

Weihnachten feiern mit der Oberstufe! Aber wie ...?

Rüdiger Iwan

Eingeständnis Nullpunkt

Die Jahresfeste bilden einen unverzichtbaren Bestandteil des schulischen Lebens. Ob Monatsfeiern, Feiern zu Johanni oder Michaeli – der festliche Ausklang des alten, die nicht minder feierliche Einstimmung auf das neue Schuljahr –, fast möchte man sie als den Inbegriff des schulischen Lebens selbst bezeichnen. – Bleibt nur noch zu klären, wie wir sie gestalten. Und hier beginnen in der Regel die Probleme.¹

Den Ausgangspunkt einer Erneuerung der Festkultur an unserer Schule bildete das Eingeständnis einer Niederlage. Des Nullpunktes! Wir in der Konferenz gaben zu, wir waren am Ende. Es geschah im Jahre 1996. Unser Konsens lautete: dem Anspruch zu feiern, Feiern gar aus ihrem Quell zu erneuern, werden wir nicht gerecht. Jedenfalls nicht in der Oberstufe. Dort, wo sich unser Ideal in gelegentlichen Sternstunden hätte ereignen sollen, verdüsterte sich regelmäßig die Atmosphäre: Musikalischer Auftakt, Ansprache und Eurythmieaufführung, jedes dieser Elemente genoss die volle Sympathie der Kollegen und erfuhr die vollständige Ablehnung durch unser junges Publikum. Langeweile und Ödnis statt Freude und Feierlichkeit. Und in Folge Disziplinprobleme. Aufsicht und Kontrolle nahmen die Lehrer gefangen, wenn sie sich nicht im Wegschauen übten ...

»Andererseits!« Die Feiern aufgeben? Unmöglich! »Andererseits!« Feiern wie bisher? Unmöglich!² – Eine Zwickmühle, in die wir eingeklemmt schienen und in der ein übelgeonnener Spieler uns so lange von Niederlage zu Niederlage zu ziehen gewillt war, wie wir – ja was? – wie wir nicht bereit wären, die Form (!) der Feiern, ihren gewohnten Ablauf mitzudenken und mit zu erneuern.

Neuer Wein in neue Schläuche!

Um es für den entscheidenden Ansatzpunkt zu konkretisieren, den Umgang mit den Oberstufener Weihnachtsspielen: er erschien mir – über all die Jahre hinweg – zu fraglos. Jedesmal aufs Neue das Alte wieder darzustellen und sich von der alleinigen Wiederholung »ich weiß nicht was« zu versprechen, schien mir zu wenig. Verheerend jedenfalls die Wirkung, die sie auf die Oberstufenschüler hatte. Solange die Teilnahme ein »Muss«

1 Vgl. Rüdiger Iwan: Neuer Wein in neue Schläuche, in: »Erziehungskunst«, 2/1998, S. 200 ff.

2 Die Formulierung ist frei nach Tevje, dem Milchmann aus dem Musical Anatevka (von Jerry Book), gewählt.

blieb. Eine erste Entspannung dann 1997. Die Kollegen gaben nach, die Verpflichtung für die Oberstufenschüler wurde aufgehoben. Von da an hat sich die Situation entspannt. Und seit die Kumpanei sich aus Lehrern und Schülern zusammensetzt, finden viele Neugierige den Weg zurück – wenn sie es wollen.

Doch geht es uns um etwas anderes. Nicht allein um die Freigabe der Spiele, auch nicht um ihre Inszenierung in neuem sprachlichen oder musikalischen Gewand. Vielmehr versuchen wir einen jeweils anderen Aspekt aus dem unerschöpflichen »Reservoir« der Spiele zur Frage zu machen und in unserer Weihnachtsfeier für die Oberstufe einen anderen Blick auf das Gewohnte zu eröffnen. Inzwischen geschieht das seit acht Jahren. Jedes Jahr aufs Neue findet am letzten Tag vor den Weihnachtsferien eine Feier statt. In der letzten Stunde, wenn es alle nach Hause drängt und doch die Langsamkeit, mit der die Zeit ihren Wechsel zwischen den Jahren zu begehen pflegt, schon spürbar ist! Im Zuge einer »humorigen Irritation« kann dann eine Frage entstehen, und es findet – vor allem – ein richtiges Fest statt.

Der glückliche Augenblick

Es war gar nicht spektakulär! Und doch ein großer Moment für unsere kleinen Feiern. Der Augenblick, in dem das Neue begann und seit nunmehr acht Jahren lebendig geblieben ist. Wir hatten uns – eine erhebliche Anzahl von Schülern und Lehrern – am Nachmittag – einige Tage vor der Feier – getroffen, hatten Ideen gewälzt für die Feier und hatten geprobt. Wir hatten den Schritt vom Sprechen im Gespräch zu dem auf der Bühne, das dann ein Tun war, gemeinsam gemacht. Aus dieser Vorbereitung stammte die Idee, die Feier in einer etwas anderen Form zu beginnen. Also kam Valerie (Schülerin aus der damaligen 12. Klasse), nachdem der Eurythmiesaal sich gefüllt hatte, von einer Seite, ich selbst von der anderen. Und wir trafen uns genau in der Mitte vor dem Publikum. Unsere ersten Worte waren etwa die folgenden:

Valerie: Herzlich willkommen, liebe Lehrer,
Iwan: ... herzlich willkommen, liebe Schüler.
Valerie: Wie Sie alle sehen,
Iwan: ... wird diese Feier ...
Valerie: ... einen etwas anderen Verlauf als gewöhnlich nehmen.

