirklichkeit (weshalb wir sie auch erkennen können), wir betrachten sie aber von einem bestimmten Ort aus, der durch unsere körperliche, seelische und geistige Biografie bestimmt wird. Die Wirklichkeit, die wir erleben, wird deshalb durch uns mitgestaltet. Teil dieses Gestaltungsprozesses ist, dass wir die Wirklichkeit szenisch erleben. Meine Frau und ich haben nicht einfach nur einen Mann, eine Frau und eine Jugendliche wahrgenommen, sondern wir haben eine Szene mit Akteuren gesehen, denen wir bestimmte Eigenschaften zugesprochen haben. Durch unsere

verschiedenen Standpunkte hatten meine Frau und ich in diesem Fall den Eindruck, als hätten wir zwei grundverschiedene Theaterstücke gesehen. Ein Teil dessen, was wir erlebt haben, war jedoch nicht real vor uns abgelaufen, sondern durch unserer Einbildungskraft ergänzt worden.²¹ Es bedurfte einer aktiven gedanklichen Tätigkeit, um uns bewusst zu machen, was wir eigentlich wahrgenommen hatten: zwei Erwachsene in unserem Alter, einen Mann und eine Frau, eine Teenagerin, die nur einen Schuh anhatte, eine angespannte Atmosphäre und den weiteren Anstieg dieser Dreiergruppe. Diese Beobachtung hatten wir mit einem Sinn versehen.

Damit haben wir fünf wichtige Erkenntnisse erlangt, die uns dabei helfen können, unsere Wahrnehmung von Bildmedien und ihren Inhalten besser zu verstehen: (1) Wir Menschen nehmen die Welt nicht einfach nur wahr und bilden uns Begriffe zu den Wahrnehmungen, sondern wir unterlegen unsere Beobachtungen durch diese Begriffe mit Sinn. Der Sinn, den meine Frau und ich der Szene auf einer ersten Ebene gegeben hatten, war, dass wir die Personen mit dem Auftauchen der Frau als Familie gedeutet haben. (2) Spätestens ab diesem Moment waren unsere Beschreibungen nicht mehr nur einfache Darstellungen des Wahrgenommenen, sondern *dichte Beschreibungen*.²² Dicht deshalb, weil wir in die Schilderungen unsere Vorerfahrungen einfließen ließen und die Beschreibungen dadurch bereits Interpretationen waren. (3) Was uns während des Beobachtens passiert ist, ist nicht nur ein typisches Beispiel dafür, wie wir die Wirklichkeit wahrnehmen, sondern auch, wie wir sie erleben: Der Bonner Philosoph Markus Gabriel würde vermutlich sagen, dass wir uns ein »theatralisches Bild von der Sachlage« gemacht hatten.²³ Wir haben den erscheinenden Personen Rollen zugeschrieben (wütender Vater, erdulde Mutter und trotziger Teenager) und diese dann in eine vor uns ablaufende Handlungssituation hineinimaginiert. Die Basis für unsere szenischen Imaginationen waren dabei unsere bisherigen Erfahrungen: Ich habe mich vor allem auf meine Erfahrungen als Oberstufenlehrer gestützt, meine Frau auf ein Erlebnis, das sie während des Wanderns auf dem Jakobsweg hatte. (4) Dieser Rückgriff auf unsere Erfahrungen hatte für uns den Sinn, die Szene mit Sinn zu versehen. Damit folgten wir einem menschlichen Grundbedürfnis: Wir wollen die Welt, in der wir leben, verstehen und ihren Sinn erkennen.²⁴ (5) Wir können die Wirklichkeit durch unsere Einbildungskraft verfehlen, indem wir sie beispielsweise überinterpretieren. Wir besitzen

aber die Möglichkeit, unsere Fehleinschätzung zu korrigieren, indem wir uns mit vorschnellen Urteilen zurückhalten. Dabei helfen uns unsere Mitmenschen, weil sie mithilfe ihres anderen Standpunktes eine andere Perspektive auf die Tatsachen haben. Erkenntnisarbeit besteht aus Arbeitsteilung.

Fotografien sind Teil der Wirklichkeit und wir betrachten sie genauso wie alle anderen Gegenstände der Wirklichkeit, indem wir unsere Wahrnehmungen mit Sinn versehen. Zum Betrachten von Bildern gehört wie beim Betrachten natürlicher Gegenstände nicht nur die einfache Registrierung unserer Wahrnehmungen, sondern wir bilden zu unseren Wahrnehmungen auch Begriffe. Die Begriffsbildung hört nicht auf, wenn wir auf Historiengemälde und Fotografien blicken, da wir auch auf Bildern Gegenstände sehen wie Häuser, Bäume, Tiere und Menschen. Unser intuitives Denken ist also auch dann aktiv, wenn wir Bilder betrachten, insofern ist die Behauptung falsch, dass wir beim Betrachten einer Fotografie oder eines Films nur passive Konsumenten sind, wie in unserer Medienpädagogik gerne kolportiert wird. Durch die Begriffe fügen wir unseren sinnlichen Wahrnehmungen etwas Nicht-Sinnliches hinzu. Indem wir die Welt erkennen, überwinden wir bereits eine konstitutionsbedingte Spaltung in unserem Seelenleben. Diese Spaltung ist größer, als es im ersten Moment erscheint, wenn man beobachtet, wann und wo wir zu unseren Begriffen kommen. Die Bildung von Begriffen erfolgt nämlich nicht immer im Angesicht des sich zeigenden Phänomens. Hans Blumenberg erklärt dies am Beispiel des Begriffs des Löwens. Unsere Vorfahren haben den Begriff des Löwen vermutlich nicht im Angesicht des wilden Tiers gebildet, sondern im sicheren Abstand der Höhle. Bei der Bildung des Löwenbegriffs befanden sie sich also mit ihrem Geist an einem anderen Ort (bei einem virtuellen Löwen aus der Erinnerung) als mit ihrem Körper (in der Höhle).²⁵

Ein Naturwissenschaftler würde eventuell versuchen, diese Trennung aufzuheben und den Begriff vor Ort zu bilden, weil die Trennung ein Einfallstor für Fehleinschätzungen sein kann. In anderen Bereichen lässt sich diese Trennung aber nicht aufheben. So gehört die Blumenberg'sche Höhlensituation zum Wesen des Geschichtsunterrichts, da wir uns dort mit etwas beschäftigen, das abwesend ist, und wir müssen ständig unsere Einbildungskraft bemühen, um uns die Vergangenheit zu vergegenwärtigen: Wenn wir einen Faustkeil betrachten, haben wir zwar einen sinnlichen

Gegenstand vor uns, aber es fehlen uns alle andere Sinnesreize, die mit der Nutzung des Faustkeils durch unsere Vorfahren auf diese einwirkten. Wenn wir Texte lesen oder Bilder betrachten, befinden wir uns mit unseren Körpern im Klassenzimmer, mit unserem Geist aber in irgendeiner Vergangenheit.

Die Möglichkeit, sich in zwei Welten aufhalten zu können, gehört also zum Menschsein, weil wir uns schon auf der ersten Stufe des Erkenntnisprozesses, wenn wir unsere Wahrnehmungen mit Begriffen vereinen, als Bewohner zweier Welten präsentieren. Es gehört aber auch zum Menschsein, dass wir unsere Auseinandersetzung mit der Welt ins Bild bringen. So sind die ersten bekannten menschlichen Artefakte, die Faustkeile, nicht einfach nur altsteinzeitliche Universalwerkzeuge, sondern auch ästhetische Gegenstände, mit deren Hilfe sich frühe Menschenformen in welcher Art auch immer mit der Wirklichkeit verbunden haben.²⁶ Begründen kann man diese Annahme mit den besonderen Fundumständen mancher Faustkeile, einer für Werkzeuge sehr unsinnigen Größe vieler Fundstücke und des weichen Materials mancher Artefakte. Wenn Faustkeile nicht nur als Werkzeuge genutzt wurden, kann man davon ausgehen, dass eine wie auch immer geartete Betrachtung durch andere Gruppenmitglieder zum Wesen des Faustkeils gehören muss. Der Akt des Bildbetrachtens würde dann schon zum Menschsein dazugehören, lange bevor unsere Vorfahren die Wände von Höhlen bemalten oder Fotografien machten.

Die Produktivität eines Betrachters erschöpft sich aber nicht im Bilden der passenden Begriffe zu einzelnen Gegenständen. Die Welt besteht nämlich nicht aus isolierten Objekten. Zum Begriff des Faustkeils oder Löwen gehört nicht nur der Gegenstand selber, sondern auch sein räumlicher und zeitlicher Lebenszusammenhang. Genauso wenig sind Bilder isolierte Inseln im Meer der Wirklichkeit: Sie existieren im Kontext ihres Entstehungszusammenhangs und in dem Zusammenhang, in dem sie betrachtet werden. Wir betrachten weder natürliche Gegenstände wie drei Wanderer in Tirol oder Löwen noch Artefakte wie Faustkeile oder Fotografien von einem fiktiven objektiven Ort außerhalb der Welt, sondern immer von einem individuellen Standpunkt in der Welt. Eine Europäerin, die ein Gemälde mit drei gekreuzigten, bärtigen und hellhäutigen Männern sieht, wird das Gemälde vermutlich als eine Darstellung der Kreuzigung aus dem Neuen Testament deuten. Je nach ihrem theologischem Bildungsstand

wird sie mehr oder weniger viel Informationen besitzen, um die Szene in einen Handlungsverlauf einzuordnen. Vielleicht kennt sie die Passionsgeschichte, und wenn sie von der späteren Auferstehung weiß, wird sie mit einem anderen Blick auf Jesus schauen als jemand, der die Geschichte nicht kennt, weil er mit der christlichen Religion nicht vertraut ist.

Welchen Moment einer Geschichte man darstellt und wie man in einem Bild möglichst viele Aspekte der Geschichte zum Ausdruck bringt, war in der neuzeitlichen Kunsttheorie lange eine wichtige Frage. Eine der pointiertesten Antworten fand 1766 Gotthold Ephraim Lessing in seiner Schrift »Laokoon oder über die Grenzen der Malerei und Poesie«. Lessing weist auf den grundlegenden Unterschied zwischen der Malerei und der Literatur hin: Die Literatur könne eine Geschichte in ihrem zeitlichen Verlauf darstellen, die Malerei könne das nicht. Ihr stehe nur ein einziger Augenblick zur Verfügung. Deshalb müsse dieser Augenblick gründlich bedacht werden. Er müsse so gewählt sein, dass die Betrachtenden beim Betrachten Vergangenheit und Zukunft des dargestellten Moments miterleben könnten.²⁷ Wenn es dem Künstler gelinge, diesen *fruchtbaren Augenblick* einzufangen, würden die betrachtenden Personen nicht nur einen eingefrorenen Moment erleben, sondern ein zeitliches Kontinuum.

Lessing formuliert den von ihm gefassten Gedanken als eine Aufgabe für den Künstler; unbeleuchtet bleibt dabei, dass der Mensch per se nicht am Gegebenen stehenbleibt, sondern alles, was er sieht, szenisch interpretiert, um in einer sinnvollen Umgebung zu leben. Unser szenisches Welt-erleben wird beim Betrachten eines Kunstwerkes nicht abgestellt, sondern bleibt bestehen, und das zeigt sich auch am Beispiel der Fotografie. Wer sich selbst beim Betrachten einer Fotografie beobachtet und sich wirklich auf das Gesehene einlässt, kann bemerken, dass auch dabei die menschliche Einbildungskraft aktiv ist. Genau mit dieser Reaktion rechnet auch der kanadische Fotokünstler Jeff Wall: »Das Einzigartige an der darstellenden Kunst ist ja, dass sie das Vorher und das Nachher unsichtbar macht. Und der unsichtbare Teil ist das Reich des Betrachters. Beim Schauen schreibt der Betrachter dann einen Roman, eine Geschichte zu dem Bild.«²⁸

Ohne Einbildungskraft oder Vorwissen sind Bilder inhaltlich oft gar nicht zu verstehen, weil ihre erzählerischen Fähigkeiten begrenzt sind und Bilder deshalb naturgemäß viele Leerstellen aufweisen. Fotografien (und

das gilt auch für andere Bilder wie Gemälde) sind darauf angewiesen, dass wir sie aktiv in unsere individuellen Sinnzusammenhänge einbetten, indem wir unsere Fantasietätigkeit intentional darauf richten. Bildwahrnehmung ist also ein geistig höchst produktiver Prozess.²⁹ Diese Eigentätigkeit des Betrachters sollte man nicht als lästige Disziplinlosigkeit des menschlichen Geistes betrachten, sondern als Bestandteil des Sinns von Bildern. Wie Sinfonien und Theaterstücke dafür gemacht sind, aufgeführt zu werden, sind Bilder dazu gemacht, betrachtet zu werden.³⁰ Jede Betrachtung ist bereits eine *dichte Beschreibung* und damit eine Interpretation, die sich von den Interpretationen anderer Menschen unterscheidet, weil Menschen unterschiedliche Standorte haben. Das gilt nicht nur für Bilder, die wir dem Kunstsystem zuordnen, sondern auch für die Dokumentar fotografie. Während wir beim Betrachten künstlerischer Bilder mehr Deutungsfreiheit besitzen, müssen wir uns beim Betrachten von dokumentarischen Fotografien geistig allerdings disziplinieren und lernen, unsere Urteile zurückzuhalten.

Ein Beispiel, das dies verdeutlichen kann, ist Eddie Adams' berühmtes Foto vom 1. Februar 1968, das den damaligen Polizeichef von Saigon zeigt, wie er mit einem Revolver auf einen Menschen zielt. Auf der Fotografie ist keine Scheinwirklichkeit abgebildet. Wir sehen eine Szene, die sich real vor dem Fotografen abspielte und die er von seinem Standort aus ins Bild gebracht hat. Das Opfer, der mutmaßliche Kriegsverbrecher Nguyen Van Lem, wurde im nächsten Augenblick auf offener Straße kurz nach seiner Gefangennahme ohne Prozess kaltblütig erschossen.

Zeigt man diese Bild Schülerinnen und Schülern, ist es aufgrund seiner Brutalität zunächst eine Zumutung, die erstmal etwas Raum braucht. Dass Schüler dann aber besondere Schwierigkeiten hätten, das Geschehen zu verarbeiten und einzuordnen, ist mir noch nicht aufgefallen. Zwar sind hier unserer projektiven Fantasie beim Betrachten durch die historischen Tatsachen enge Grenzen gesetzt, aber auch dieses Bild kann von uns nur verstanden werden, wenn wir uns das unmittelbare Vorher und Nachher dazu imaginieren. Auch wenn uns das Foto nicht zeigen kann, was wirklich davor passiert ist, reichen unsere Informationen aus, um den Bildinhalt beurteilen zu können. Wir sehen einen wehrlosen Menschen in Zivil, der von einem anderen Menschen in Uniform gleich getötet werden wird.

Da wir nicht nur echten Menschen gegenüber empathiefähig sind, sondern auch gegenüber Menschen, die wir nur durch Medien kennen (selbst wenn es sich dabei um fiktive Menschen wie Roman- oder Filmcharaktere handelt),³¹ identifizieren sich die meisten Schülerinnen und Schüler mit dem Opfer. Und das ist in diesem Fall vollkommen richtig. Unabhängig davon, was der Gefangene vorher getan hat, ist seine Ermordung moralisch weder gut noch neutral, sondern eindeutig böse, weil es eine moralische Tatsache ist, dass man einen wehrlosen Menschen nicht töten darf (selbst wenn es sich um einen mutmaßlichen Mörder handelt).³² Wir werden in diesem Fall von der Fotografie also nicht in eine Scheinwelt geführt, sondern in die Wirklichkeit des Vietnamkrieges. Adams' Fotografie ist aber nicht nur Abbild von Tatsachen, sondern sie führt uns über diese Tatsachen hinaus zu einer tieferen Wahrheit. Durch die Verbildlichung bekommt das Motiv ein Eigenleben und wird zu einem Sinnbild für die Grausamkeit des Krieges.

Medien werden nicht nur dazu genutzt, um uns mit der Wirklichkeit vertraut zu machen, sondern auch, um uns zu täuschen. Der Grund dafür liegt aber nicht in den Medien, sondern in Menschen, die eine Täuschungsabsicht haben. Wir sind aber Verschwörungstheorien, Desinformationskampagnen, politischer Propaganda oder Werbung nicht hilflos ausgeliefert, sondern unsere seelisch-geistigen Kräfte schützen uns davor, belogen zu werden. Menschen sind wahrheitsfähig, d. h. sie sind in der Lage, die Wirklichkeit zu erkennen; sie können aber auch daran scheitern. Und das gilt nicht nur für den Kontakt mit der Wirklichkeit, sondern auch für den Kontakt mit Medien. Der Grund dafür ist recht einfach: Der Begriff der Erkenntnis beinhaltet sowohl die Möglichkeit, wahre Erkenntnisse zu haben, als auch das Potential, die Wahrheit zu verfehlen.³³ An der Wahrheit zu scheitern, ist im Normalfall keine Katastrophe, denn Menschen haben die Fähigkeit, aus ihren Irrtümern zu lernen oder sich, wie meine Frau und ich in unserer Eingangsanekdote, im Nachhinein darauf zu besinnen, ihre Urteile zurückzuhalten, um die Phänomene sprechen zu lassen.