An mehr kann ich mich gar nicht erinnern. Ich weiß nicht mal genau, ob der Wortlaut hundertprozentig stimmt. Sicher bin ich mir aber, dass es da begann. Vielleicht machte es »Klick« in diesem Augenblick. Sicher bin ich mir, dass es ganz ruhig wurde im Publikum. Jedenfalls war allen, ohne dass es irgendeiner Erklärung bedurft hätte, nur durch unser beider »Erscheinung« klar, dass diese Feier »unsere« sein würde. Keine, die die Lehrer ihren Schülern zum Zwecke der Ablehnung offerierten. Nein, eine, um die beide »Teile« sich bemüht hatten und die in Folge auch von keinem der »Teile« abgelehnt werden musste. Die Weihnachtsfeier als soziales Kunstwerk war geboren. Eine Feier, die schon weit vor der Feier beginnt und deren Nachwirkungen das gewöhnliche Vergessen zu überdauern vermögen.

Vom Grüßen als Grundmotiv und dem Warten als Wagnis ...

Ein Motiv jeweils bestimmt den Ablauf der Feier, eigentlich den ganzen Ablauf dieses letzten Schultages. Noch bevor die Feier beginnt, kann man ihm begegnen. So etwa dem Grüßen Weihnachten 1999! Jeder wurde an jedem möglichen Eingang zum Oberstufengebäude vom »Initiativkern« der Feier begrüßt, in allen uns bekannten Formen. Was an wenigen Schulen noch heute gute Gewohnheit ist, wurde bei uns jedenfalls an diesem Morgen wieder praktiziert: Ungegrüßt kam uns keiner ins Haus. Und die Feier im Saal? Sie hob natürlich an mit Grüßen, Grüßen aus aller Welt. Von zwei Schülern, vor Mitschülern, Lehrern und Gästen praktiziert, in allen zur Verfügung stehenden Sprachen, ein Einstieg in eine Feier, die in die Welt des Grüßens entführte, über viele Stationen schließlich bis hin zu den Weihnachtsspielen ... Ein Kollege taucht »plötzlich« aus dem Publikum auf, übernimmt die Regie und führt unser munteres Treiben endgültig über in eine Probe des Oberuferer Christgeburtsspieles. Und was wird geprobt? Natürlich der Beginn des Spiels durch den Sternsinger, seine Worte, sein unermüdliches Grüßen. Warum eigentlich? Warum was? Warum grüßt der Sternsinger alles und alle, gleich-gültig und gleichwertig? Im Spiel, zwischen den Beteiligten entsteht die Frage. Sie erfährt einen Impuls, einen Anstoß nur, mit Sicherheit immer weniger als eine fertige Antwort.

Oder Warten als Wagnis ... Auch hier fing die Feier schon an vor ihrem Beginn. Die vor dem Saal versammelte Oberstufe musste sich mit Hinweisen abfinden, die der »Initiativkern« dieser Feier auf Schildern durch die Menge trug: Bitte warten, haben sie noch etwas Geduld! Auch diesmal fand das Motiv auf einem eigens dafür ausgelegten roten Faden durch die Feier hindurch seinen Weg ins Christgeburtsspiel. Die Hirten traten auf, traten ihre Reise an zum Jesuskind, fanden zum Stall, aber fanden ihn leer. Fielen aus dem Stück heraus, vom gereimten Vers in die Prosa ohne Bindung. Standen vor der leeren Krippe und – warteten. Dann: Schüler der Zwölften kommen aus dem Publikum und, zur erleuchteten leeren Krippe gewendet, in einen im übrigen dunklen Raum, sprechen sie Worte des Christengemeinschaftspfarrers Tom Tritschel, in denen er sich an seine Kindheit in der DDR erinnert und die uns für diese Augenblicke die erlesensten zu sein schienen: *»(...) Noch immer heißt Ankunft Erwarten und Sehnen und Frieren in eisiger Nacht, wenigstens ein bisschen. Nun gewiss, auf die Großmutter warte ich nicht mehr, es sei denn am Totensonntag, auch schaue ich nicht mehr gen Westen. Heut' bin ich alt, blicke nach Osten und warte auf das Kind.«*

»Singen«, »Licht und Dunkel«, »Wege und Umwege«, das Reservoir der Motive ist unerschöpflich, sie umzusetzen jedesmal ein Abenteuer ...

Der Weg in die Schulkultur ist (zu) weit und gewunden ...