Während meine Schülerinnen und Schüler keine Schwierigkeiten haben, Eddie Adams' Fotografie in ihren medialen Grenzen und Möglichkeiten zu bewerten, scheiterte Heinz Buddemeier 1981 an der sachgerechten Einordnung der Bilder eines Nachrichtenartikels über die iranische

Revolution von 1979.³⁴ Seine Vorurteile gegen Medien machten ihn blind für die Aussage der untersuchten Bilder und die eigentlichen Intentionen der Anhänger Khomeinis. Nicht die Fotografie, sondern die fehlerhaften Vorannahmen des Medienwissenschaftlers führen in diesem Fall in eine Scheinwelt.

Ebenso problematisch wie seine damaligen Ergebnisse in der praktischen Medienforschung ist auf der Theorieebene sein »mediales Urphänomen«, weil einiges dafür spricht, dass es sich gar nicht um ein mediales Urphänomen, sondern eher um ein fehlerhaftes Theoriephänomen handelt. Wer Buddemeiers Texte liest, kann bemerken, dass er ein sehr aufmerksamer und gewissenhafter Beobachter ist, der den subtilen Wirkungen von Medien auf den Menschen sehr feinsinnig nachspüren kann. In der Begriffs- und Urteilsbildung gelingt es ihm dagegen meiner Meinung nach an entscheidender Stelle nicht, sich von seinen ikonoklastischen Vorurteilen freizumachen. Die Deutung seines medialen Urerlebnisses führt ihn deshalb nicht zum Kern des Phänomens, sondern entfernt ihn von der Wirklichkeit. Mitverantwortlich für diese Fehleinschätzung ist sein falscher Kunstbegriff, weil der es ihm ermöglicht, einen tiefen Graben zwischen Kunst und Fotografie zu ziehen. Da sein »mediales Urphänomen« einen universellen Gültigkeitsanspruch erhebt und für alle Medien gelten soll, steht deshalb seine ganze Medientheorie methodisch auf tönernen Füßen, ebenso wie jede Medienpädagogik, die davon ihren Ausgang nimmt. Statt zu versuchen, die Medien aus der Wirklichkeit zu verbannen, sollten wir anerkennen, dass sie Teil der Wirklichkeit sind und dass uns deshalb in unseren Medien nichts anderes als Wirklichkeit begegnet.

Anmerkungen

- 1 Vgl. Antonovsky 1997, S. 33ff.
- 2 Vgl. z.B. Hübner (2015), S. 86ff.; Hübner (2019), S. 72ff.; Hübner (2021), S. 10f. sowie Dillmann (2021), S. 49f.
- 3 Vgl. Daniel Gerhardt: Kinder, die bellen, beißen nicht, zeit.de, 9. September 2023, 14:48 Uhr, https://www.zeit.de/kultur/2023-09/paw-patrol-keith-chapman-serie-hunde-animation?utm_referrer=https%3A%2F%2Fwww.startpage.com%2F (15. 09. 2023).
- 4 Vgl. z. B. Montag (2018) oder Hübner (2021), S. 8f.

- 5 Vgl. Dillmann (2018), S. 55ff.
- 6 Vgl. Rudolf (2019) und Dillmann (2021), S. 49 und 54.
- 7 Vgl. Kemp (2014), S. 9f.
- 8 Buddemeier (2001), S. 62.
- 9 Ebd., S. 64.
- 10 Buddemeier (2012), S. 20.
- 11 Buddemeier (2001), S. 66.
- 12 Ebd., S. 67f.
- 13 Vgl. Welsch (1983), S. 230f. und 236.
- 14 Vgl. Leschnik (2021), S. 5.
- 15 Vgl. Buddemeier (2001), S. 62.
- 16 Vgl. Kranich (2003), S. 71f.
- 17 Buddemeier (2001), S. 67. Natürlich weiß auch Buddemeier, dass die Beteiligung eines Fotografen über das Drücken des Auslösers hinausgeht, aber er unterschätzt die Bedeutung des Vorher und des Nachher einer Fotografie, weil er sie nicht für wesentlich hält, da er sich voll und ganz auf den Moment der Realisierung des Bildes im Fotoapparat konzentriert.
- 18 Roland Zag und Benjamin Heisenberg im Interview mit Jeff Wall im Dezember 2002, Revolver 10, <http://www.revolver-film.com/hefte/heft-10-wall/> (15.09.2023).
- 19 Buddemeier (2001), S. 65.
- 20 Vgl. Rudolf (2019).
- 21 Vgl. Gabriel (2020), S. 238.
- 22 Geertz (2019).
- 23 Gabriel (2020), S. 238.
- 24 Vgl. Antonovsky (1997), S. 34–36.
- 25 Vgl. Blumenberg (2018), S. 10.
- 26 Vgl. Albrecht Schad in Schad/Schmelzer/Guttenhöfer (2009), S. 86.
- 27 Lessing [1927], S. 295ff, bes. S. 304.
- 28 Zit.n. Stiegler (2018), S. 111.
- 29 Vgl. Horváth (2014), S. 50.
- 30 Vgl. Gabriel (2021), S. 57.
- 31 Vgl. Fuchs (2021), S. 125ff.
- 32 Vgl. zur Begründung moralischer Tatsachen Gabriel (2020), S. 39f. und S. 91f.
- 33 Vgl. Kern (2014), S. 221.
- 34 Vgl. Buddemeier (1981), S. 53ff.

Literatur

- Antonovsky, Aaron** (1997): Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit, deutsche erw. Ausgabe, hg. v. Alexa Franke, Tübingen.
- Blumenberg, Hans** (2018): Theorie der Unbegrifflichkeit, hg. v. Anselm Haverkamp, 3. Aufl., Frankfurt a. M.
- Buddemeier, Heinz** (1981): Das Foto. Geschichte und Theorie der Fotografie als Grundlage eines neuen Urteils, Reinbeck.
- Buddemeier, Heinz** (2001): Von der Keilschrift zum Cyberspace. Der Mensch und seine Medien, Stuttgart.
- Buddemeier, Heinz** (2012): Medien und Gewalt. Wie und warum wirken Gewaltdarstellungen? 2. überarb. Aufl., Heidelberg.
- Dillmann, Elke** (2021): Im Netz von Wahrheiten, Halbwahrheiten und Lügen – »Fake News« und Desinformation als pädagogisches Handlungsfeld, in: Journal für Waldorfpädagogik 2, S. 47–62.
- Fuchs, Thomas** (2021): Der Schein des Anderen. Empathie und Virtualität, in: Ders.: Verteidigung des Menschen. Grundfragen einer verkörperten Anthropologie, 3. Aufl., Frankfurt a. M., S. 119–145.
- Gabriel, Markus** (2020): Moralischer Fortschritt in dunkeln Zeiten. Universale Werte für das 21. Jahrhundert, 5. Aufl., Berlin.
- Gabriel, Markus** (2021): Die Macht der Kunst, Leipzig.
- Geertz, Clifford** (2019): Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme, Frankfurt a. M.
- Horváth, Márta** (2014): Der Drang nach Kohärenz. Kohärenzstiftende kognitive Mechanismen beim Lesen fiktionaler Erzähltexte, in: Endre Hárs, Márta Horváth, Erzsébet Szabó (Hg.): Universalien? Über die Natur der Literatur. Trier, S. 47–62.
- Hübner, Edwin** (2015): Medien und Pädagogik. Gesichtspunkte zum Verständnis der Medien, Grundlage einer anthroposophisch-anthropologischen Medienpädagogik, Stuttgart.
- Hübner, Edwin** (2019): Realität, Virtualität und schaffende Kunst, in: Wenzel M. Götte, Christian Boettger und Claus-Peter Röh (Hg.): Selbst entfalten – Welt gestalten. Das Künstlerische in der Waldorfpädagogik, Stuttgart, S. 60–81.
- Hübner, Edwin** (2021): Pädagogik mit Medien oder Medienpädagogik, in: Journal für Waldorfpädagogik 2, S. 7–18.
- Kemp, Wolfgang** (2014): Geschichte der Fotografie. Von Daguerre bis Gursky, 2. Aufl., München.
- Kern, Andrea** (2014): Objektivität und Irrtum. Über die Möglichkeit und Wirklichkeit von Erkenntnis, in: Markus Gabriel (Hg.): Der Neue Realismus, Berlin, S. 200–229.

- Kranich, Ernst-Michael** (2003): *Der innere Mensch und sein Leib. Eine Anthropologie*, Stuttgart.
- Leschnik, Andreas** (2021): *Wahrnehmung. Grundlagen, Clinical Reasoning und Intervention im Kindes- und Jugendalter*, Wiesbaden.
- Lessing, Gotthold Ephraim Lessing** [1927]: *Laokoon oder über die Grenzen der Malerei und Poesie*, in: *Lessings Werke*, Bd. 4, hg. v. Fritz Budde und Walther Riezler, Berlin u. a.
- Montag, Christian** (2018): *Homo Digitalis. Smartphones, soziale Netzwerke und das Gehirn*, Wiesbaden.
- Rudolf, Christoph** (2019): *Waldorfpädagogik, Hyperrealität und Wirklichkeit*, in: *100 Jahre Freie Waldorfschule Uhlandshöhe 1919 – 2019. Festschrift*, hg. v. Freie Waldorfschule Uhlandshöhe, Stuttgart, S. 189 – 207.
- Schad, Albrecht; Schmelzer, Albert und Guttenhöfer, Peter** (2009): *Der Kulturmensch der Urzeit. Vom Archaikum bis an die Schwelle zur Sesshaftwerdung*, Kassel.
- Stiegler, Bernd** (2018): *Search of Premises. Jeff Wall, der Fotograf des modernen Lebens*, in: *Jeff Wall. Appearance*, Ausst. Kat. Kunsthalle Mannheim und Mudam Luxembourg, Musée d'Art Moderne Grand-Duc Jean (2018 – 2019), Esslingen, S. 101 – 117.
- Welsch, Wolfgang** (1983): *Das Zeichen des Spiegels. Platons philosophische Kritik der Kunst und Leonardo da Vincis künstlerische Überholung der Philosophie*, in: *Philosophisches Jahrbuch 90*, S. 230 – 245.

FACHPÄDAGOGISCHE BEITRÄGE

Benjamin Bembé

Zur Vorbereitung eines Forst- oder Ökologiepraktikums

Einleitung

Der vorliegende Text geht auf Anregungen von Mathias Küster (1950–2022) zurück. Über mehr als 25 Jahre hat er in Herrischried im Südschwarzwald die *Biologische Station Hotzenwald* in *Haus Murgquelle* aufgebaut und betrieben. Regelmäßig wurden von ihm Exkursionen, Praktika, Führungen und Naturschutzprojekte mit Schulklassen durchgeführt. Im Laufe dieser Jahre baute Küster eine große goetheanistische Sammlung mit einer Fülle an Tierpräparaten auf, mit deren Hilfe er den Schulklassen wesentliche Zusammenhänge der goetheanistischen Biologie anschaulich nahebrachte. Noch zu seinen Lebzeiten entstand die Idee, seinen pädagogischen Ansatz und einen Teil seines Wissens in einem Text zusammenzufassen und für die weitere Arbeit mit Schulklassen zur Verfügung zu stellen.

Die nachfolgende Darstellung wurde nun so konzipiert, dass sie nicht ausschließlich für den Schwarzwald zutrifft, sondern auch auf andere Regionen übertragen werden kann. Zudem wurden die Inhalte so ausgewählt, dass sie durch Bildmaterial unterstützt werden können, wenn kein Sammlungsmaterial zur Verfügung steht. Auch für den Unterricht in Mittel- oder Oberstufe kann manches als Anregung übernommen werden.

Mit diesem Text soll auch darauf hingewiesen werden, dass die *Biologische Station Hotzenwald* mit ihrer einzigartigen Sammlung, einer umfangreichen Bibliothek und ihren Seminarräumen weiterhin besteht und von einem kleinen Kreis goetheanistisch und sozialwissenschaftlich engagierter Menschen betrieben wird (*Lorenz Oken Institut e. V.* – www.loi-ev.de). Das

Haus Murgquelle liegt – umgeben von Wiesen, Wäldern und Mooren – in gut 1000 m Höhe, in einer Landschaft, die sich für Wanderungen und Exkursionen ebenso anbietet wie für Praktikumseinsätze. Nach längerer Unterbrechung werden im Jahr 2024 erstmals wieder Praktika für Schulklassen dort möglich sein. Auch für Seminare und Fortbildungen sowie Forschungstätigkeiten steht das Haus zur Verfügung. In unmittelbarer Nähe von *Haus Murgquelle* befindet sich mit dem »*Eschbach-Haus*« eine frisch renovierte Gruppenunterkunft mit Aufenthaltsräumen und moderner Selbstversorgerküche.

Relevanz der Praktika für Schulklassen

Mit Blick auf pädagogische Erfahrungen der vergangenen Jahre erscheint es immer wieder notwendig, manchen Eltern und Pädagogen zu erklären, von welchem umfassenden Wert sowohl fundiertes Wissen über die Natur als auch die aktive Tätigkeit in der Landschaft für die heutigen Kinder und Jugendlichen sind. Die allgegenwärtige Präsenz digitaler Scheinwelten – in Zusammenhang mit nachhaltigen Schwächungen in psychischen, sozialen wie gesundheitlichen Bereichen durch die Pandemie-Maßnahmen – hat die Bedeutung derartiger Projekte deutlich erhöht. Zudem können sie den Heranwachsenden dabei helfen, gegenüber der weit verbreiteten Vorstellung, der Mensch sei ein Feind der Natur, ein eigenständiges, realistisches Urteil zu bilden. Vor diesem Hintergrund wirkt es erstaunlich, wie aktuell Mathias Küster bereits 1995 die Beziehung zwischen Mensch und Natur charakterisiert hat:

»Wir können uns heute für Kinder kaum etwas Wichtigeres vorstellen, als tätig zu erleben, dass der Mensch nicht in einem antagonistischen Widerspruch zur Natur steht und dass seine Stellung in der Welt nicht als die eines »Irrläufers« der Evolution angesehen wird, ohne den die Natur allein besser zurecht käme, sondern dass die Mensch-Natur-Beziehung eine durchaus partnerschaftlich-produktive sein kann. Wie jede Partnerschaft lebt sie einerseits aus dem Aufeinander-Angewiesen-Sein und andererseits aus dem schöpferischen Vermögen gegenseitiger Bereicherung. Die Natur trägt mit ihren Früchten die menschliche Leibesnatur, deren Hüllen

der Ernährung, Bekleidung und Wohnung bedürfen. Umgekehrt schafft der Mensch der Natur reichhaltigere Entwicklungsmöglichkeiten, wenn durch die bäuerliche Arbeit rhythmisch gegliederte Landschaften gestaltet werden. Es ist eine Wechselbeziehung von sich gegenseitig beschenkenden Partnern, wobei die Verantwortung für die natürlichen Lebensräume in die Hand des Menschen gelegt ist. Das gilt heute nicht nur für Mitteleuropa, sondern weltweit.

Man wächst durch Natur-Arbeit einerseits in die Aufgaben hinein, Lebenszusammenhänge schöpferisch formen zu können, hat aber andererseits real die Grenze vor Augen, die einen vor der Hybris bewahrt, nun zu meinen, man könnte auch das Leben selbst schaffen und entsprechend beliebig manipulieren. Naturbegegnungen helfen, das richtige, eigentlich menschliche Maß zu finden, zwischen Bescheidenheit und Rücksichtnahme aus der gegebenen Abhängigkeit einerseits und dem kreativen Gestaltungswillen andererseits. Die Partnerschaft mit der Natur steht nicht nur als ein Urbild sozialer Beziehungen vor uns; Natur wurde darüber hinaus seit alters als wichtige Lehrmeisterin betrachtet. Heute stellt uns die Natur vor die schwierige Aufgabe, an ihr beobachten zu lernen, wie nicht der Kampf unser Überleben sichern wird, sondern die partnerschaftliche Fürsorge.« (Küster 1995: 417f.)

Der Unterricht in der *Biologischen Station Hotzenwald*

An dieser Stelle soll ein knapper Eindruck vermittelt werden, wie die bisherigen Kurse aufgebaut waren. In der Regel fanden sie in Form einer morgendlichen Doppelstunde statt, bevor es an die praktische Arbeit ins Gelände ging. Die Tage variierten je nach Praktikumslänge zwischen vier und zehn Unterrichtseinheiten. Die folgende Aufzählung vermittelt einen Überblick, welcher zeigt, dass der Weg thematisch immer vom Ganzen zum Einzelnen führte. Der Unterricht wurde im Sammlungsraum vielfach durch Anschauungs- und Abbildungsmaterial verlebendigt, gedankliche Zusammenhänge an Präparaten belegt. Daneben konnte Mathias Küster auch seinen Fundus an lebendigen Schlangen präsentieren, die er für den Unterricht gerne aus den Terrarien herausnahm. Seine Ideen und Beobachtungen hierzu finden sich bei Küster et al. (2023). Die lebenden Schlan-

gen haben mittlerweile (leider) das Haus verlassen, während die Sammlung weiterhin geordnet zur Verfügung steht.

Aufbau einer praktikumsbegleitenden Biologieepoche von Mathias Küster:

1. Tag, Ankunft

1. *Landschaftsökologie des Hotzenwaldes*
2. *Gliederung der mittleren Breiten* als Abbild der Höhenstufen eines Berges
3. *Das Murgtal*: auf 20 km von »Skandinavien« bis ins »Tessin«

2. Tag, Landschaftsentwicklung nach der Eiszeit

1. *Vier Phasen in Bildern*: Eiszeit, Tundrenzeit, Waldzeit und Besiedlungszeit

3. Tag, Moorkunde: Gliederung der Urlandschaft Mitteleuropas

1. *Hochmoore* als Gedächtnis der Landschaft
2. *Wälder* in ihrer rhythmischen Funktion entsprechen Lunge und Kreislauf
3. *Niedermoore* als Stoffwechselfol der Landschaft

4. Tag, Baumkunde

1. *Nadelbäume*: Weißtanne & Spirkenkiefer als Kostbarkeiten des Hotzenwaldes
2. *Laubbäume*: »Lichtbäume« und »Erdbäume«, ausgehend von der Polarität Birke (Licht) und Eiche (Erde); Überblick über die einheimischen Laubbaumarten
3. *Typologie*: In allen Details eines Baumes (Wurzel, Stamm, Blatt, Blüte, Frucht, Ökologie) spricht sich dasselbe Prinzip aus

5. Tag, Ökologische Waldwirtschaft

1. *Natürliche Waldentwicklung*: Pionierphase, Hochwald, Altersphase als Kreislauf; mit den entsprechend typischen Baumarten
2. *Sukzession*
3. Prinzipien *ökologischer Waldwirtschaft*: Stockwerke, standortgerechte Baumarten, Totholz im Wald lassen, »Mut zur Lücke«
4. *Wald und Wild*

6. Tag, Tierkunde 1

1. *Evolution der Wirbeltiere* mit besonderem Fokus auf Reptilien und Amphibien (Haut, Gifte, Farben, Muster, Gesänge) als Ausdruck des jeweiligen Typus
2. *Sieben einheimische Schlangenarten*

7. Tag, Tierkunde 2

1. *Dreigliederung der Säugetiere*
2. *Mensch und Tier*

8. Tag, Zusammenfassung, Überblick und Abschluss

Aus der Fülle der angeführten Inhalte sollen nun exemplarisch drei Themen näher dargestellt werden: die *Entwicklung seit der Eiszeit*; die *Urlandschaft Mitteleuropas* und einige Aspekte zur *Baumkunde* als Vorbereitung auf die Tätigkeit in der Natur.

Die Landschaftsentwicklung seit der Eiszeit – vier Phasen in Bildern¹

Zum Beginn des Praktikums bietet sich als Einstieg die Entstehung der heutigen Landschaft an. Durch ihn kann man einen Überblick erarbeiten, der einen schlüssigen Übergang in die jeweilige ökologische Thematik ermöglicht.

1. Die Eiszeit

Das Zeitalter der Eiszeiten (Pleistozän) begann etwa vor 2,6 Mio. Jahren. Der Anfang dieses Zeitalters wurde daran festgemacht, dass die weltweiten Temperaturen deutlich unter die heutigen Durchschnittswerte fielen. Etwa ab diesem Zeitalter war das Polarmeer der Arktis eisbedeckt, zuvor (im Tertiär) lagen die weltweiten Temperaturen deutlich höher als heute.

Neben der globalen Abkühlung zeichnet sich das Eiszeitalter vor allem durch stark wechselnde Temperaturen aus, mit mehreren extremen Kaltzeiten (den »Eiszeiten« – Glaziale und »Zwischeneiszeiten« – Interglaziale genannt). Wieviele Kaltzeiten es wirklich gegeben hat und weshalb es zu dieser Abkühlung kam, konnte bisher noch nicht eindeutig geklärt werden. Die Untersuchungen von Sauerstoffisotopen in Meeressedimenten und des Grönlandeises weisen auf 10–15 Kälteperioden von unterschiedlicher Intensität hin, wobei auch längere Kaltzeiten durch Wärmeperioden und umgekehrt wärmere Zeiten durch kurze Kälteeinbrüche gekennzeichnet waren (Storch et al. 2013).

Die eigentlichen Eiszeiten (Abb. 1), von denen in Europa die letzten drei klar zuzuordnende Spuren hinterlassen haben, fanden erst im letzten Drittel dieser langen Periode statt. Für den Norden Deutschlands heißen sie mit zunehmendem Alter Weichsel-, Saale- und Elster-Eiszeit, für den Alpenraum Würm-, Riss- und Mindel-Eiszeit. Während dieser Kaltzeiten lag die weltweite Durchschnittstemperatur um 5–6 °C niedriger als heute (bzw. als vor 1850, etwa dem Beginn der menschlichen Beeinflussung des Klimas). Die Durchschnittstemperaturen der vergletscherten Gebiete, beispielsweise der Alpen oder des Schwarzwaldes, lagen durch verstärkende Effekte jedoch deutlich tiefer (geschätzt werden ca. 10 °C tiefer als heute). Die Tropengebiete kühlten dagegen nur leicht ab, waren aber trockener als heute. Durch die Wassermassen, welche als Gletschereis auf dem Land lagen, war der Meeresspiegel um 100–130 m tiefer als heute. Dadurch veränderten sich mit jeder Eiszeit weltweit die Küstenlinien sehr stark. Viele Inseln, wie zum Beispiel England, waren damals trockenen Fußes für Mensch oder Mammut zu erreichen. Der Rhein vereinigte sich im heutigen Ärmelkanal mit der Maas, der Seine und der Themse zu einem gewaltigen Fluss, der im Norden der Bretagne in den Atlantik mündete.



Abb. 1 Als erste Phase der Landschaftsentwicklung ist die große Vergletscherung während der Eiszeit vor rund 20.000 Jahren dargestellt. Der Betrachter blickt vom oberen Hotzenwald nach Süden ins Rheintal, den Schweizer Jura und die Schweizer Alpen. Die weiteren drei Bilder (Abb. 3 – 5) zeigen die Landschaft jeweils vom selben Beobachtungspunkt aus. Gemälde von Ernst Baumgartner, Wiedergabe mit freundlicher Genehmigung.

Obwohl diese Zeit für ihre großen Gletscher bekannt ist, war nicht die ganze Landschaft eisbedeckt. Sowohl einzelne Berggipfel als auch große Gebiete in tieferen Lagen waren im Sommer eisfrei, so auch eine breite Zone am Hochrhein. In diesen eisfreien Gebieten konnten viele große Säugetierarten leben (Abb. 2). Etwa zur Mitte des Eiszeitalters traten in Mitteleuropa die ersten Tiere auf, die noch heute leben und auf den nordischen Lebensraum beschränkt sind, wie Rentier oder Moschusochse. Auch Elefanten gab es damals in Europa. Bei ihnen löste das Mammut in den Eiszeiten mehrfach den Waldelefanten ab. Die Veränderungen der Säugerfauna der Eiszeiten in Mitteleuropa ist in erster Linie durch klimatisch bedingte Arealverschiebungen bestimmt. Während kälterer Phasen zogen sich die wärmeliebenden Formen in südlichere Regionen zurück, mit Einbruch der wärmeren Perioden wanderten sie wieder nach Norden (Abb. 2). Durch das kühlere Klima fiel deutlich weniger Niederschlag als heute. Mit den Kälteperioden entstand die sogenannte eurasische Mammutfauna, zu der neben dem Mammut die Saiga-Antilope, der Steppen-

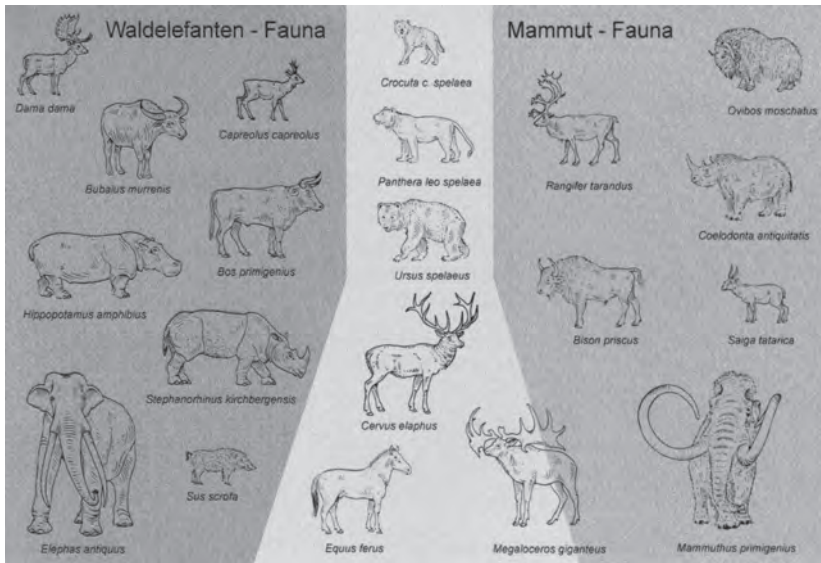


Abb. 2 Die Waldelefanten-Fauna der warmen Zwischeneiszeiten unterscheidet sich maßgeblich von der Mammut-Fauna der Eiszeiten. Die meisten Raubtiere – aber nur wenige Pflanzenfresser – waren klimatisch weniger streng gebunden und lebten während des ganzen Pleistozäns in Mitteleuropa (mittlerer Bereich).

Links: Dama: Damhirsch, Capreolus: Reh, Bubalus: Europäischer Wasserbüffel, Bos: Auerochse, Hippopotamus: Flusspferd, Stephanorhinus: Waldnashorn, Sus: Wildschwein, Elephas: Waldelefant.

Mitte: Crocuta: Höhlenhyäne, Panthera: Höhlenlöwe, Ursus: Höhlenbär, Cervus: Rothirsch, Equus: Wildpferd (Tarpan), Megaloceros: Riesenhirsch.

Rechts: Oribos: Moschusochse, Rangifer: Rentier, Coelodonta: Wollnashorn, Bison: Steppenbison, Saiga: Saiga-Antilope, Mammuthus: Wollhaarmammut

(aus Koenigswald 2006)

bison, das Wollnashorn und das Rentier gehörten. Allgemein kann für Europa gesagt werden, dass die Gattungen eiszeitlicher Tierformen bereits den heutigen entsprachen, während viele der heutigen Arten zu dieser Zeit entstanden oder – anders ausgedrückt – sich seit dieser Zeit kaum verändert haben.



Abb. 3 Die Tundrenzeit mit beginnendem Baumbewuchs vor etwa 12.000 Jahren. Gemälde von Ernst Baumgartner; Wiedergabe mit freundlicher Genehmigung.

2. Die Tundrenzeit – der Ursprung von Fauna und Flora unserer Moore

Die letzte Eiszeit hatte gut 18.000 Jahre vor heute (J. v. h.) ihren Kälte-Höhepunkt. Danach erwärmte sich das Klima vergleichsweise schnell, so dass etwa vor 11.700 Jahren die letzten Eiszeitgletscher abgeschmolzen waren (Beginn des *Holozäns* oder »Nacheiszeitalter«, das bis heute andauert). Das Schmelzwasser der Gletscher veränderte die Landschaft vielerorts stark und prägte durch Erosion und Ablagerung großer Sedimentmassen die Reliefformen, die wir heute kennen. Die Formen unserer Landschaft waren entstanden und zahlreiche Pflanzen konnten sich ansiedeln. Über ganz Europa breitete sich die Tundra aus, die anfangs noch keine hohen Bäume enthielt. Sie bestand aus Gräsern, Moosen, Flechten und Zwergsträuchern wie kleinen Weidenarten und Zwergbirken. Das häufigste große Tier dieser Zeit war das *Rentier*, die einzige Hirschart, bei welcher auch das Weibchen ein Geweih trägt. Ein Teil des Geweihs ist schaufelartig ausgebildet und nach vorne gebogen. Es kann dafür eingesetzt werden, im Winter Futter aus dem Schnee zu schaufeln. Über die langen Wintermonate ernähren sich die Tiere damals wie heute vor allem von Rentierflechten und Islandmoos, zwei Flechtenarten, die wir als Hustenmedika-

ment einsetzen, und die, nach Mathias Küster, auch die Rentiere gesund halten. Typisch für die Landschaft der Tundra sind wenige Arten, die in sehr großer Anzahl vorkommen, sowohl bei Pflanzen als auch bei Tieren.

Gegen Ende der *Tundrenzeit* wanderten nach und nach verschiedene Baumarten in die Landschaft ein (Abb. 3). Birken und Kiefern machten den Anfang, bis schließlich erste Wälder entstanden. Auch heute gibt es noch ausgedehnte Tundrengebiete, aber sie liegen viel weiter nördlich, zum Beispiel im Norden Skandinaviens. In den Alpen hat sich oberhalb der Baumgrenze die Vegetationsform der Tundra jedoch bis heute erhalten. Ebenso hat im Flachland und in Mittelgebirgen diese Landschaftsform mit ihren besonderen Tier- und Pflanzenarten im Kleinen bis heute überlebt. Es sind die Hochmoore, die seit der Eiszeit langsam in die Höhe wachsen, sich aber ansonsten kaum verändert haben. Daher zählen heute die wenigen noch existierenden Hochmoore zu den ältesten und besonders schützenswerten Landschaftsformen. Sie sind die letzten Reste der Urlandschaft.

3. Die Warmzeit – Wälder breiten sich aus

Als das Klima allmählich wärmer wurde, ging die Tundrenzeit mit zunehmender Bewaldung zu Ende. Auf die Birken, Kiefern und Weiden folgten Fichten, Tannen und Lärchen. Damit breiteten sich boreale Nadelwälder aus, in tieferen Lagen auch Mischwälder.

Nach der ersten Bewaldung wurde das Klima im Zeitraum zwischen etwa 8.000 und 5.000 J. v. h. (vor allem in Nordeuropa) relativ feucht und warm. Man nennt diese Periode *Atlantikum* oder *Mittlere Warmzeit*. Während des Atlantikums breiteten sich Laubwälder in Mitteleuropa aus und verdrängten die borealen Mischwälder, die jedoch in den gebirgigen Lagen, wie dem Schwarzwald, weiterhin fortbestanden. Typische Bäume dieser Laubwälder waren Eiche, Linde, Buche, Hasel, Ulme, Erle und Esche. Im Tiefland setzte sich in der späteren Phase vor allem die Buche als häufigster Waldbaum durch. In den Wäldern dieser Zeit lebten Tiere, die wir auch heute noch kennen: Reh, Rothirsch, Wildschwein, Luchs, Wolf, Bär, aber auch Auerochse und Wildpferd, die ursprünglich nicht im geschlossenen Wald lebten, kamen in diesen Laubwäldern vor (Wikipedia: Atlantikum).



Abb. 4 *In der Mittleren Würmezeit vor rund 7.000 Jahren breiteten sich Mischwälder aus. Gemälde von Ernst Baumgartner; Wiedergabe mit freundlicher Genehmigung.*

Die wärmsten Gebiete Deutschlands lagen damals wie heute im Rheintal, in welches einige wärmeliebende Arten einwanderten. Am bekanntesten sind Smaragdeidechse, Aspiviper oder Gottesanbeterin, die man bis heute dort finden kann.

4. Die Besiedlungszeit

Obwohl die Zeit der Wälder bis heute anhält, hat sich die Landschaftsform stark verändert, seit sich der Mensch angesiedelt hat. Die Sesshaftwerdung des Menschen begann schon vor ungefähr 12.000 Jahren im Nahen Osten. Aber es dauerte lange, bis der Mensch Ackerbau und Viehzucht entwickelt hatte und sich großräumig ausbreitete. Damit veränderte der Mensch die Landschaft grundlegend. Diese Umgestaltung ging jedoch nicht, wie heute oft fälschlich vermutet, mit einer Abnahme der Artenvielfalt einher. Ganz im Gegenteil ermöglichte die kleinräumige, traditionelle bäuerliche Landwirtschaft zahlreichen Tier- und Pflanzenarten das Einwandern durch die neu geschaffenen Lebensräume. Die Biodiversität in Mitteleuropa hat sich im Laufe der Besiedlungszeit etwa verdoppelt (Schad 2023)!