An Waldorfschulen lässt sich viel initiieren. Die Liberalität der meisten unserer Einrichtungen eröffnet große Freiräume. Existierten sie nicht, wären Experimente wie das Beschriebene von vornherein zum Scheitern verurteilt. (Freilich gibt es auch Schulen, in denen sie, als Tabubrüche behandelt, entsprechend unfreundliche Konsequenzen nach sich zögen.) Doch fängt jeder Initiator – auch im liberalen Umfeld – spätestens dort an,

auf Granit zu beißen (oder in Watte), wo er bestrebt ist, den eigenen Impuls zum Bestandteil der Schulkultur zu machen. Die Organisation lernt nicht. Wem das zu amorph klingt: die »goldenen Eimer« werden nicht weiter gereicht. So bleibt der Einzelversuch meist isoliert, und was uns für unsere Feier gelungen ist, ein soziales Kunstwerk zu kreieren, bleibt uns, aufs Ganze gesehen, noch als Aufgabe erhalten. Um nur einen Bestandteil aus dem wachsenden Erneuerungsbedarf einer mit den Jahren in die Jahre gekommenen Schulkultur zu nennen: die Monatsfeier. Sie allerdings könnte von einem Ideen-Transfer sehr profitieren, eine Erneuerung ihrer Formen, die uns mit ihren tieferen Intentionen wieder vertraut machen könnte. Doch müsste man das Auswerten der Erfahrungen, das Heben der Schätze, die dem Wissen aus dem eigenen Handeln zugeführt werden können, erst lernen (wollen!). Überhaupt soziale Techniken zur Befreiung des künstlerischen Potenzials jedes Einzelnen! Ein weites Feld ... Beackern wir es nicht, werden wir bald schon völlig jenseits der Zeit liegen, auf deren Höhe zu stehen wir eigentlich angetreten sind.

Zum Autor: Rüdiger Iwan, Jahrgang 1955, unterrichtet als Oberstufenlehrer in Schwäbisch Hall Deutsch, Geschichte und Schauspiel; berät Schulen bei der Entwicklung neuer Oberstufenkonzepte. Geschäftsführer der *perpetuum novile gemeinnützige Schulprojekt GmbH*.

Dem Faden der Ariadne folgen

Im Gespräch zum Thema »Mythos« mit Günter Boss

Erziehungskunst: Herr Boss, als Deutsch- und Geschichtslehrer der Oberstufe, aber auch aus grundsätzlichem Interesse beschäftigen Sie sich schon länger mit dem Mythos. Was ist eigentlich ein Mythos?

Boss: Lassen Sie mich einfach ein Beispiel aus einer allerdings schon recht späten, weil verschriftlichten Zeit erzählen: – »ana kushi was« – Athen war in Abhängigkeit von Kreta und seinem König Minos geraten. Es musste alle neun Jahre sieben Jünglinge und Jungfrauen als Tribut auf die ferne Insel schicken. Dort wurden diese in ein Labyrinth geschickt, in dessen Mitte sie einem Stiermensch begegnen, der sie im Kampf zerreißt.

Diesmal machte sich der Sohn des Königs, der Jüngling Theseus, selbst und freiwillig auf den Weg. Das Orakel zu Delphi hatte ihm glückliche Heimkunft angedeutet, wenn er die Wege der Liebe wandeln würde. Seinem Vater Aigeus hatte Theseus versprochen, bei glücklicher Rückkunft weiße Segel zu setzen, sonst würde das Schiff die schwarzen

*Dionysos und Ariadne – attische Amphora um 530/520 v. Chr., London, British Museum
Theseus hat mit Hilfe der kretischen Königstochter Ariadne den Minotaurus getötet und ist mit ihr nach Naxos geflohen. Dort jedoch macht der Gott Dionysos das Mädchen zu seiner Gemahlin. Auf diesem Vasenbild trägt sie die gemeinsamen Söhne Oinopion und Staphylos auf den Armen. (Foto aus E. Simon: Die Götter der Griechen, Hirmer Verlag, München ⁴1998, mit freundlicher Genehmigung der Verfasserin)*



führen. In Knossos aber fand der Königssohn die Freundschaft und Liebe von Minos' Tochter Ariadne.

Sie gab ihm einen Faden, den sollte er am Eingang des Labyrinthes befestigen und dann abspulen, damit er wieder zurückfände. So gab sie ihm Rat und ihr Anblick löste in ihm Mut und Zuversicht, Kraft und Freude aus. Und Theseus geriet in die Mitte des Labyrinthes und er stellte den Minotaurus und er besiegte das Untier, und dank Ariadnes Faden fand er den Weg hinaus aus der grülichen Grotte.

In der Nacht aber floh Theseus froh mit den Gefährten und mit Ariadne aus dem Reich des Minos, dessen Schiffe er leck geschlagen hatte. Um Wasser zu holen, landeten sie auf Naxos. Dort aber suchte der Gott Dionysos das Mädchen, das er beehrte, heim und zwang Theseus, auf die Braut zu verzichten. Der vergisst vor Trauer weiße Segel zu setzen. König Aigeus aber, der Tag für Tag nach seinem Sohn Ausschau gehalten hatte, sieht das Schiff mit den schwarzen Segeln sich Athens Hafen nähern und stürzt sich vor Verzweiflung in das Meer, das bis zum heutigen Tag seinen Namen trägt. – So oder so ähnlich könnte man einen Mythos nacherzählen.

Erziehungskunst: Wie entstehen Mythen? Lässt sich generell etwas über den Ursprung des Mythos sagen?

Boss: Bei einem Mythos handelt es sich immer um einen sehr komplexen Vorgang, in dem mehrere Ebenen zusammenwirken. Aber der echte Mythos hat einen historischen Kern und erzählt auch von menschlichem Handeln, so etwa in der »Ilias« oder dem »Gilgamesch-Epos« oder dem »Nibelungenlied«, auch in der Erzählung von Theseus ist dieser historische Kern vorhanden. Ein »Ursprung« des Mythos ist sicher darin gegeben, dass sich Angehörige einer Gruppe, eines Stammes, eines Volkes zusammengefunden haben und über einer »Erzählung« im weitesten Sinne sich ihres gemeinsamen Sinnes vergewissert haben. »Erzählungen« vermitteln immer Zusammenhang und Sinn. Als solcher ist der »Mythos« allerdings immer schon vorhanden. Gleichsam ohne Anfang

... Insofern Geschichte eine sinngebende und zusammenhängende Erzählung ist, steht am Anfang eines jeden historischen Berichtes der Mythos. Rudolf Fahrner hat das u.a. dargestellt.¹ Die Kernbedeutung des Wortes »Mythos« ist übrigens – hier folge ich Karl Kerényi und Franz Fühmann² – »Erzählung«, und zwar im Sinne von »wissen, wie sich die Sache verhält«.³

Erziehungskunst: Was ist denn der Unterschied zwischen einer solchen »Erzählung« und einem historischen Bericht?

Boss: Der Unterschied ist sehr groß und kann von mir nur angedeutet werden. Der historische Bericht setzt sich aus Fakten zusammen, die aus belegbaren Quellen ermittelt worden sind oder er gibt das wenigstens vor. Der Mythos erzählt von vornherein eine sinnerfüllte Geschichte, die sich zwar auf einen historischen Kern stützt – so konnten Schliemann und andere, etwa Korfmann, Troia ausgraben, so findet sich Gilgamesch in den Königslisten der Sumerer, so gab es einen König der Burgunder Gundehari, der mit seinem Volk in Worms am Rhein untergegangen ist, und als Evans Knossos ausgegraben hatte, fand er die Bilder von den Stierspringern und nannte die verwirrenden Gebäudekomplexe ein Labyrinth usw. Aber die Geschichten, die darüber als Mythen erzählt werden, sind immer wieder andere, die nicht an einem verifizierbaren Faktum interessiert sind, sondern am Sinn und den jeweils gültigen Normen und Werten der jeweiligen Gesellschaft.

Erziehungskunst: Was soll das genau heißen? Wieso ist dann ein Mythos »ein Wissen, wie sich die Sache verhält«?

Boss: Weil ein Mythos einer Gemeinschaft ihren Ursprung und ihre Werte vorstellt. Das, was diese Gemeinschaft ausmacht, drückt dieser Mythos aus. Ursprünglich wird er ja nicht nur erzählt, sondern gespielt und getanzt und gestampft ... Er ist Wort, Gesang, Tanz, Spiel usw. gleichzeitig und er vermittelt immer wieder die gültige Wahrheit. Seine »Zeit« steht gleichsam senkrecht zur »historischen« Zeitachse. Diese ist ja von der Metapher des Flusses bestimmt, sie kennt ein »Hintereinander«: Vergangenheit, Gegenwart, Zukunft, und sie »fließt« ständig in den anderen Abschnitt hinein. Dann gibt es auch Ursprung und Folge, Anfang und Ende ... Mit der mythischen Zeit ist eine andere Übertragung gemeint. Es handelt sich eher um die »Arche des Augenblicks« (Nelly Sachs). Die mythische Zeit ist ständige und allgegenwärtige »Gleichzeitigkeit«. Ich habe oben die Geschichte von Ariadnes Faden mit der Formel: »ana kushi was« eingeleitet. Das habe ich bewusst von Norbert Bischof übernommen.⁴ Mit dieser Formel leiten indianische Mythenerzähler aus dem Stamme der Sahaptin ihre von Trommelschlägen und -rhythmen begleiteten Erzählungen ein. »Ana kushi was« bedeutet nach Bischof übersetzt »Wie es damals gewesen ist«. Das ist wieder Kerényis' »wissen, wie sich die Sache verhält« oder wie der Philosoph Schelling diese immer gegenwärtige Zeitebene des Mythos beschreibt: Die Zeit des Mythos sei »eine schlechthin vorgeschichtliche Zeit«, sie sei die »ihrer Natur nach unteilbare, absolut identische Zeit ... in der das Ende wie der Anfang und der Anfang wie das Ende ist, eine Art von Ewigkeit«.⁵

Erziehungskunst: Dann gäbe es also sozusagen gar keinen richtigen Ursprung oder

die richtige Fassung eines Mythos?

Boss: Genau so ist es. Fühmann hat den Mythos einmal sehr einprägsam, wie ich meine, mit einem Schachspiel verglichen. Man kann unter einem Schachspiel das Regelwerk verstehen. Wie die Bauern schlagen usw. Ein Schachspiel ist aber auch jedes Schachspiel, das einmal gespielt worden ist und gleichzeitig das jemals gespielt werden wird.⁶ So ist ein Mythos. Da gibt es die Figuren, etwa Theseus und Ariadne oder Siegfried und Kriemhild, und über die Jahrtausende hinweg wird der Mythos immer wieder neu gespielt, je nach dem Bewusstseinszustand seiner Erzähler und seiner Gemeinschaft. Damit wird diese in eine Werthaltung eingeführt. So wie sich die Heldin verhalten hat, so ist es mustergültig usw. Verfolgt man die verschiedensten Fassungen eines Mythos über die Jahrtausende hinweg, so kann man Aussagen über die Bewusstseinsentwicklung machen und zeigen, wie sich Gemeinschaften in ihrer Moral verändert haben. Der echte Mythos hat also einen historischen Kern und er übermittelt die Normen einer Gemeinschaft. Er erzählt immer die eigentliche Geschichte.