Abb. 5 Die Besiedlungszeit – in der wir noch heute leben. Gemälde von Ernst Baumgartner, Wiedergabe mit freundlicher Genehmigung.

Bereits von 7.500 bis 6.500 J. v. h. setzte die Besiedlung der Bandkeramik-kultur entlang des Rheins und der Donau ein. Etwa zur gleichen Zeit existierte im Mittelmeerraum und Europa an manchen Orten die Megalith-kultur der Jungsteinzeit, auf welche die Bronzezeit folgte. Die großflächige Besiedlung Deutschlands mit der Gründung zahlreicher Dörfer erfolgte jedoch noch später – vor allem im Mittelalter. Meist in der Nähe eines Baches oder Flusses wurde der Wald gerodet und es entstanden erste Höfe und dann Dörfer. Die Dörfer waren umgeben von Feldern für Gemüse und Getreide, an welchen sich Weiden und Heuwiesen anschlossen. In Hanglagen, wie im Schwarzwald, befanden sich dadurch meist oberhalb der Höfe trockene und unterhalb feuchte Flächen. Das Vieh stand jedoch nur vergleichsweise selten im Sommer auf der Weide, sondern wurde die meiste Zeit in den Wald getrieben, fand dort Futter und musste gehütet werden. Erst um 1850 wurde die Waldweide offiziell verboten (Küster 2004).

Die angebauten Pflanzen der damaligen Zeit waren Gerste, Ölpflanzen wie Lein oder Flachs, Mohn, Erbsen und Linsen. Erst viel später kamen die zahlreichen Neuweltpflanzen dazu, wie Kartoffel, Tomate, Zucchini, Kürbis, Mais usw.

Die Domestikation der Tiere begann mit dem Hund, an welchem der Mensch vor etwa 15.000 Jahren das Zähmen geübt hat. Wie auch bei anderen Wildtieren (in manchen Kulturen bis heute), wurden damals wahrscheinlich Jungtiere des Wolfes von Jägern mit nach Hause gebracht, welche die Frauen mit ihrer Muttermilch aufzogen. Für die Nomaden hatten zahme Wölfe bzw. Hunde große Bedeutung: als Jagdhelfer, da das Wild oft nur angeschossen wurde, als Wachhunde und zudem hielten Hunde das Lager sauber und putzten nicht zuletzt den Babys das Hinterteil blank (Küster 2004). Die ersten Huftiere, welche etwa von 9–10.000 Jahren gezähmt wurden, waren das Schaf aus dem Mufflon, die Ziege aus dem Steinbock (Bezoarziege) und das Hausschwein aus dem Wildschwein. Erst später, etwa vor 6.000 Jahren, wurde das Rind und vor 4–5.000 Jahren das Pferd gezähmt, zu einer Zeit, als auch die Bearbeitung von Metall entwickelt wurde.

Die Gliederung der Urlandschaft Mitteleuropas

In der Betrachtung der ursprünglichen Landschaft standen bei Küster die Mooregebiete im Mittelpunkt. Dies ist verständlich, denn unweit des Hauses beginnt beispielsweise der *Siebenmooreweg*². Ein Tag stand daher unter dem Motto: »Kleine Moorkunde«.

Die *Hochmoore* bieten nur wenigen, gut angepassten Pflanzen und Tieren geeigneten Lebensraum. Da sie keinen Anschluss zum Grundwasser besitzen, sind sie auf ausreichend Niederschläge (in Norddeutschland: Regenmoore) angewiesen. Durch die Sauerstoffarmut verrottet das Pflanzenmaterial in einigen Zentimetern Tiefe nicht mehr, sondern wird als Torf konserviert. Im Gegensatz zu den nährstoffreichen, sehr artenreichen und daher vitaleren bzw. »lebendigeren« Niedermooren sind Hochmoore extrem nährstoffarm und können daher als entvitalisierter oder als »toter« bezeichnet werden. Jeden Sommer wächst eine neue Torfschicht heran und schließt alle älteren Pflanzenteile, ja sogar tiefer liegende tierische Überreste (Moorleiche), in sich ein. Das Moor wächst dadurch pro Jahr 1–3 cm in die Höhe. Es bildet sich eine Hügelform, worauf sein Name hinweist. Durch die konservierende Wirkung eignen sich Hochmoore hervorragend für Schichtanalysen (z. B. Pollenanalysen) zur Ermittlung der Vegetation vergangener Zeiten. In ihrer Landschaftsstimmung strahlen sie lichthafte



Abb. 6 Die Urlandschaft Mitteleuropas. Darstellung aus einem Kursprotokoll bei M. Küster, angefertigt von Johanna Rust (Bibliothek des Lorenz Oken Institut e.V., Wiedergabe mit freundlicher Genehmigung).

Klarheit, ernste Stille und tiefe Ruhe aus. In Hochmooren werden die Spuren der Vergangenheit bewahrt. Man kann sie daher als das Gedächtnis der Landschaft bezeichnen.

Im Gegensatz zu Hochmooren haben Sümpfe und *Niedermoore* Anschluss an das Grundwasser, meist auch zu oberirdischen Fließgewässern. Sie sind in Niederungen, auf Quellwiesen oder an Bachläufen zu finden. Niedermoore können sich relativ schnell verändern, da sich mit jeder Überschwemmung ein neues Landschaftsbild bilden kann. Durch die Verbindung mit fließendem Wasser sind sie arten- und nährstoffreich, dadurch

wachsen sie relativ schnell zu und verbuschen. Dieser Vorgang geschieht anfangs aus dem Wasser heraus durch Algen und Wasserpflanzen, dann durch Schilf, Seggen und Binsen, die später von Büschen, wie Weiden, dem Faulbaum oder Schwarzerlen, ersetzt werden. Auch die Auwälder entlang der Flüsse tragen den Charakter von Niedermooren. Da zwischen dem Wurzelwerk tiefe Wasserlöcher versteckt sein können, sind sie oft unwegsam und galten früher als gefährlich. Sie vermitteln seelisch ganz andere Eindrücke als Hochmoore. Ihre wuchernde, vor Leben strotzende Vielfalt nimmt den Beobachter geradezu gefangen. »Man ist von feuchter, schwerer Luft umgeben, gewinnt an keiner Stelle einen Überblick und fühlt sich plötzlich an Beschreibungen stumpfwarmer Dschungel der Tropen erinnert« (Schad 1982a: 201). Durch ihren üppigen Nährstoffreichtum kann man die Niedermoore als Stoffwechselfol der Landschaft bezeichnen.

Aus der Verbuschung des Niedermoores entsteht im Laufe der Zeit ein Auwald, danach ein *Mischwald*. Laub- oder Mischwald ist die natürliche Landschaftsform, die wir ohne menschliche Einflüsse großflächig in Mitteleuropa antreffen würden. Da Wälder große Mengen an Wasser verdunsten und einen ausgeprägten Stoffkreislauf aufweisen, kann man sie mit Lunge und Kreislaufsystem des Menschen vergleichen. Die Wälder vermitteln zwischen den extremen Landschaftsformen der Hochmoore und der Niedermoore. Besonders Laub- und Mischwälder entsprechen damit in ihrer rhythmischen Funktion der Atmung und dem Kreislauf des Menschen. (Ein sehr empfehlenswerter, vertiefender Einblick in die Dreigliederung der Landschaft und den Gegensatz von Hoch- und Niedermoor findet sich bei Schad, 1982a.)

Baumkunde

Zu Beginn der Baumkunde wurde auf die für den Schwarzwald so typischen *Nadelbäume* geblickt. Auch entwicklungsgeschichtlich sind sie viel älter und ursprünglicher als die Laubbäume. Einen archaischen Charakter zeigt ihre ganze Erscheinungsform – beispielsweise der streng geometrische Aufbau einer Fichte, der sich an jedem Zweig, Ast und am gesamten Baum fortwährend wiederholt. Ältere Seitenzweige lässt sie, wie auch ihre Zapfen, passiv nach unten hängen. Während sie in ihrer Gesamtgestalt pyramidal nach oben strebt, verbindet sie sich mit ihrem tellerförmigen

Wurzelstock nur oberflächennah, äußerst flach mit der Erde. Im Schwarzwald bietet es sich an, der Fichte die Weißtanne und die »Spirke«, eine nur im Hochmoor vorkommende Kiefer gegenüberzustellen. Gerade die Kiefern bilden mit ihrer im Alter zunehmend individuellen Gestalt, ihrer grob-schuppigen, rotbraunen Borke und ihrer kräftigen, senkrechten Pfahlwurzel einen klaren Gegensatz zur Fichte. Nichts an der Kiefer wirkt passiv, weichlich oder herabhängend. Die Weißtanne nimmt eine Mittelstellung zwischen beiden ein. Bei dieser Gegenüberstellung bieten sich für andere Regionen jedoch besser die Waldkiefer und die Lärche an. Besonders diese drei Nadelbäume – Fichte, Lärche und Kiefer – zeigen gestaltbiologisch eine wunderbare, klar ausdifferenzierte Dreigliederung (ausführlich dargestellt bei Bembé 2022).

Ähnliche Gegensätze und Dreiheiten können danach auch bei den *Laubbäumen* herausgearbeitet werden. Bei ihnen treten polare Gegensätze am klarsten zwischen Birke und Eiche in Erscheinung. Erstere zeigt zahlreiche gestaltbiologische Ähnlichkeiten mit der Fichte, letztere mit der Kiefer. Wie die Fichte ist auch die Birke ein Flachwurzler und »möchte sich nicht richtig mit der Erde verbinden« (M. Küster). Ihre schneeweiße Rinde, die pendelnd herabhängenden Zweige und die flatterigen, hellgrün durchlichteten Blätter lassen sie zart und luftig erscheinen. Für die Tierwelt hat sie nur wenig Nahrung und Lebensraum zu bieten. Welcher Vogel baut schon sein Nest in ihrer Krone? Wolfgang Schad (1982b) hat ihre Gesamtkonstitution als *umweltoffen* bezeichnet.

Im Vergleich zur Birke steht die Eiche geradezu vor Kraft strotzend knorrig in der Landschaft. »Selbstsicher« kann sie sich gegen Wind und Wetter behaupten. Ihre gewundenen, geknickt oder verwinkelt erscheinenden Ästen mit den dunkelgrünen, fast lederartigen Blättern werden nicht passiv-pendelnd dem Spiel des Windes überlassen. Eine starke Stauung durchzieht den gesamten Baum, von den kräftigen, fest verankerten Wurzeln über die rissige Borke, Stamm- und Astform bis hin zu den runden, kompakten Früchten und den mehrfach gebuchteten Blättern. Im Gegensatz zur *umweltoffenen* Birke kann die Eiche daher treffend als *eigenraumbezogen* oder *eigenraumbildend* bezeichnet werden. Im Gegensatz zur Birke hat sie für die Tierwelt viel zu bieten. Mindestens 2.000 Tierarten können mit ihr vergesellschaftet sein (für Mitteleuropa wurden z. B. über 1.000 Käferarten, 179 Schmetterlinge und über 200 Arten von Pflanzen-

gallen, die von Gallwespen oder Gallmücken erzeugt werden, an Eichen nachgewiesen; Bembé 2022).

Die übrigen Laubbäume unserer Landschaft stehen zwischen diesen beiden gestaltbiologischen Polen, manche näher bei der Birke (Weiden, Pappeln), manche näher bei der Eiche (Walnuss, Esskastanie, manche Kernobstbäume). Besonders ausgewogene, mittlere Konstitutionen zeigen beispielsweise die Linden, die Ahornarten, die Buche (auch wenn sie der Eiche näherkommt als der Birke) und besonders ausgeprägt die Esche (Bembé 2022). Weitere Anregungen zur »Baumkunde« finden sich auch in den schönen Büchern von Jan Albert Rispens (2018, 2019).

Mathias Küster war es in seinem Unterricht wichtig, explizit darauf hinzuweisen, dass sich in allen Details eines Baumes immer und immer wieder dasselbe, ganzheitliche Gestaltprinzip ausdrückt, wie dies bei der Eiche kurz angedeutet wurde. Die hier dargestellte Polarität zwischen Birke und Eiche hat er gerne mit den Begriffen »Lichtbäume« und »Erdbäume« charakterisiert.

Autorennotiz

Dr. rer. nat. Benjamin Bembé, geb. 1972, Studium der Biologie und Geographie an der *LMU München*. 1999–2002 *Südbayerisches Seminar für Waldorfpädagogik*. 2002–2018 Oberstufenlehrer an der *Freien Waldorfschule Landsberg am Lech* für Biologie und Geographie. Seit 2018 Mitarbeiter am *Institut für Evolutionsbiologie und Morphologie* an der *Universität Witten/Herdecke* im Rahmen der Projekte »Goetheanismus im Unterricht der Waldorfschulen« und »Gestaltbildung im Lebendigen« (Benjamin.Bembe@uni-wh.de).

Anmerkungen

- 1 Bei den vier gezeigten Bildern handelt es sich um Gemälde, die der Künstler Ernst Baumgartner für die Biologische Station Hotzenwald angefertigt hat. Sie sind im PDF dieser Arbeit farbig wiedergegeben und können im Unterricht eingesetzt werden. (In höherer Auflösung sind sie über den Autor erhältlich.)
- 2 <https://www.schwarzwald-wandern.net/halbtagswanderungen/wandern-auf-dem-sieben-moore-weg/>

Literatur

- Bembé B** (2022): Die Bäume der Erde in ihrer Gestaltbiologie. – Jahrbuch für Goetheanismus 2022, Freie Hochschule Stuttgart, 93–147
- Koenigswald, von W** (2006): Die Tierwelt als Schlüssel für die Umwelt des frühen Menschen in Mitteleuropa. – In: Uelsberg G: Roots. Wurzeln der Menschheit. Rheinisches Landesmuseum Bonn
- Küster M C** (1995): Naturpädagogik und Naturschutz. – Aus der Arbeit der »Naturschule Südschwarzwald«. – Erziehungskunst, April 1995, 413–425
- Küster M C** (2004): Säugetiere. – In: Bischoff C, Detzel P, Fritz K et al.: Wälder, Weiden, Moore. Naturschutz und Landnutzung im Oberen Hotzenwald. Heidelberg, Ubstadt-Weiher, Basel
- Küster M C** (†), **Bembé B & Jensen M** (2023): Zur Gestaltbiologie der Schlangen. – Jahrbuch für Goetheanismus 2023, Freie Hochschule Stuttgart. – *Erscheint im Herbst 2023*
- Rispens J A** (2018): Bäume verstehen lernen. Ein goetheanistisch-anthroposophischer Schulungsweg an der Natur. 2. Aufl., Stuttgart
- Rispens J A** (2019): Bäume sprechen lassen. Eine Exkursion in die vielfältigen Erscheinungsformen der mitteleuropäischen Baumwelt. Stuttgart
- Schad W** (1982a): Niedermoor und Hochmoor. Ein goetheanistischer Ansatz zur Landschaftskunde. – In: Schad, W. (Hrsg.): Goetheanistische Naturwissenschaft Bd. 2 (Botanik), Stuttgart, 199–220
- Schad W** (1982b): Zur Biologie der Gestalt der mitteleuropäischen Buchenverwandten und ahornartigen Bäume (Fagales). – In: Schad, W. (Hrsg.): Goetheanistische Naturwissenschaft Bd. 2 (Botanik), Stuttgart, 153–176
- Schad A** (2023): Vom Leben unserer Erde. Eine Liebeserklärung an unseren Heimatsplaneten. Stuttgart
- Storch V, Welsch U, Wink M** (2013): Evolutionsbiologie. Springer, Berlin, Heidelberg

LEBENSBLIDER

Eckhard Grünzel

25. 5. 1956 – 16. 1. 2021



Eckhard Heinrich Grünzel wurde am 25. Mai 1956 in Vreden, im westlichen Münsterland nahe der deutsch-holländischen Grenze, geboren. Beide Eltern, der Vater ein Zollbeamter, die Mutter Schneiderin, mussten aus ihrer Heimat in Pommern fliehen. Zusammen mit einer jüngeren Schwester wuchs er in der

Zöllner-Siedlung außerhalb der Ortschaft, im Wald nahe der Grenze auf, wo der Vater mit dem Schäferhund Patrouille ging. Er war ein Kind von zarter Konstitution, mit der er auch als Erwachsener immer wieder zu kämpfen hatte. Nach dem Umzug der Familie in seinem 11. Lebensjahr nach Herford (Westfalen) besuchte er bis zum Abitur das dortige altsprachlich-humanistische Friedrichs-Gymnasium, das ihn sehr geprägt hat. Es folgte die Bundeswehrzeit. Im Anschluss daran verweigerte er den Kriegsdienst mit der Waffe. An der Universität Bielefeld studierte er Deutsch, Geschichte und Pädagogik. Während des Studiums begann sein Interesse für die Waldorfpädagogik und die Anthroposophie: »Dr. Hella Jäger-Mertin lehrte mich fünf Jahre an der Universität Bielefeld goethe-anistische Literaturwissenschaft, Dr. Christian Schädel [damals Pfarrer der

Christengemeinschaft in Bielefeld] fast ebenso lange am selben Ort Anthroposophie«, wie er später in einem Lebensrückblick notierte. Er schloss das Studium mit dem 1. Staatsexamen für das Lehramt am Gymnasium ab.

In Kassel besuchte er anschließend das Lehrerseminar für Waldorfpädagogik und trat 1986 seine erste Stelle als Oberstufenlehrer für Deutsch, Geschichte und den kunstbetrachtenden Unterricht an der Freien Waldorfschule Kassel an. Dort begegnete er Klaus Oettermann, der den Deutsch- und Geschichtsunterricht an der Schule über Jahrzehnte geprägt hat. Besonders dessen Gestaltung des Unterrichtsgesprächs im ersten Teil des Hauptunterrichts zu einer Anleitung der Jugendlichen zur Ausbildung eines stringenten Gedankengangs (im Sinne der Steinerschen Nebenübung zur Gedankenkontrolle) wurde Vorbild für seinen eigenen Unterricht. In seinem Buch »Literatur lesen im Deutschunterricht der Waldorf-Mittelsstufe«, an dem er bis in seine letzten Lebenstage schrieb, sind diese Anregungen aus der Anfangszeit seiner Lehrtätigkeit und ihre Weiterentwicklung deutlich zu bemerken.

Vom ersten Tag an bereitete er seinen Unterricht mit äußerster Akribie und einer außergewöhnlichen Ernsthaftigkeit vor. Alle anderen Tätigkeiten und Verpflichtungen mussten dahinter anstehen. Der Korrekturlast eines Deutschlehrers unterwarf er sich mit großer Geduld und Leidenschaft, wenn auch, in Konferenzen zum Beispiel, nicht immer klag- und kommentarlos. Die Schülerinnen und Schüler konnten an seinen minutiösen Korrekturen erleben, dass ihr Übprozess und ihr Einsatz vom Lehrer bemerkt und honoriert wurden. Eckhard Grünzel wuchs schnell in alle Aufgaben eines Oberstufenlehrers hinein, übernahm eine Klassenbetreuung, begleitete das Forst- und das Landbaupraktikum, studierte sein erstes Zwölftklassenspiel ein. Hier hatte er zum großen Vergnügen der Klasse und des Publikums selbst einen kurzen stummen Auftritt. Neben den Hauptunterrichtsepochen übernahm er bald auch Stunden in der »Lebenskunde«, dem Unterricht für Einsprachler in den 6. bis 10. Klassen.

Sein Einsatz zeigte Wirkung bei den Schülerinnen und Schülern. Die Ruhe, die Geduld, die er ausstrahlte, seine stete Freundlichkeit und die Gewissheit, von ihrem Lehrer gesehen und geachtet zu werden, wurden bleibende Erinnerungen, wie Reaktionen von Ehemaligen auf die Nachricht von seinem frühen Tod zeigten.

1992 zog er mit seiner zukünftigen Ehefrau Heike Vollmer und deren beiden Kindern nach Prien am Chiemsee. Dort wuchs die Familie, es wurden noch drei gemeinsame Kinder geboren. Neben dem Unterricht in der Oberstufe der Priener Waldorfschule baute er eine kleine Schuhmacherepoche auf für Schuhmacherepochen im Rahmen des Werkunterrichts in den 9. Klassen. Er setzte damit fort, was er in Kassel schon begonnen hatte. Über den Unterricht in der Lebenskundeepochen für Einsprachler in Kassel war er in engeren Kontakt mit dem damaligen Werklehrer Gerard Locker, einem gelernten Maßschuhmachermeister, gekommen. Dieser vermittelte ihm die handwerklichen und pädagogischen Grundlagen zur Gestaltung eigener Schuhmacherepochen.

In der Priener Zeit wuchs in ihm der Wunsch, Klassenlehrer zu werden. Die Familie zog nach Grebendorf bei Eschwege und er übernahm als Klassenlehrer eine 5. Klasse an der noch jungen Eschweger Waldorfschule. Dazu kamen wieder Werkepochen und Stunden im freien christlichen Religionsunterricht.

Michael Meinzer (Kassel)

Zum neuen Schuljahr kam Eckhard Grünzel 2002 zu uns an die Waldorfschule Göttingen. Er wurde Klassenlehrer einer 1. Klasse. Im Fachunterricht erteilte er Religionsunterricht, gab Geschichteepochen in der Oberstufe und baute den Bereich Arbeitskunde aus. Zusammen mit einem Kollegen gründete er eine Schülerfirma, die getragen war von seiner großen Freude an Büchern. Das Schülerantiquariat gehörte einige Jahre zu einem Ort, der von Menschen innerhalb und außerhalb der Schulgemeinschaft rege genutzt wurde. Es passt dazu, dass Eckhard Grünzel in seiner letzten Lebensphase an dem Buch arbeitete, in dem er seine Erfahrungen mit den Lektüreepochen weitergeben wollte, die er für die Mittelstufe entwickelt hatte. (Eckhard Grünzel, Literatur lesen im Deutschunterricht der Waldorf-Mittelstufe, edition Waldorf, Stuttgart 2023)

Im Schuljahr 20007/2008 wurde eine Waldkundeepoche vom niedersächsischen Landwirtschaftsministerium prämiert, die er mit fachlicher Beratung und Hilfe einer Biologin gegeben hatte.

Immer wieder mentorierte Eckhard Grünzel einzelne Schüler der Oberstufe auf deren Wunsch hin bei ihren Abschlussarbeiten. Außerdem

betreute er Schülerinnen und Schüler der 11. Klasse bei ihren Betriebspraktika.

Eckhard Grünzel war ein angesehener Klassenlehrer. Seine Schülerinnen und Schüler schätzten ihn ebenso wie die Elternschaft und das Kollegium. Er widmete sich den pädagogischen Aufgaben stets mit ungewöhnlich großem Engagement. Aus seinen Vorerfahrungen als Lehrer heraus fand er rasch einen guten Zugang zu den Mädchen und Jungen und gestaltete den Unterricht lebendig und tiefgründig. Er kümmerte sich hingebungsvoll um einzelne Schüler und ihre Schwierigkeiten. Häufig brachte er seine pädagogischen Anliegen in die Konferenzarbeit ein; besonders wichtig war ihm immer eine angemessene »Jungenpädagogik«.

Bald hatte er sich in die Erfordernisse eines Unterstufenlehrers eingearbeitet und gute Gewohnheiten angelegt. Einmal musste ich den Hauptunterricht in seiner damaligen 3. Klasse vertreten. Ich kannte weder die Kinder noch wusste ich, welche Epoche anstand. Die Kinder riefen mir freudig zu: »Wir zeigen dir das!« Vollkommen selbständig gingen sie mit blitzenden Augen durch alle Elemente des rhythmischen Teils; anschließend erzählten sie mir, woran und wie sie am Vortag gearbeitet hatten. Als ich Eckhard Grünzel voller Hochachtung davon berichtete, schmunzelte er nur in der für ihn typischen gemütvollen Art und Weise.

Zusammen mit einem Kollegen, der die Parallelklasse führte, leitete Eckhard Grünzel im gleichen Schuljahr auf dem Gelände des benachbarten Waldorfkindergartens im Rahmen der Hausbauepoche den Bau eines Spielhauses an. Dieses steht noch heute dort. Jedes Mal, wenn ich daran vorbeikomme, muss ich an ihn denken, wie er inmitten seiner fröhlichen Kinderschar steht, ein ruhender Pol, der die kleine Schar sachkundig und geduldig an den Bau heranführt.

Im Christgeburtsspiel verkörperte er die Rolle des Witok auf unnachahmliche Weise. Hier konnte er die phlegmatische Seite seines Wesens wunderbar humorvoll einbringen. Besonders eindrücklich war für mich sein Gesang, der eine Musikalität durchschimmern ließ, die uns viel später auf eine neue Art und Weise verband, als wir die gemeinsame Liebe zur Folklore der britischen und irischen Inseln entdeckten. Erst besuchten wir zusammen Konzerte, dann stieg er voller Enthusiasmus und Lernfreude in das aktive Musizieren ein. Eckhard Grünzel sammelte Instrumente und

begeisterte sich für das Spiel mit der Mandoline. Eine große Freude war es ihm und uns, als er schließlich bei einem Auftritt im hiesigen Dorfgemeinschaftshaus mitwirken konnte. Wenig später verhinderte seine Krankheit eine weitere Entwicklung auf diesem Gebiet. Kurz vor seinem Tod vermachte er die Mandoline einem Bandmitglied. So ist Eckhard Grünzel auf eine besondere Weise bei allen Proben und Auftritten unter uns.

Eckhard Grünzel öffnete sich ganz den Anforderungen einer selbstverwalteten Schule. Mit großem Engagement trug er die Konferenzen und die Aufgaben im organisatorischen Bereich mit. Als sich andeutete, wie gravierend die Umwälzungen werden würden, wenn viele ältere, erfahrene Kollegen fast gleichzeitig in den Ruhestand gingen, war er es, der Ideen entwickelte, wie man diesen Übergang möglichst geschickt gestalten könnte. Wenn er seine Gedanken in den Konferenzen vortrug, sprach er ruhig und bedächtig; er ließ der Zuhörerschaft Zeit, ihm zu folgen. Seine Stimme klang warm, seine Worte waren stets wohl gesetzt. War er von einer Sache überzeugt, konnte er ausgesprochen beharrlich und manchmal auch ein wenig stur am Ball bleiben. Seine Gedanken waren gut überlegt und sorgsam formuliert. Dies zog sich durch und steigerte sich sogar noch bis kurz vor seinem Tod, als er mit klarem Blick auf den Schwellenübertritt von uns Abschied nahm.

Eckhard Grünzel wohnte mit seiner Familie eine gute Autostunde entfernt von der Göttinger Waldorfschule in Hessen. Die Fahrtkosten, aber auch das damals noch von den Kolleginnen und Kollegen zu leistende Schulgeld belasteten die Familienkasse. Die finanziellen Sorgen wurden größer, als die Gehaltsordnung geändert wurde. Eckhard suchte im Gespräch mit der Geschäftsführung vergeblich nach einer akzeptablen Lösung. Es schien unmöglich, einen Kompromiss zu finden zwischen seinen Bedürfnissen und den Erfordernissen des Schulhaushalts. Der Konflikt strahlte aus bis ins Kollegium, in die Elternschaft und in die Schülerschaft hinein. Dies verunsicherte auch seine eigenen Kinder. Weitere unerfreuliche Eskalationsstufen folgten und resultierten 2013 in der schmerzvollen Trennung von der Schule. Es gehört mit zur Tragik dieser Vorgänge, dass er selbst nicht mehr miterleben konnte, dass mittlerweile einige seiner Vorstellungen Eingang gefunden haben in die Vertragsgestaltung.

Dass er mir trotz meines Anteils an seiner Trennung von der Schule in Göttingen persönlich verbunden blieb, erfüllt mich mit großer Dankbarkeit. Darin offenbart sich ein weiterer Wesenszug von Eckhard Grünzel, der das Leben der Freien Waldorfschule Göttingen über einen Zeitraum von gut zehn Jahren maßgeblich mitgeprägt hat. Wir danken ihm von Herzen!

Bernhard Quistorp (Göttingen)

Eckhard Grünzel übernahm dann in der Eisenacher Waldorfschule wieder eine 1. Klasse. Auch in Eisenach wirkte er segensreich, seine große Ruhe und Geduld gab den Kindern eine Hülle, in der sie sich gesund entwickeln durften. Im Kollegium waren seine fundierten Beiträge zur Menschenkunde und Kinderbetrachtung sehr geschätzt. Für die Eltern seiner Klasse veranstaltete er regelmäßige pädagogische Wochenenden, die sich mehr und mehr zu einer Art Elternschule entwickelten. Über viele Jahre war er eine wichtige Stütze im Personalkreis. In Eisenach übernahm er, neben seiner Klassenführung, die Betreuung der Elftklässler im großen Betriebspraktikum. Auch in Eisenach spielte er wieder, mit seinem typisch verschmitzten Humor, den Witok im Christgeburtspiel.

Im Februar 2019 erkrankte er schwer. Während dieser Zeit, als er wochen- und monatelang fehlen musste, stellten seine Schüler auf seinen Parkplatz vor der Schule ein Schild auf: »Bitte für Herrn Grünzel freihalten!« Sie hofften von Herzen, dass er zurück in die Schule kommen möge. Das war ihm leider nur noch eine kurze Zeit vergönnt. 2020 musste er Frührente beantragen. Im Oktober folgte der Umzug in das Hospiz nach Eisenach, wo er am 16. Januar 2021 verstarb.

Nachdem sein Bild (s. o. Foto) zunächst zur Erinnerung im Lehrerzimmer gestanden hatte, holten seine Schüler es schließlich in ihr Klassenzimmer. Dort steht es noch heute, würdig gerahmt, im Klassenzimmer der nunmehr 12. Klasse. Sie haben ihren »Herrn Grünzel« nicht vergessen, sein väterlicher humorvoll-warmer Blick begleitet sie noch heute im Unterricht.

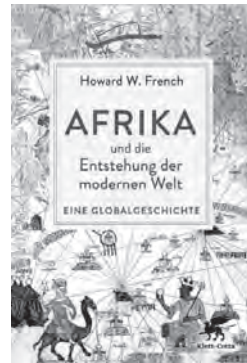
Rolf Schneider (Eisenach)

BUCHBESPRECHUNGEN

Afrika und die Entstehung der modernen Welt

Eine Globalgeschichte
von Howard W. French

Klett-Cotta, Stuttgart, 2023
512 Seiten · 16,2 x 22,3 cm · gebunden
ISBN 978-3608986679 · 35,00 Euro



Wir nehmen Afrika häufig nur durch Negativnachrichten wahr, Naturkatastrophen, Errichtung von Militärdiktaturen, fortwährende Fluchtbewegungen. Da ist es hilfreich, wenn der Autor Howard French in seinem neuen Buch über Afrika eine Neudeutung der Geschichte anbietet, indem er dem afrikanischen Kontinent bei der Herausbildung unserer modernen Welt eine ganz entscheidende Rolle zuweist. Schon in seiner Einleitung stellt Howard French seine für das ganze Buch zentrale These auf:

»Nicht Europas Sehnsucht nach engeren Verbindungen mit Asien, wie so viele von uns in der Schule gelernt haben, stieß anfänglich das Zeitalter der Entdeckungen an, sondern vielmehr der jahrhundertealte Wunsch des Kontinents, Handelsbeziehungen zu sagenhaft reichen Schwarzen Gesellschaften zu knüpfen, die sich irgendwo im Herzen des ›dunkelsten‹ Westafrika verbargen. Die berühmtesten Seefahrer der Iberischen Halbinsel sammelten ihre Erfahrungen nicht, während sie nach einem Seeweg nach Asien suchten, sondern vielmehr beim Erforschen der Küste Westafrikas. Dort vervollkommeten sie ihr Wissen in Kartographie und Navigation, dort experimentierten Spanien und Portugal mit verbesserten Schiffskonstruktionen, und dort lernte Kolumbus genug über atlantische Winde und Strömungen, um gelassen zu den westlichen Rändern des Meeres aufzubrechen, mit einer Zuversicht, sicher zurückkehren zu können, die zuvor noch kein Europäer aufgebracht hatte.« (S. 12)

Das Datum des 18. Juli 1324 stellt Howard French in das Zentrum seiner historischen Betrachtungen. An diesem Tag, so weiß French anschaulich darzustellen, zog Mansa Musa, der Herrscher von Mali, auf einer Pilgerreise nach Mekka mit seinem Gefolge von 60.000 Mann, darunter 12.000 Sklaven, »von denen jeder angeblich einen stabähnlichen Fächer aus Gold mit einem Gewicht von vier Pfund trug« (S. 40), in Kairo ein. Die Nachricht von der sensationelle Pilgerreise von Mansa Musa und seinem unvorstellbaren Reichtum an Gold verbreitete sich schnell in der muslimischen Welt, aber auch in Europa.

Howard French nimmt hier aus der Geschichte Afrikas symptomatologisch ein Ereignis aus der afrikanischen Geschichte heraus und zeigt daran in differenzierter Weise, welche Folgen und Wirkungen sich für Afrika, aber insbesondere auch für Europa daraus ergeben haben.