Erziehungskunst: Neben diesen historischen und normativen Elementen taucht im Mythos immer wieder »Übernatürliches« auf. Was führt die Erzähler zur »Überhöhung« der äußeren Wirklichkeit, zum »übernatürlichen« Element? Gibt es Forschungen, die Ihnen da weitergeholfen haben?

Boss: Ja, diese Forschungen gibt es schon. Neben der Anthroposophie Steiners sind es die analytische Psychologie C.G. Jungs, seine Zusammenarbeit mit Karl Kerényi⁷ und in neuerer Zeit Norbert Bischofs Untersuchungen zum »Kraftfeld der Mythen«. Ich bin der festen Überzeugung, dass alle echte Mythen eine archetypische Ebene haben. Damit ist ein seelisches Element angesprochen. Nach Jung scheint es im Seelischen aller Menschen Muster zu geben, die sich immer wieder in gleichen oder ähnlichen Bildern ausdrücken. Triebe usw. verbildlichen sich in immer ähnlicher Weise, Archetypen sind dann auch »die unbewussten Abbilder der Instinkte selbst« oder, wie Jung schreibt, Archetypen verbildlichen das »Grundmuster instinkthaften Verhaltens«.⁸

Erziehungskunst: Wodurch ist C.G. Jung auf die Archetypen gestoßen?

Boss: Zunächst in seinen eigenen Träumen, dann in denen seiner Patienten und schließlich in den Träumen aller Menschen.⁹ Er hat dabei die Beobachtung gemacht, dass bestimmte Traumbilder und -prozesse immer wieder auftauchen und dass bestimmte große Träume in ihrer Bildhaftigkeit und in ihren Abläufen den großen mythischen Bildprozessen der Menschheit entsprechen. Schließlich hat er dies zu systematisieren und zu objektivieren versucht und hat dabei die Welt der Alchemie für sich entdeckt. Anhand der alchemistischen Prozesse und Bilder entwickelte Jung ein Vergleichsmaterial für die menschlichen Träume.¹⁰ Die Mythen sind dann sozusagen aus demselben Stoff wie der der Träume. Wenn in den großen Mythen seelische Bilder und Prozesse von außen gespiegelt den Menschen begegnen, dann ist es kein Wunder, dass diese Erzählungen sie faszinieren: Der Mythos spiegelt dann eine unbewusste und seelische Realität dessen, der ihn hört. Diese Realität ist der Archetypus.

Erziehungskunst: Hat C.G. Jung die »Archetypen« als bloße Produkte unbewusster

Seelentätigkeit angesehen? Oder schreibt er ihnen eine objektive Bedeutung zu?

Boss: Das ist eine Frage, die auf die Erkenntnis- oder Wissenschaftstheorie zielt. Jung war in erster Linie Arzt. Er wollte seinen Patienten helfen. Dabei entdeckte er im Seelischen als Phänomene u.a. die von ihm so genannten Urbilder oder Archetypen. Sie werden ihm Hinweise für seelische Prozesse und unter Umständen zum Schlüssel für Heilungsversuche. Das ist die eine Seite. Jung hat sich, soweit ich weiß, gehütet auf dieser Ebene den seit Kant gegebenen Erkenntnishorizont im Wissenschaftlichen zu verlassen. Privat war er von der objektiven Bedeutung der Archetypen und der Welt des kollektiven Unbewussten durchdrungen. Das zeigt seine posthum erschienene Autobiographie. Auch Gerhard Wehrs sehr zu empfehlende Synopse und Konfrontation der Werke Jungs und Rudolf Steiners¹¹ legt dies nahe.

Übrigens stellt sich diese Frage auch bei Norbert Bischofs Untersuchungen. Bischof unterzieht Jungs Vorstellungen zum Archetypus einer Kritik; sie sind ihm zu ungenau und letztlich wohl nicht transzendental, also bewusstseinskritisch gesichert genug. Bischof zeigt sich fasziniert von der Tatsache, dass Mythen trotz aller aufgeklärter Kritik ihre Popularität keineswegs verloren haben. Dafür macht er aber nicht »Archetypen«, sondern die Individualentwicklung des einzelnen Menschen von seiner Konzeption oder Geburt an verantwortlich. Danach verarbeiteten die Menschen gegebene, allgemeine Konstellationen, z. B. immer vorhandene Situationen zwischen dem Kind und seinen Eltern durch das altersgegebene Bewusstsein. Und das spiegelte sich in Bildern, die dann z.B. zur Grundlage der Schöpfungsmythen würden. Diese ähneln sich, wie Bischof zeigt, in den Kulturen der ganzen Welt in signifikanter Weise. Auch ihre Abweichungen kann Bischof aus der Individualentwicklung des kindlichen Bewusstseins erklären. Für andere Altersstufen gelten andere, dem entwickelteren Bewusstsein entsprechende Bilder und Mythen. Kein Wunder, dass diese Geschichten immer faszinieren. Sie spiegeln ja im seelischen Bildbereich ein »Wissen, wie sich die Sache verhält«. Dabei würde Bischof, vermute ich, seinen transzendentalen, also bewusstseinskritischen Vorbehalt nicht aufgeben, worüber ich mir bei Jung letztlich nicht so sicher bin. Aber spielt das angesichts der Tatsache, dass die Bilder und Prozesse die erlebten Bewusstseinsvorgänge spiegeln, eine so große Rolle?