Bereits Ende der 1320er Jahre entstanden in Europa Karten, die von der Existenz eines Reiches mit gewaltigem Goldvorkommen namens Mali südlich der Sahara, irgendwo tief im Inneren Westafrikas, kündeten (S. 52). Auf dem 1375 entstandenen Katalanischen Weltatlas wurde Mansa Musa mit Krone und auf einem Thron sitzend, wie ein europäischer Monarch dargestellt. In einer Hand hält er ein goldenes Zepter, in der anderen eine goldene Kugel als Zeichen seines ungeheuren Reichtums. (S. 55)

Portugal litt im 14. Jahrhundert unter akuten Zahlungsschwierigkeiten, da es wegen massiver Goldknappheit über Jahrzehnte keine Goldmünzen prägen konnte. In diesem Umstand sieht French einen Hauptgrund dafür, dass das kleine Portugal als erstes europäisches Land von der Gier nach Gold ergriffen wurde. Die von Prinz Heinrich organisierten Reisen an der Küste Westafrikas dienten – so erläutert French überzeugend – maßgeblich der Suche nach Gold in Afrika. 1471 errichteten die Portugiesen ein erstes Fort, genannt Elmina, auf afrikanischem Boden.

Allerdings entdeckten die portugiesischen Eindringlinge dort nicht nur Gold, sondern sie stießen auch auf Länder mit oft gut organisierten, »hochentwickelten Staatswesen« (S. 320 f.) wie z. B. Ghana, Mali, Benin und den Kongo, die selbst weitläufigen Handel trieben. French gelingt es immer wieder, afrikanische Persönlichkeiten plastisch zu schildern, die entweder gegen die Kolonisatoren Widerstand geleistet haben (S. 81 f. und 137 ff. sowie die umfangreichen Kapitel 32–34), oder wie die Könige des Kongos christliche Missionen geschickt für sich zu nutzen verstanden (Kapitel 28).

In den nächsten Jahrhunderten gelangte das von den Portugiesen errichtete Fort zu trauriger Berühmtheit, denn von Elmina aus wurden hunderttausende, ja Millionen von afrikanischen Sklaven, gefesselt in Ketten und monatelang unter unmenschlichen Bedingungen in Verliesen in Elmina festgehalten, auf Sklavenschiffen nach Brasilien, in die Karibik und nach Nordamerika transportiert. Im Gefolge der Portugiesen stiegen schnell weitere Konkurrenten in den Sklavenhandel ein, die Niederländer, Franzosen und Engländer. Durch die Ausbeutung der afrikanischen Sklavenarbeiter in der »neuen Welt« auf den Zucker- und Baumwollplantagen wurden Rohstoffe nach Europa, insbesondere England, verschifft und stießen dadurch eine ganze Fülle von Innovationen an, die dann zur späteren Industrialisierung und der modernen Welt führten. Entscheidende Innovationen wurden dabei zuerst nicht in Europa, sondern 150 bis 200 Jahre vor der Industrialisierung auf den Sklavenplantagen in Brasilien, der

Karibik und Nordamerika entwickelt: moderne Arbeitsteilung, bis ins Kleinste ausgearbeitete Buchführung und Planung aller Arbeitsabläufe von der Rohstoffgewinnung, über den Transport bis hin zum Verkauf der Produkte auf dem sich in Europa entwickelnden kapitalistischen Wirtschaftsmarkt im 18. und 19. Jahrhundert. (S. 123–124 sowie die Kapitel 19 und 20).

Howard French versteht überzeugend nachzuweisen, dass sich in England im Gefolge der Ausbeutung afrikanischer Sklavenarbeit bereits im 17. Jahrhundert zentrale Institutionen unserer modernen, industriellen Wirtschaftsgesellschaft herausbildeten, wie z. B. Handels- und Kapitalgesellschaften, Banken, Schifffahrtsgesellschaften und das Versicherungswesen (S. 204–205).

Der Autor beeindruckt nicht nur durch die Einarbeitung einer enormen Menge von Forschungsliteratur, sondern er arbeitet auch immer wieder Schilderungen ein von persönlich erlebten Situationen und Begegnungen aus seiner langjährigen Arbeit als Korrespondent der »New York Times« in Afrika und in der Karibik.

Als Sohn afro-amerikanischer Eltern war es ihm ein besonderes Anliegen, den Wurzeln insbesondere seiner Mutter nachzuforschen. In ihren Geschichten hörte er immer wieder davon, wie sich seine Familie mühsam aus der Sklaverei herausgekämpft hatte durch ihre Hoffnung, ihren Glauben und ihre Träume. »Tatsächlich war es nicht zuletzt meine eigene Familiengeschichte, die mich für die Geschichte der atlantischen Welt sensibilisiert und zum Schreiben dieses Buches angeregt hat, in dem ich versuche, Afrika endlich den Platz in der ersten Reihe einzuräumen, der dem Kontinent bei der Entstehung unserer Moderne gebührt.« (S. 436)

Das Buch von Howard French bietet eine Vielzahl von Anregungen für eine Neuinterpretation der Globalgeschichte seit dem 14. Jahrhundert. Es wird einmal mehr das Verständnis der neuzeitlichen Geschichte auf den Prüfstand gestellt. French geht es nicht um das Aufspüren von Lücken in der Geschichtsschreibung, vielmehr muss die Geschichtsschreibung zur Geschichte Afrikas und der Beziehungen zwischen Afrika und Europa sowie Afrika und Amerika neu geschrieben werden. Und das hat folgerichtig auch Konsequenzen für Schule und Universität: »Dies wird notwendigerweise bedeuten, dass wir die Schulbücher ebenso umschreiben wie die Universitätslehrpläne.« (S. 23)

Thomas Voß

Resonanzfiguren des verkörperten Selbst

Essays zu anthropologischen Perspektiven der Waldorfpädagogik

von Wilfried Sommer

Beltz Juventa, Weinheim & Basel, 2021

120 Seiten · broschiert

ISBN 978-3-7799-6380-6 · 16,95 Euro



Der Abdruck dieser Rezension erfolgt mit freundlicher Genehmigung der Zeitschrift »Die Drei«.

Konjunktivische Resonanzen

Der Physikdidaktiker und Waldorflehrer Wilfried Sommer hat ein schmales Bändchen mit Untersuchungen zu anthropologischen Perspektiven der Waldorfpädagogik vorgelegt, die in ihrem besonderen Ansatz und im Duktus der Gedankenführung neue Wege einschlagen. Neu ist die Radikalität, mit der er darauf verzichtet, seine Überlegungen aus den mannigfachen Darstellungen Rudolf Steiners abzuleiten, zu erläutern und daraus wiederum zu erklären. Er vermeidet diesen Zirkel und setzt vielmehr anderswo an. Da ist vor allem der Bereich schulpädagogischer Diskussionen zu dem von Hartmut Rosa eingeführten Paradigma der Resonanz. Da ist im engeren Sinn die Anthropologie der Verkörperung, wie sie in den letzten Jahren der Arzt und Philosoph Thomas Fuchs ausgearbeitet hat. Sommer verankert seine Studien in jenem akademischen Feld aktueller Diskurse, das in der Methode nicht reduktionistisch ansetzt, sondern im Blick auf den Menschen sorgsam differenziert die Reichhaltigkeit gegebener Gesichtspunkte im Blick behält.

Der besondere Duktus dieser Untersuchungen zeigt sich in der gestochen scharfen Gedankenführung, die ihre Ideen aus Unterrichtsbeispielen sowie Thesen oder Lebenserfahrungen anderer Autorinnen und Autoren oft minutiös entwickelt, um sie dann als *Denkmöglichkeiten* anzubieten – nicht mehr. Stilistisch hat das zur Folge, dass der referierende Konjunktiv in zugespitzter Korrektheit bemüht wird, die Darstellungen weitgehend indirekt in Passiv-Konstruktionen formuliert sind, das generische »man« häufig erscheint und der Autor nur an wenigen Stellen im Sinne eines persönlichen Standpunkts oder Anliegens in der dritten Person auf sich selbst Bezug nimmt. Seine Darstellungen selber, die weniger im literarischen Sinne »Essays«, eher Studien, Versuche, Beobachtungs- und Gedankenwege, reflexive Such- und Findebewegungen zu nennen wären, sind einerseits in recht anspruchsvoller Weise anregend, anderer-

seits bieten sie ein hohes Maß an Stringenz. Sommer verwirklicht damit – ohne sich ausdrücklich darauf zu beziehen – ein Programm, das Rudolf Steiner 1917 in seiner Schrift ›Von Seelenrätseln‹ als Zuordnung einer »Anthropologie« zur »Anthroposophie« entworfen hat, in welcher der konsequent beschrittene akademische Diskurs Fragestellungen freilegt, fordert und auch erläutert, die umgekehrt in einer spirituellen ›Allgemeinen Menschenkunde‹, wie Steiner seinen Ansatz dann 1919 nennt, aus einem eigenen esoterischen Diskurs heraus wie komplementär auftauchen.

Auch die Tonalität des Autors ist eine neue, wenn er Darstellungen Steiners nicht als (unverrückbare) »Angaben« oder »Mitteilungen« behandelt, die, als solche fertig, lediglich der Erläuterung oder des Verständnisses bedürften, sondern sie als »Denkangebote« (S. 25 und 69) nicht nur bezeichnet, sondern auch behandelt. An dieser Stelle greift Sommer punktuell auf das neuere Feld der Studien zur Performativität zurück. Zugleich schließt sich hier die Praxis des Übens, wie sie etwa im »Rhythmischen Teil« des gegliederten »Hauptunterrichts« angelegt oder dem esoterischen Denken Steiners inhärent ist, bruchlos an.

Wie gut, dass es sich um ein schmales Bändchen handelt! Denn all das fordert eine Lektüre, die langsam und wach vorwärts tastet; die innehaltend manch phänomenologisch sorgsam beschriebenes Beispiel nachvollzieht; die vor allem bereit ist, der meist sehr abstrakten Begriffssprache und reflektierten Metaphorik in umsichtig sich wandelnden Figuren zu folgen. Wer zu solcher Lektüre bereit ist, der stößt in dem Büchlein auf eine Reihe von Perlen unterschiedlichen Umfangs und variabler Art.

Leib und Körper

Eine Schlüsselstellung nimmt die Behandlung des Willens als einer fundamentalen anthropologischen wie pädagogischen Größe ein. Jeder Denkansatz, der ihn als eine »Umsetzungsinstanz« (S. 55f. und S. 59f.) ansieht, geht nicht nur *begrifflich* insgeheim von einem metaphysischen Dualismus aus. Auch *pädagogisch* muss dann immer wieder neu und im Grunde vergeblich geklärt werden, wie es im Handeln dazu kommt, dass wir bewusst Ziele oder Ideen verwirklichen, und wie wir umgekehrt beispielsweise als Lehrpersonen Wissen nicht nur von einem an einen anderen Ort »transportieren«, sondern überdies dafür sorgen, dass die Schülerinnen und Schüler etwas lernen, sich dabei entwickeln – und dafür einen Rahmen schaffen, in dem sie das auch gerne tun. An dieser Stelle bedarf es dann meist besonderer zusätzlicher, ja künstlicher Maßnahmen der »Motivation«, die Sommer mit seinem Ansatz geflissentlich vermeidet. Das dualistische Verständnis, das zeigt Sommer beiläufig, ist auch im pädagogischen Alltagsdenken bzw. im Jargon der Waldorfschulen gründlich verwurzelt (S. 55ff., vgl. kontrastiv S. 22).

Sommer bezieht sich einerseits auf die phänomenologische Tradition der Leib-Philosophie, andererseits – und das ist neu und im heutigen Wissenschaftskontext mutig – auf eine ideenrealistische Perspektive, wie er sie aus dem Werk Rudolf Steiners aufgreift. Der Leib selber ist, darin liegt der Schlüssel, eine belebte, bereits willentliche Instanz, die aber, wie wir bei allem Können feststellen, auch über implizites praktisches Wissen verfügt. Hier gibt es keine Umsetzung vom einen ins andere, hier ist

beides bereits da, und zwar ursprünglich, ohne dass aus getrennten Elementen vorab gemischt worden wäre. Gleichwohl können wir auf den Leib, der wir selber sind, von der Bewusstseinsseite her zugreifen, wenn wir etwas tun oder schaffen; oder belehrt werden, wenn wir uns dem Feld der Erfahrung – besonders den Sinneserfahrungen und der Eigenbewegung – öffnen.

Nun ist der Leib, der wir lebend sind, zu unterscheiden vom Körper, den wir »abständig« (u. a. S. 9) haben. Sommer setzt gezielt bei dieser Unterscheidung an. Die Leib-Körper-Differenz ergibt sich für den Physik-Didaktiker aus dem Beispiel der Umlenkrolle (S. 20f.). Dieses Erfahrungs- und Denkbeispiel findet sich auf einer grundlegenden Ebene beim Gehen als einem Urphänomen wieder (S. 17f.), aber auch in Sommers exzellenter Erläuterung der Tatsache des in Flüssigkeit gelagerten menschlichen Gehirns, auf deren Bedeutung Steiner aufmerksam macht (S. 32ff.). Im Gehen machen wir fortwährend Erfahrungen der Leichte und Schwere, genauer gesagt: als *Körper* der Schwerkraft und als Leib einer Kraft, die sich der Schwere entgegen hält, trägt oder gar stemmt, und die letztlich einen personalen Charakter hat. So kommt denn Sommer zu einem Ansatz, der in der Konsequenz alle Aspekte des Körpers aus der Schwerkraft und alle jene des Leibes aus der Aufrichtendenz oder -kraft ableitet. Dort schließt er mannigfache Resonanzfiguren und -beziehungen an. Resonanzfiguren sind dabei immer Beziehungsformen, in denen uns eine welthaltige Sache (etwa als Unterrichtsinhalt) begegnet und ein gegenseitiges Anverwandlungsgeschehen zwischen Welt und Person stattfindet. Oder es sind Begegnungsformen mit anderen Personen oder mit uns selbst. Ob es sich hier immer um Resonanzfiguren handelt? Was Sommer vor allem durch die Auswahl seiner Beispiele plausibel macht, ist die Bedeutung, die einem ideenrealistischen Ansatz zukommen kann. Seine Kernbeispiele sind das elektrische Feld einerseits, das unsichtbare Kräfte sichtbar und in einem nächsten Schritt übend verstehbar macht (S. 77–82) und die Reihe der Siebener-Brüche, die in Serie als Dezimalzahlen ausgerechnet wunderbare Gesetzmäßigkeiten aktualisieren lässt (S. 47f.). Der didaktische Ansatz ist, wie bei den Stimmgabelversuchen (S. 46), performativ, insofern Schülerinnen und Schüler die fraglichen Gesetzmäßigkeiten selbsttätig entdeckend hervorbringen und als welthaltig erleben können.

Bemerkenswerte Modifikationen

Wie ist es aber in einem Bereich wie der Geschichte mit ihrem oft unvorhersehbaren ereignishaften Geschehen? Das einzige Beispiel, das Sommer hier anführt und womit er zu verstehen gibt, dass er seinen Ansatz als exemplarisch für andere Fächer versteht, ist das hochgradig ritualisierte und amüsante Lever des »Sonnenkönigs« Ludwig XIV. (Sommer schreibt »XVI.«, S. 48), das sich zwar gut als erlebbaren Ausgangspunkt in einen *Begriff* von Absolutismus einfügen lässt, aber auch nicht mehr.

Eine weitere Einschränkung ergibt sich durch das Resonanz-Paradigma als solches. Zwar eignet es sich in hohem Maße, alles schulische Geschehen, nicht nur die ausdrücklichen Lernvorgänge, als nicht-atomistische, belebende und verbindende Prozesse zu verstehen, zu durchleuchten und in diesem Sinn wohl auch zu aktivie-

ren.¹ Oft aber beschränkt sich die Resonanz-Metapher auf ein vordergründiges und unspezifisches energetisches Geschehen. Streng genommen bedarf Resonanz immer bestimmter Schwingungsgrade und ist dadurch normiert. Resonanz ist weder belebter Rhythmus noch schwingender Atem oder verwandelndes Antworten. Lernprozesse finden indessen auch über asymmetrische Felder statt und fordern zuweilen völlige Umprägungen, die ein *Antwortgeschehen* evozieren, das wesentlich mehr ist als Mitschwingen und Anverwandeln.²

Inwieweit Sommer den Resonanzbegriff zu wenig spezifisch verwendet; inwieweit dieser Begriff überhaupt für ein präziseres Vorgehen taugt; inwieweit sein Ansatz beim Urphänomen des Gehens auch eine eher kulturwissenschaftliche Explikation ermöglicht; inwiefern sein Leibbegriff dafür hinreichend offen ist, all das wäre *en détail* zu klären. Das ändert nichts an der hohen Qualität dieses Entwurfes. Ob sich daraus jener paradigmatische Charakter ableiten lässt, den er am Schluss als Skizze andeutet (S. 111ff.), muss auf dieser Stufe offen bleiben. Bemerkenswerte Modifikationen deuten sich dort an, wo Sommer aphoristisch knapp eine offene Achtsamkeitspraxis benennt (S. 67), den Impuls von ›Fridays for Future‹ durchleuchtet (S. 94ff.), wo sein Stil sich in der Schilderung von Kinder-Begegnungen auffallend zu bewegter Leichtigkeit wandelt (S. 103–105) oder wo er vorsichtig den Karma-Gedanken ins Visier nimmt, um ihn aus dem Korsett des Kausalitätsdenkens zu lösen (S. 93f., S. 97).