Erziehungskunst: Man sieht, wir bewegen uns hier auf einer Grenzlinie zwischen »objektiver« neuzeitlicher Wissenschaft und Bereichen, die sich vordergründig-realistischen Forschungsmethoden entziehen. Bleibt einem da, wenn einen die nackten Tatsachen nicht befriedigen, nur Spekulation übrig, oder gibt es auch methodische Versuche, sich solche übernatürliche Bereiche zu erschließen?

Boss: Wenn es um Erkenntnis geht, dann geht es wohl um Erkenntnis in einem Bezug zum Menschen und zu seinem Bewusstsein. Das dürfte im neuzeitlich-abendländischen Kulturkreis seit den Denkwegen des Nikolaus von Kues unstrittig sein. Das heißt, alles Endliche steht in bestimmten Beziehungen, und es ist perspektivisch. Aber es ist am Unendlichen ausgerichtet. Gerade von daher ist Erkenntnis und Forschung zunächst in der Weise des Begrenzten unbegrenzt möglich.¹² Rudolf Steiner hat ja sehr bewusst immer wieder an den Cusaner angeknüpft.



Elfenbeinstatue eines Stierspringers, Teil einer mehrfigurigen Gruppe, aus Kreta (links). Minoische Wandmalerei mit Stierspringern (rechts). Als Stiersprung bezeichnet man eine akrobatische Übung kultischen Charakters aus der kretisch-minoischen Kultur. Für die alten Kreter ist der Stier sicher eine Erscheinungsform ihres höchsten Gottes. Die Bedeutung des Stieres spiegelt sich sowohl im Europa-Mythos als auch in der Sage, wonach Poseidon einen weißen Stier als Opfergabe zu König Minos, dem Sohn der Europa. Doch der versteckt das schöne Tier bei seinen Herden. Als Strafe lässt Poseidon die Frau des Königs, Pasiphae, in Liebe zu diesem Stier entflammen. Ihrer Verbindung entspringt ein Stier-Mensch, der Minotaurus («Minos-Stier»).

Bezogen auf unser Thema heißt das: Man kann die materiellen Ebenen eines Mythos zu ermitteln suchen und wird dann auf den historischen Kern, auf die transportierten Normen, auf völkerkundliche Tatsachen usw. stoßen. Man kann, wie das z.B. Jung oder Bichof machen, die seelische Ebene untersuchen, dann gelangt man zum Archetypus oder, wohl mehr vom Materiellen her, aber auf der seelischen Ebene, zu der in Bildprozessen verarbeiteten Individualentwicklung. Man kann aber auch vom geistigen Bereich aus auf den Mythos schauen. Steiner hat dafür einen meditativen Erkenntnisweg entwickelt, der Tatsachen für den Menschen bewusst macht, die genauso relevant sind.¹³ Steiner führt die geistige Ebene neben der körperlichen und der seelischen ein. Aber auch sie ist, so meine ich, zunächst einmal perspektivisch und natürlich auf den Menschen und sein Bewusstsein bezogen.

Erziehungskunst: Was hat sich für Steiner aus seiner »Forschungsmethode« für die Entstehung von Göttermythen und -gestalten ergeben?

Boss: Natürlich Vieles und Verschiedenstes, Unterschiedliches. Aber zunächst ergibt sich eine weitere Ebene des Mythos daraus. Es handelt sich bei dem echten Mythos immer auch um echte Götterbegegnungen aus dem Geistigen heraus. Diese geistige Ebene des Mythos ist in anderen Bewusstseinsperioden, als dem neuzeitlich-westlichen, einem instinktiveren oder natürlicheren Hellssehen durch Menschen offen. Steiner nennt es oft das »alte Hellssehen«, das er von einer durch neuzeitliche, meditative Schulung erwor-

benen Erkenntnis abhebt. Mir erscheint aber in diesem Zusammenhang interessant, dass Steiner immer wieder betont, dass die mythischen Bilder der geistigen Tatsachen im Seelischen wahrgenommen werden. Die Bilder und Prozesse erscheinen im Seelischen! Diesmal werden sie aber nicht von der materiellen Entwicklung her im Seelischen gespiegelt, sondern sozusagen von der geistigen Seite aus.¹⁴ Übrigens legt Steiner noch eine weitere Ebene nahe: Mythische Bildprozesse könnten Körperprozesse im Seelischen spiegeln. Die Analogie zum Traum, auf die Jung gestoßen ist, liegt nahe. Wir alle wissen, dass wir Körperträume haben.

Erziehungskunst: Schaut man das Angedeutete zusammen, dann wären die Wahrheit der Mythen, ihr Ursprung und ihre Bedeutung für den Menschen ein sehr vielschichtiger Vorgang.