Sommers beeindruckende Studien machen deutlich, dass es auf diesen Feldern auch darum geht, sich neue Denkweisen zuzumuten, sie zu erproben, zu üben und gegebenenfalls auf eine Herausforderung *anders* zu antworten, als es das Resonanzgesetz vorsieht.

Ulrich Kaiser

Ulrich Kaiser studierte Philosophie und war nach seiner Ausbildung zum Waldorflehrer in Stuttgart viele Jahre Klassenlehrer in Hamburg.

Anmerkungen

- 1 Vgl. Jens Beljan: ›Schule als Resonanzraum und Entfremdungszone. Eine neue Perspektive auf Bildung‹, Weinheim & Basel 2019. Resonanz fungiert hier in erster Linie als Kontrastbegriff zu Entfremdung und Kommunikationslosigkeit und ist damit sehr unspezifisch.
- 2 Vgl. dazu die subtile Kritik an Hartmut Rosas Ansatz von Bernhard Waldenfels: ›Erfahrung, die zur Sprache drängt. Studien zur Psychoanalyse und Psychotherapie aus phänomenologischer Sicht‹, Berlin 2019, S. 261–266.

Die Verlorenen

Eine Suche nach sechs von sechs Millionen

von Daniel Mendelsohn

aus dem amerikanischen Englisch übersetzt

von Eike Schönfeld

Pantheon Verlag, München, 2021

(Erstveröffentlichung 2006)

640 Seiten · Paperback

ISBN 978-3570554418 · 18,00 Euro



Eine Odyssee

Mein Vater, ein Epos und ich

von Daniel Mendelsohn

aus dem Englischen übersetzt

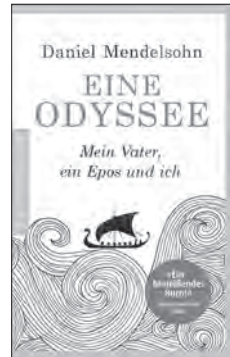
von Mathias Fienbork

Pantheon Verlag, München, 2020

(Erstveröffentlichung 2017)

352 Seiten · Paperback

ISBN 978-3570554258 · 16,00 Euro



»Ungeheuer ist viel, doch nichts / Ungeheurer als der Mensch«

(zitiert nach: Sophokles Antigone, in der Übersetzung von Heinrich Weinstock
in: Sophokles: *Die Tragödien*. Stuttgart, 1962, Kröner Verlag, S. 275).

Bereschit Im Anfang. So lautet einerseits in der Tora das gesamte Buch Genesis (AT) und andererseits eine, die erste Parascha, also Lesung oder Abschnitt in der jüdischen Synagoge, mit der ein Zyklus von Toralesungen jeweils wieder beginnt. Die beiden Benennungen, des Leseabschnitts wie des ganzen Buches, beziehen sich auf das hebräische Anfangswort der Tora bzw. des Alten Testaments (*bereschit bara Elohim ... Im Anfang schuf Gott [oder die Elohim...]*), und genauso beginnt Mendelsohn sein Buch über die Suche nach seinen im Holocaust »verloren gegangenen« näheren sechs Familienmitgliedern, die ihm von seinem Großvater mütterlicherseits – Abraham Jäger - auf subtile Weise an sein Herz gelegt worden sind. Was aber war vor diesem Anfang

göttlichen Schaffens durch die Elohim? Denn vor jedem Anfang gibt es einen anderen Anfang, und der führt erst zu dem jeweiligen Anfang ...

Vor meiner Lektüre des gewaltigen und inhaltlich erschreckenden Buches »Die Verlorenen ...« stand für mich »Eine Odyssee ...« des Altphilologen, Journalisten, Übersetzers, Familiengeschichtlers und großartigen Erzählers Daniel Mendelsohn. Und so beginne ich diese Bücherbesprechung auch mit dem später entstanden Werk.

Das Buch ist vieles in einem: Ein Stück weit eine Familiengeschichte, durch die Auflösung eines Vater-Sohn-Konflikts, eine Analyse der Odyssee und damit auch über die Erzählkunst Homers, die Darstellung eines Mythos und deshalb die Erzählung eines menschheitlichen Paradigmas, das Mendelsohn auf seine persönliche Situation anwenden kann, so wie das gegebenenfalls jeder von uns individuell könnte. Und mit Letzterem zeigt Mendelsohn beispielhaft etwas auf, was methodisch z. B. den klassischen WaldorfePOCHen in ihrer Gestaltung zugrunde liegen könnte. Ich jedenfalls habe meine Goethe-, Nibelungenlied-, Parzival – und Faustepochen nach einem ähnlichen Ideal zu gestalten versucht und dabei die spezifischen Entwicklungssituationen von Jahrgangsstufen und Schülerinnen und Schülern im Auge gehabt.

... Im Anfang des Buches erfahren wir folgendes: Der einundachtzigjährige Professor der Mathematik Jay Mendelsohn, wohnhaft in Long Island, erklärt seinem Sohn Daniel, ebenfalls Professor, aber für Altphilologie, an seinem nächsten Seminar, mit dem Thema »Homers *Odyssee*«, teilnehmen zu wollen, und zwar aktiv. Dabei wird von Anfang an deutlich, Daniel hatte Mathematik ein Leben lang verweigert und sein Vater hatte Latein schon in der Highschool abgewählt, so dass der junge Jay, damals ein guter Lateinschüler, nicht mehr zu Vergils *Aeneis* kam, dem Höhepunkt des Unterrichts in diesem Fach, was sein Lehrer, ein jüdischer Flüchtling aus Deutschland, mit den Worten quittierte: *Ihr verschmäht den Reichtum des Fergiel? Das werdet ihr noch bereuen!* (Mendelsohn: *Eine Odyssee* ... S. 64).

Außerdem wird Jays Abneigung gegenüber der Person des Odysseus von Beginn an deutlich. Der Mathematiker einerseits hatte seinen Sohn wegen dessen scheinbarer mathematischer Unfähigkeit zutiefst bedauert, da man ohne diese Erkenntnisse eigentlich die Welt nicht verstehen könne. Daniel seinerseits vertritt eine ähnliche Überzeugung, nämlich dass niemand wirklich das Leben verstünde ohne den Mythos, insbesondere den griechischen und, wir werden es später sehen, die jüdischen Erzählungen, die uns unser Leben im Bild verstehen lassen könnten. Und so ist Daniels Held eben Odysseus, den sein Vater für keinen Helden hält, denn: *Dauernd weint er!* (Mendelsohn: *Eine Odyssee* ... S. 144).

Dies ist also die Situation: Der einundachtzigjährige Vater, der das Uniseminar seines Sohnes besucht: *Wieder sagte mein Vater: Ich glaube nicht, dass er ein großer Held ist! Er sah sich unter den Studenten um. Was für ein Anführer, der alle seine Kämpfer verliert? Das ist ein Held für Sie? Die Studenten lachten laut. Und dann, als befürchteten sie, eine Grenze überschritten zu haben, schauten sie fragend in meine Richtung. Da sie mich nicht für einen humorlosen Spielverderber halten sollten, grinste ich über das ganze Gesicht. In Wahrheit dachte ich: Das wird ein Albtraum.* (Mendelsohn: *Eine Odyssee* ... S. 85).

Wir erfahren viel über das Epos des vielgereisten *Schmerzensmannes* Odysseus, sowohl über den Aufbau, die Handlung, die Sprache, das Griechische, als auch die verschiedenen Themen, dass z. B. dieser Text auch einer über einen Vater-Sohn Konflikt sei, Telemachos und Odysseus, der ausgestanden werde, oder dass Odysseus eben *Schmerzensmann* bedeute und vieles mehr. Nach der Lektüre kennt man die Odyssee auch inhaltlich gut. Man begreift die Einteilung der Bücher, z. B. die ersten vier Gesänge, die eine Suche des Telemachos nach seinem Vater darstellen, aber eigentlich, wie Mendelsohn mit anderen Autoren meint, der Erziehung des Sohnes dienen. Jetzt erst erscheint Odysseus im fünften Buch, geschildert als ein Verzweifelter ohne Lebenswillen auf der Insel der Kalypso, in das weite Meer hinaus starrend, mit der Sehnsucht nach Ithaka, Heimkehr und Penelope, seiner Frau, und über Telemachos handelt dann erst der 15. Gesang wieder. Wir erfahren von des Odysseus Irrfahrten in diesem Epos meist im Rückblick und oft durch Erzählungen des Vielgereisten, der lange und gerne namenlos bleiben möchte. Nicht nur in der Episode mit Polyphemos ist er ein Niemand, der ein Jemand ist ...

Eine ganz eigenartige Erzählweise im Großen, aber auch in der Binnenstruktur, prägt das Werk, die Mendelsohn über eine Art ringförmige Darstellungsweise reflektieren lässt, die ihm schon als Buben Dan bei den beeindruckenden mündlichen Erzählungen seines Großvaters Aby über die jüdischen Familienmitglieder der mütterlichen Familie Jäger im Polen der Kriegszeit aufgefallen war (Mendelsohn: *Die Verlorenen* ...): Ein Thema wird angeschlagen, durch die Erinnerung tauchen andere Themen auf, Bilder verschwinden und werden dann wieder aufgegriffen und am Ende schließt sich der Ring, der am Anfang geöffnet worden war, so wie die Vater-Sohn-Problematik ja am Ende der Odyssee auch als gelöst erscheint. Wobei diese Problematik aber selbstverständlich nur ein Thema von vielen in diesem gewaltigen Werk, auch nach Mendelsohn, ist. Neben der langen Heimkehr nach Ithaka, der Erkundungslust, der Liebe des Ehemannes zu seiner Frau, dem Scheitern und im Scheitern Gewinnen, dem Zorn und der Gunst der Götter, der List des Helden ... usw.

... Mit dieser Art von Ringtechnik erzählt Mendelsohn selbst. Und baut damit große Lesespannung auf und verschränkt die Themen dabei so, dass für mich ein großer Erkenntnisgewinn herauskommt. Weil sich unerwartet Dinge gegenseitig beleuchten, an die man so nie gedacht hätte. Und gleichzeitig wäre diese Erzählweise eine bedeutende Anregung für die eigenen Lehrerzählungen in den Unterrichten. Wer so erzählt, fesselt und erreicht Erkenntnisgewinne in seinen Schulstunden, davon bin ich überzeugt.

Das Seminar im Wintersemester wird für alle drei Protagonisten, den Sohn, den Vater und die Teilnehmerinnen und Teilnehmer herausfordernd. Für den Sohn wird es sehr anstrengend, er erlebt seinen Vater mit dessen unkonventionellen Beiträgen als griesgrämig und manchmal auch provozierend. Der sitzt im Hintergrund, schaltet sich aber immer wieder in das Gespräch ein. Er scheint wenig Kontakt zu den Studierenden zu haben, was sich hinterher als falsch erweist, denn seit Jay nicht mehr bei seinem Sohn übernachtet, fährt der Mathematikprofessor mit seinen Kommilitoninnen und Kommilitonen zu der Veranstaltung oder trifft sich mit ihnen zu langen Gesprächen über – die Odyssee. Nach dem Ende des Semesters werden einige der

Letzteren brieflich und mündlich Daniel für dieses besondere Seminar danken, da es eben gerade durch die Anwesenheit des Vaters, den sie privat ganz anders, positiv, erlebt hätten, so interessant und Erkenntnis fördernd geworden sei. Und Daniel wird während der Sitzungen immer wieder gefordert und auf für ihn neue Denkwege geführt, die ihn vieles am Epos und vieles an seiner Beziehung zu Jay neu sehen lassen.

Beide sind sich nach diesem »Zweikampf« aber immerhin so viel näher gekommen, dass sie beschließen, auf ein zufälliges Angebot einzugehen, nämlich im Sommer auf einem griechischen Kreuzfahrtschiff einzuchecken, um den Spuren der Odyssee über das Mittelmeer von Troja bis Ithaka zu folgen und die Orte des Epos so zu erkunden.

Jetzt dreht sich etwas in der Beziehung zwischen Vater und Sohn. Alle, die Passagiere und auch Daniel erleben den alten Herren als äußerst liebenswerten, geselligen und kultivierten Menschen. Ein Höhepunkt ist sicher die Besichtigung der Grotte der Kalypso, denn Daniel leidet unter Klaustrophobie und will da nicht hin. *Mathematik, Dan! / Mathematik! Die Irrfahrt des Odysseus dauert zehn Jahre, richtig? / ... Und sieben Jahre ist er bei Kalypso, richtig? ... Theoretisch spielen also sieben Zehntel der Odyssee dort! Du musst Dir die Grotte ansehen! / ... Doch mein Vater ließ nicht locker. Über Zahlen kann man nicht diskutieren.* (Mendelsohn: *Die Odyssee* ... S. 193). Vor dem Eingang in die Grotte packt Daniel die *kalte Angst* (S. 194): *Dann passierte etwas Erstaunliches: Mein Vater nahm meine Hand. Ich musste laut lachen. Daddy!* (Mendelsohn: *Eine Odyssee* ... S. 194). Später beim Abenddinner an Bord erzählt dann Jay, der genau weiß, dass sich sein Sohn seiner Schwäche wegen schämt, in großer Runde, dass er diesem dankbar sei, weil er ihn, den alten Mann, durch die Höhle an der Hand geleitet habe ..., und auch für Daniels Homosexualität zeigt der Vater ein unerwartetes Verständnis, das mit seiner eigenen Vergangenheit zu tun hat.

Erzählt wird von dieser Reise immer wieder gleichzeitig mit Berichten aus dem Seminar. Und Jay kommt während der Fahrt darauf, dass das fiktive Epos eigentlich viel realer sei als dann die aufgesuchten realen Orte, außer natürlich an wenigen Stellen wie etwa vor der Grotte der Kalypso. Auch darauf gibt es eine Antwort, scheint mir:

Aus einem bestimmten Grund bittet der Kapitän des Schiffes den Autor, von dem er weiß, dass dieser ein bedeutender Übersetzer der Gedichte des Konstantinos Kavafis in das Englische sei, an einem der letzten Abende der Fahrt das Gedicht *Ithaka* zu rezipieren und einen Vortrag darüber zu halten: *Brichst Du aufgen Ithaka / wünsch dir eine lange Fahrt / voller Abenteuer und Erkenntnissen / besuche viele Städte in Ägypten / damit du von den Eingeweihten lernst und wieder lernst / Immer halte Ithaka im Sinn / Dort anzukommen ist dir vorbestimmt / und beeile nur nicht deine Reise. / Besser ist, sie dauere viele Jahre; / Und alt geworden lege auf der Insel an, / reich an dem, was du auf deiner Fahrt gewannst, / und hoffe nicht, dass Ithaka dir Reichtum gäbe.* (Übersetzung nach: <https://griechischohnegrenzen.com/konstantinos-kavafis-ithaka/>... am 28. Aug. 2023) *Und auch wenn du es arm findest, hat Ithaka / Dich nicht enttäuscht. Weise geworden, mit solcher Erfahrung / Begreifst Du ja bereits, was Ithakas bedeuten.* (Übersetzung des Schlusses und die gesamte Auswahl der Verse nach Mendelsohn: *Eine Odyssee* ... S 228 f).

... Wie das Buch endet, werde ich nicht verraten. Es ist tragisch, kathartisch und weil in dieser Weise reinigend, wenn auch Tränen fließen könnten, in meinen Augen sehr befriedigend.

In »Eine Odyssee ...« spielt das Epos über den Mythos eine Hauptrolle. Die Erzählung bietet aber auch den Reflexions- und Erfahrungsrahmen für die von Daniel Mendelsohn gestaltete Familiengeschichte. Genau diese Rolle spielen in *Die Verlorenen* ... die ersten fünf Paraschijot, also Lesungen, der hebräischen Bibel: *Bereschit, Kain und Abel, Noach, Lech Lecha* (d. i. Abrahams Aussendung) und *Wajera* (das ist das göttliche In-die-Erscheinung-Treten mit den Höhepunkten der Geschichte von Sodom und Gomorrha und der dann nicht mehr gewollten Opferung des Isaak durch seinen Vater). Mendelsohn liest diese Bücher nicht wie ein Gläubiger, der er so nicht ist, sondern ähnlich wie einen Mythos. Dabei handelt es sich bei den fünf Toralesungen um die Texte, die er selbst, eigener Aussage nach, als *junger Erwachsener* intensiv studiert hatte: ... *da ich, wie schon gesagt, zu der Zeit, als ich als junger Erwachsener kurz die Tora studierte, um mich dann wieder den Griechen zuzuwenden, nur bis Paraschat Wajera kam, weswegen auch wir damit enden wollen* (Mendelsohn: *Die Verlorenen* ... S. 544). Andererseits bietet dieses Buch auch inhaltlich und, wie ich meine, symbolisch das geeignete Ende für Mendelsohns Erzählung mit dem ungeheuerlichen Inhalt: *Auch wenn sie nicht das Ende der Genesis bildet, liefert die Paraschat Wajera, deren Name sich von der göttlichen Manifestation vor Abraham, mit der sie einsetzt, herleitet – Und der Ewige erschien ihm –, für mich einen passenden und befriedigenden, dramatisch fesselnden und zugleich moralisch eindringlichen Abschluss der Erzählung, die sich über die ersten Paraschijot der hebräischen Bibel spannt. Diese Lesungen verfolgen die Entwicklung des Auserwählten Volks, verengen ihren Fokus im Verlauf des Textes mit wachsender Intensität: von dem bedeutungsvollen, großartigen Breitwanddrama der Erschaffung der gesamten Schöpfung selbst, aller Gattungen und Arten von Lebewesen, dann weiter, sozusagen in Form einer Serie immer kleinerer chinesischer Schachteln, zu der Geschichte einer Gattung, der Menschheit, dann zu der einer bestimmten Familie und schließlich zu der Geschichte eines bestimmten Mannes, eines Mannes, den Gott auserwählte, Abrahams, des ersten Juden. Diese Geschichte Abrahams und seiner Beziehung zu Gott, den Abraham als ersten Mensch als Gegenstand einer angemessenen religiösen Ehrfurcht anerkannte, findet in der Paraschat Wajera ihr Ende, ...* (Mendelsohn: *Die Verlorenen* ... S. 541 f).

Die jeweiligen Paraschijot kommentiert Mendelsohn selbst. Er zieht dazu zusätzlich zwei Kommentare vergleichsweise zu Rate, einmal einen mittelalterlichen Kommentar von Raschi und dann den modernen von Friedman.

Die Struktur einer Darstellung, die vom umfassend Allgemeinen ausgeht und sich über eine Kaskade von Geschichten, die wie ineinanderstecken, zur Familiengeschichte und dann zu einer einzelnen Person und deren Nachkommen verengt, spiegelt in vielfacher Weise die Erzählung von Mendelsohn: Es beginnt ganz allgemein mit der Erinnerung an die Kindheit Dans, der in Long Island unschuldig in seiner Umgebung spielt, und in der Größe des Landes, das wir als die USA kennen: *Vor einiger Zeit, als ich sechs, sieben oder acht Jahre alt war, kam es zuweilen vor, dass ich ein Zimmer betrat und bestimmte Leute zu weinen begannen* (Mendelsohn: *Die Verlorenen* ... S. 10). Diese Menschen waren älter, geflohene Juden, irgendwie Verwandte, die unter sich in ein Jiddisch verfielen. Sie weinten manchmal, wenn sie den kleinen Dan sahen: *Oj, er set ojss seier enlech zu Shmiel! / Oh, er sieht Shmiel so ähnlich!* (Mendelsohn: *Die Verlorenen* ... S. 14). Das und die eindrücklichen Erzählungen des Großvaters Aby über

seinen älteren Bruder Shmiel, der in Bolechow im damaligen Polen und der heutigen Westukraine (heute Bolechiw), der Heimatstadt der Jägers, einem Städtchen, in dem früher Polen, Ukrainer und Juden friedlich unter dem Habsburger Franz-Joseph zusammengeliebt hatten, und der sogar einst freiwillig nach einem einjährigen Aufenthalt in den Staaten dorthin zurückgekehrt war, weil er lieber ein großer Fisch in einem kleinen Teich sei als ein kleiner in einem großen Wasser, führten dazu, dass der älter werdende Daniel Mendelsohn sich für diesen Zweig seiner Familie zu interessieren begann. Da war dieses seltsame Weinen der Menschen auf seine Kinderähnlichkeit mit Shmiel gewesen. Da waren die einprägsamen und doch nur bruchstückhaften Geschichten seines Großvaters, der auch manchmal vollständig verstummte und die sich später auch nur als halb wahr erwiesen ... Und so begann Daniels Suche und das Recherchieren über den verlorenen Familienzweig der Jägers: Shmiel, seiner Frau Ester und den vier Töchtern Lorka, Frydka, Ruchele und Bronia. Was war mit ihnen in den Jahren 1938/39 bis 1944/45 geschehen? Es beginnt eine gut vierjährige Recherche, die Daniel und zwei seiner drei Brüder, seine Schwester und Freunde in vier Kontinenten durchführen (den USA, Europa; Vorderasien, also in Israel und Australien); es kommt zu zahllosen Interviews mit Angehörigen der weit verstreuten Familie und mit Zeugen des Geschehens in Bolechow und Zeugen der Geschehnisse, die teilweise noch im Bolechiw der Gegenwart der suchenden Geschwister lebten. Und diese Aussagen zerstören eben gewonnene scheinbare Gewissheiten und setzen neue Erkenntnisse, die wieder verworfen oder abgewandelt werden müssen. Da steckt also in jeder Wendung eine neue Geschichte, wie in den russischen Puppen eine neue Puppe steckt. Und am Ende sind die Suchenden verzweifelt, ob sie je ein tragbares Ergebnis finden werden.

Aber von der Allgemeinheit eines ersten kindlichen Erschreckens und Erstaunens führt der Weg in den Versuch, eine Familiengeschichte zu rekonstruieren, die sich zu einem menschheitlichen Paradigma ausweiten wird. Dabei ist von Anfang an klar, dass Daniel vor allen Dingen wissen will, was Shmiel geschehen ist und wer er war. Er wollte eine Geschichte erzählen können, die einen klaren Anfang, eine Mitte und ein Ende hatte. Über vier lange Jahre, in denen die Suchenden metaphorisch jeden Stein umgedreht haben und sich vieles Entdeckte als falsche Gerüchte usw. erwiesen, findet Daniel bei seinem dritten Aufenthalt in Bolechow wie durch ein Zeichen diese Geschichte. Er findet das Schicksal Shmiels und Frydkas heraus, und zwar so, dass er den Anfang, die Mitte und das Ende erzählen kann, und er findet auch heraus, was den anderen drei geschah. Daniel steht unter dem Apfelbaum im Garten einer verstorbenen polnischen Lehrerin und kann einen Stein in die Astgabel legen. Jetzt ist sozusagen die *Schrift an der Wand* erschienen.

Mendelsohns Erzählung ist ein Buch über die Judenverfolgung und den Holocaust (Sintflut). Aber ein besonderes, weil es die sonst anonymen Zahlen anhand der *sechs von sechs Millionen* persönlich macht. Das ist auch Mendelsohns Absicht und wegen dieser Individualisierung der Opfer gerade Geschichte Lehrenden für ihren Unterricht zu empfehlen. Die Menschen gewinnen ein Gesicht und erhalten ihre Geschichten zurück. Das Buch handelt auch von dem historischen Schicksal der Orte um Bolechow/Bolechiw im 20. Jahrhundert und davor. Es bezieht die Emigration und die Fluchtgeschichten vieler Menschen mit ein (Noach), und zeigt die Verfolgung von

Juden bis tief in die europäische Geschichte auf. Außerdem ist es die Darstellung eines Konflikts unter Brüdern.

In seiner Kindheit hatte es rabiante Auseinandersetzungen zwischen Dan und seinem Bruder Matt gegeben. Gründe lagen in Eifersucht und Konkurrenz, die der Autor dem Jüngeren gegenüber empfand. Da wird die Erzählung von Kain und Abel dann auch zu einem Hintergrund für diese persönliche und gleichzeitig menschheitliche Konfliktsituation. Besonders eng sind Dan und Matt bei der Suche nach den Verlorenen miteinander verbunden und unternehmen weite Reisen. Tief wird ihr gegenseitiges Verständnis. Viele der modernen Fotografien von den Reisen der Brüder zu den Interviews und Orten der Handlung, die der Ausgabe mitgegeben wurden, stammen von Matthew Mendelsohn.

Es werden ungeheure Grausamkeiten geschildert, die stattgefunden haben. Aber es sind Grausamkeiten von Menschen gegen Menschen, keine Abstrakta, wie es bloße Zahlen oder Nationenbegriffe sind. Es gibt in dieser Erzählung die Ukrainer, die ihre ehemaligen Nachbarn verrieten, es gibt in dieser Geschichte die Polin, die Juden half und versteckte, sogar um den Preis, selbst aufgeknüpft zu werden. Und da ist der polnische Junge, der sein Mädchen retten wollte ...

Vergangene Ungeheuerlichkeiten, wie Vergewaltigung und Folter, werden sehr plastisch geschildert, Ungeheuerlichkeiten, die sich zeitgleich mit Mendelsohns Entdeckungen derselben im Verhalten amerikanischer Soldaten im Irak wiederholen (Abu-Ghuraib-Folterskandal). Sehr intensiv wird der Holocaust im deutschen Vernichtungslager Belzec imaginiert. Denn all das war über die sechs Personen herein gebrochen. Und es gibt die jüdischen Verwandten, die nicht helfen konnten oder wollten. Der geliebte Großvater Aby trug die ganze Zeit den Brief seines Bruders Shmiel in der Brusttasche über seinem Herzen, in dem dieser Bruder um Geld oder implizit um eine Bürgschaft bittet, um in die USA mit seiner Familie auswandern zu können oder einzelne Mitglieder derselben zu retten. Am Ende des Buches wird deutlich, weshalb der von Daniel geliebte Geschichtenerzähler Aby vermutlich auch so hartnäckig schweigen konnte ...

Ungeheuer ist vieles, doch nichts ist/ Ungeheurer als der Mensch, so lautet der berühmte Vers aus dem Ständlied in des Sophokles *Antigone*. *Bald zum Bösen und wieder zum Guten treibt's ihn* (Sophokles, S. 276). Unfassbare Grausamkeit, von Menschen über Menschen gebracht, aber auch unfassbarer Opfermut und Größe von Menschen an Menschen erwiesen ...

... Bereschit, wo ist der Anfang dieser Geschichten? Es bleiben viele Fragen, wenn man dieses ungeheuer spannende und menschliche Buch liest. Wie kommt man zu geschichtlichen Wahrheiten? Oder gar zu geisteswissenschaftlichen? Daniel Mendelsohn und seine Geschwister haben erlebt, wie schwierig das ist, und das Buch zeigt das auf. Alles das macht es so empfehlenswert, dass *Die Verlorenen. Eine Suche nach sechs von sechs Millionen* gelesen wird. Auch wenn man bei der Lektüre Zahnweh bekommen kann.

Günter Boss

Vom Leben unserer Erde

Eine Liebeserklärung an unseren
Heimatplaneten

von Albrecht Schäd

Freies Geistesleben, Stuttgart, 2023

Gebundene Ausgabe

189 Seiten · 17 x 24 cm

ISBN 978-3772511585 · 24,00 Euro



Zu keiner Zeit zuvor wurde die Diskussion über die Klimakatastrophe in der Welt und der dadurch bedingten Veränderungen auf die Natur und unsere Umwelt so heftig geführt wie zur Zeit. Angst und Sorge vor der Zukunft sind weit verbreitet und wohl auch berechtigt. Da erscheint ein Buch mit dem Untertitel »Eine Liebeserklärung an unseren Heimatplaneten«, welches in anschaulicher Weise die Zusammenhänge des Lebens unserer Erde erläutert.

Albrecht Schäd führt nach dem Blick auf die Erde als Ganzes aus, was Leben eigentlich ist. Große Zusammenhänge werden sichtbar und Schilderungen aus der Tierwelt geben ein klares Bild davon, wie Lebewesen sich auch ihre Umwelt ihrem Leben gemäß gestalten. Das Leben schafft sich gewissermaßen erst die Umwelt, die es braucht, um gut selbst existieren zu können.

Dieser Gesetzmäßigkeit geht Schäd in den weiteren Kapiteln nach und erläutert die frühe Embryonalentwicklung des Menschen wie die frühe Entwicklung des Lebens auf der Erde. Es folgen Ausführungen zu den organismischen Eigenschaften des Lebens, die dem Lesenden an vielen Beispielen diverse organische Systeme aus der Natur verständlich machen. Sehr schön werden durch die Schilderungen der Lebensprozesse der Erde am Beispiel des Jahreslaufes die verschiedenen Zonen in ihren Extremen deutlich. »So ist die Erde nicht nur ein Lebewesen, sie erscheint wie der Urorganismus, der alles andere Leben ermöglicht, rhythmisiert und hervorgebracht hat«. Diesen Satz setzt Schäd unter den Abschnitt der Lebensprozesse der Erde.

Nach diesen wunderbaren Ausführungen zum Leben, wird der Bezug zu den aktuellen Problemen hergestellt, die heute und besonders durch und nach der Corona-Krise deutlich werden. Die im Laufe der Jahrtausende entstandenen ökologischen Gleichgewichte werden durch den Menschen zerstört. Rodungen von Wäldern, Massentierhaltungen sowie die Technik und Infrastruktur greifen in das Leben der Erde ein, so dass die Lebensprozesse der Erde aus dem Gleichgewicht gebracht werden. Der Mensch hat den Bezug zur Welt, zum Leben der Erde verloren, auch zum Mitmenschen. Es wird verdeutlicht, dass die westliche Moderne sich Autonomie und Freiheit durch die Ausbeutung der Natur und durch die Ausbeutung von Menschen aus nicht

westlichen Staaten erkaufte hat. Die Frage wird gestellt, in welcher Welt wir leben wollen, und diese Frage gilt es, gemeinsam zu beantworten.

Die letzten Kapitel des Buches beschäftigen sich dann auch mit der Frage, wie wir uns als Menschen besser verstehen können, wie wir nur im Zusammenklang mit der Natur existieren können, wie wir sie benötigen und wie wir schließlich in Partnerschaft mit der Erde leben müssen. Mit Zukunftsfragen endet das Buch, das dem Lesenden ausführliche Informationen zum Verständnis der Erde, des Lebens auf der Erde und der Zusammenhänge dem Titel gemäß gibt. Der Untertitel ist durch alle Darstellungen und die vielen kleinen Beispiele aus der Welt der Elemente, der Tier- und Pflanzenwelt immer stärker erlebbar und das Staunen, die Freude über die Besonderheiten unseres Heimatplaneten kommen wieder neu zum Tragen. Das Buch regt an und hilft, neu zu lernen, mit dem Leben zusammenzuarbeiten. Unsere Erde braucht es!

Wer seinen Heimatplaneten erneut kennen- und liebenlernen und noch besser verstehen möchte, sollte sich freudig den Inhalten widmen. Es lohnt sich!

Dorothee Prange

Buchempfehlungen aus



Alain Denjean:
**Fremdsprachenunterricht
in der Waldorfschule als Kunst
des Erziehens**
Pädagogische Forschungsstelle
Stuttgart 2023
128 Seiten, Softcover
15,- Euro | ISBN: 978-3-94926-774-1
Bestell-Nr.: 1799

Wie können Fremdsprachenlehrer:innen der doppelten Gefahr entkommen, entweder dozierend, über die Köpfe ihrer Schüler:innen hinweg zu unterrichten oder Aktionismus zu betreiben, die Schüler:innen zwar zu beschäftigen, aber ohne Sinn und Progression? Die ganzheitlich orientierte Anthropologie oder Menschenkunde der Anthroposophie erweist sich dabei als eine große Hilfe, als Fundgrube für geistesgegenwärtige Entscheidungen im pädagogischen Handeln.

Dieses, im Schillerschen Sinne, spielerische Handeln zwischen den Schülerinnen und Schülern, unter Berücksichtigung ihres Alters und den Lehrer:innen versucht das vorliegende Buch am Beispiel des Unterrichtens von Fremdsprachen konkret zu beschreiben, in der Hoffnung, dem/der Leser:in zum eigenen, schöpferischen Tun zu verhelfen.

der Pädagogischen Forschungsstelle



Eckhard Grünzel:
**Literatur lesen im Deutschunterricht
der Waldorf-Mittelstufe.**
Gestalten + Entdecken – Deutsch
Pädagogische Forschungsstelle
Kassel 2023
88 Seiten, Softcover
12,- Euro | ISBN: 978-3-94926-783-3
Bestell-Nr.: 1814

»Wie alle, die heute unterrichten, erlebte Eckhard Grünzel die fundamentale Veränderung der Lesekultur durch die Nutzung der modernen elektronischen Medien heute. Er setzt sich deshalb in der vorliegenden Handreichung nicht nur mit der Bedeutung des Lesens für die mentale und psychische Entwicklung der Heranwachsenden, sondern auch mit den unterschiedlichen Qualitäten des Lesens im Buch und am Bildschirm auseinander.«
(Aus dem Vorwort von M. Michael Zech)

Eckhard Grünzel stellt in diesem Buch zudem sein Konzept für die erzählende Literatur in Deutschepochen der Klassenstufen 5 bis 8 und mögliche Lektüren vor.



Waldorfbuch
Der Book-Shop der
Pädagogischen
Forschungsstelle

www.waldorfbuch.de
bestellung@waldorfbuch.de