Boss: Ich meine im Moment, dass jeder Mythos die von mir angedeuteten fünf Ebenen beinhaltet: er hat einen historischen Kern, er vermittelt und bewahrt Normen, er hat eine archetypische Ebene, er bildet Körperprozesse in seelischen Bildern ab und er spiegelt echte geistige Begegnungen. Und so ist in fünffacher Weise der Mythos eine Erzählung, die die eigentliche Sache erzählt.

Erziehungskunst: Zweifellos hängt es mit diesem neuen Ernstnehmen der Mythen zusammen, dass Steiner ihnen in seinem pädagogischen Konzept viel Raum gegeben hat. Aber was sollen denn die Kinder davon haben, wenn man ihnen Märchen, Schöpfungsgeschichten, Götter- und Heldensagen erzählt?

Boss: Sie werden sozusagen gemäß ihrem eigenen Bewusstsein mitgenommen und in die Geschichte und Kultur der Welt eingeführt. Dem liegt zunächst der Gedanke zu Grunde, dass die Kinder in ihren Reifungs- und Bildungsprozessen in eigener Weise die Menschheitsentwicklung wiederholen. Ähnliches meint auch der bedeutende Jung-Schüler Erich Neumann, wenn er sagt, dass die Bewusstseinsentwicklung der Menschheit durch die stufenweise Entwicklung des einzelnen Heranwachsenden wiederholt würde: »Dabei ist die ontogenetische Entwicklung eine abgewandelte Rekapitulation der phylogenetischen Entwicklung.«¹⁵ Bischof hat diesem Gedanken einer realen Wiederholung der menschlichen Bewusstseinsgeschichte durch den Einzelnen wegen seines transzendentalen Standpunktes widersprochen, aber auch er zeigt ja gerade auf, dass z.B. die Schöpfungsmythen bildliche Bewusstseinsprozesse der ontogenetischen Entwicklung des Menschen seien. Vor diesen Hintergründen bedeutet das Eintauchen in die Märchen-, Legenden-, Schöpfungs- und Götterwelten für die Kinder eine Begegnung mit der Menschheitsgeschichte und eine Auseinandersetzung mit den eigenen seelischen Erfahrungen auf einer dem Heranwachsenden gemäßen Bildungsstufe. Die Kinder dürfen ihre Erfahrungen auf der Ebene der Bildprozesse machen, sie müssen nicht gleich in den Begriff. Sie machen, wie die frühere Menschheit auch, zunächst mythische Erfahrungen, bevor sie in die Welt des historischen Berichts eingeführt werden. In der Waldorfpädagogik geht es darum, die Bildung aktiv zu fördern und sie nicht zu verfrühen. Das erscheint gerade in unserer Zeit besonders wichtig. Neil Postman hat in seinem wie ein Vermächtnis erscheinenden letzten Buch vor seinem Tode dargelegt, wie Erziehung überhaupt nur

Die Paläste von Knossos sind Zeugnis höchster kultureller Blüte. In ihnen lebt der Mythos um König Minos weiter. Der Grundriss der einst riesigen Tempelanlage, den man in den Ruinen erkennen kann, dürfte die Vorstellung vom Labyrinth des Minotaurus beflügelt haben.



dann gelingen kann, wenn sie sich um große, sinngebende Erzählungen gruppiert. Also um den Mythos. Geradezu programmatisch formuliert er, dass das Ende der Erziehung dann erreicht sei, wenn es keine Götter mehr gäbe.¹⁶ Eine der »großen Erzählungen« ist für Postman aber die Welt der Urgeschichte und der Mythen, denn darüber würden die Kinder in die Mentalitäten, Möglichkeiten und Bewusstseinsprozesse der ganzen Menschheit eingeführt. Dies aber sei im Zeitalter der fortschreitenden Globalisierung notwendig, denn nur so könnten wir die »Besetzungen des Raumschiffes Erde«¹⁷ und »das Gesetz der Vielfalt«¹⁸, auch in uns selbst, erkunden. Ein weiterer Gesichtspunkt ist natürlich der, dass über die christlichen Legenden und die Erzählungen aus dem Alten Testament die Heranwachsenden einen tiefen Einblick in das religiöse Element unseres Kulturraumes erhalten. Sich daran zu bilden, und zwar über freilassende und erzählte Geschichten, kann eine enorme Hilfe für das spätere Leben sein.

Erziehungskunst: Die Kinder öffnen sich den Mythen des Altertums, wenn der Lehrer sie mit Hingabe erzählt, bemerkenswert leicht. Aber wie steht es mit der Oberstufe? Wollen die Schüler da nicht von der handfesten Wirklichkeit ausgehen? Wie halten Sie es damit im Deutschunterricht?

Boss: Wir alle wollen immer von der handfesten Wirklichkeit ausgehen. Alles andere wäre auch Unsinn. Bloß, was ist das, Wirklichkeit? Das ist eben für jeden Menschen und auf jeder Stufe seiner Entwicklung etwas anderes. Der viel zu wenig bekannte Waldorflehrer Walter Johannes Stein hat im Gespräch mit und autorisiert durch Steiner die Unterrichtsinhalte der Oberstufen-Epochen an der Waldorfschule für Deutsch und Geschichte, die beispielhafte »Klassiker« geworden sind, ausgearbeitet.¹⁹ In der neunten Klasse steht die Behandlung der Goethe-Zeit auf dem Lehrplan des Deutschunterrichtes. Es geht um durchaus realistische Biographien der Dichter und Dichterinnen, z.B. Goethes, Schillers oder der Bettine, wie ich hinzufügen möchte, und um die Erarbeitung von Werken. Die Schüler sind in den Jahrgangsstufen acht und neun sozusagen ganz auf die Erde gefallen, und somit spielt jetzt der Mythos keine große Rolle. Realistische, aber

durchaus mit Ideenschwung vorgebrachte und auf Tatsachen beruhende Darstellungen sind angesagt. Dann aber hat Stein drei unterschiedliche, jeweils dem Alter der jungen Menschen entsprechende literarische Mythen gesetzt. Das »Nibelungenlied« in der zehnten Jahrgangsstufe holt die Schüler in der »Drachenkampfsituation« ab, das heißt, wenn man das Bild zum Begriff führt, in eine Zeit von Entscheidungen zwischen dem Einzelnen und der Gruppe, in eine Zeit, in der Normen und Werte, sei es in Liebesbeziehungen oder auf anderen Handlungsebenen, wichtig werden. In der »Parzival-Epoche« der elften Jahrgangsstufe steht der junge Mensch im »Vorhof seines Ich«, sein »Stern leuchtet« über ihm und er steht vor der Mitleidsfrage, vor Zweifel, Schuld und Irrtum. Mit den beiden Teilen des »Faust« von Goethe erleben die Schülerinnen und Schüler den individuellen Mythos des Goethelebens, das sie aus der achten und neunten Klasse als reales Leben kennen. Sie sehen, wie der Mythos die individuelle Wirklichkeit wird, eben die »eigentliche Geschichte«. Der Faustmythos ist modern, er behandelt die Konfrontation mit dem Bösen, und er bleibt, bei Goethe, offen in Entwicklung. Es kommt darauf an, dass die Schüler verstehen lernen, dass Literatur über das mythische Element immer auch von ihnen selbst handelt. Dann trifft das ihre Wirklichkeit. Dazu gehört aber, dass die Bildgeschehnisse begrifflich aufgeklärt und interpretiert werden. In der Oberstufe ist der Weg vom Bild zum Begriff, vom Mythos zum Logos angestrebt. Je mehr diese Bilderwelt aber in der Unter- und Mittelstufe veranlagt worden ist, umso besser kann der Schritt in die Begrifflichkeit und die rationale Aufklärung der Prozesse gelingen. Stein hat ganz bewusst mit seinen Unterrichtsinhalten die Einheit der Waldorfschule im Blick gehabt: Was in früheren Entwicklungsstufen angelegt worden ist, wird wieder aufgegriffen und jetzt neu bedacht. Wenn die Schüler das begreifen können, machen sie einen sehr zufriedenen Eindruck. Denn dann haben sie einen neuen Entwicklungsschritt bewusster vollzogen.

Erziehungskunst: Beim »Nibelungenlied« sind wir in der glücklichen Lage, auch Vorstufen zu besitzen. Die Literaturhistoriker dröseln ja genau auf, welche Überlieferungsvorgänge stattgefunden haben. Aber dabei finden starke Veränderungen statt. Worauf sind solche Veränderungen zurückzuführen?

Boss: Auf Bewusstseins- und Werteveränderungen in der Gesellschaft und Menschheit. Das meint der oben angeführte Vergleich mit dem Schachspiel, den Fühmann gemacht hat. Aber diese Frage eröffnet einen ganz wesentlichen Aspekt der Aufklärung, denn das Nibelungenlied des 12. Jahrhunderts stellt einen ganz bestimmten Bewusstseinschritt, noch dazu einen teilweise verunglückten dar. Wenn man nun im Unterricht zeigt, wie das »Nibelungenlied« am Ende des 19. und in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts »virulent« geworden ist, wie mit Metaphern aus seinem Ablauf Menschen und Geschichte manipuliert wurden, wie von der »Nibelungentreue« über »Siegfriedlinie« und »Hagenangriff« bis zur »Dolchstoßlegende« der ganze Erste Weltkrieg verstanden wurde und wie mit der Metapher von der brennenden »Etzelshalle« durch Göring Stalingrad gerechtfertigt werden sollte, dann bekommt die Behandlung des Mythos aufklärende Bedeutung. Denn es ist anachronistisch, mit Bildern aus dem 12. Jahrhundert Menschen im 20. zu etwas zu bewegen oder etwas zu rechtfertigen. Doch Mythen sprechen zu einem immer unmittelbar, weil sie auf eine archetypische Schicht im Menschen treffen. Sie können einen auf einer infantilen Entwicklungsstufe halten oder dorthin zurückfallen lassen. Habe

ich aber keine Begriffe und kein Bewusstsein davon, bin ich leicht manipulierbar. Somit ist es eine Aufgabe dieser Epoche, die einzelnen Schichten des Mythos zu erklären, den Schülern die teilweise geschichtlich verheerende Wirkung dieses Mythos auf bestimmte Menschen zu zeigen und die Bilder auf die Begriffe zu bringen. Das könnte eine gewisse Immunität schaffen. Übrigens, dies meint auch »Dem Faden der Ariadne folgen«: Wir nehmen den Faden und gehen in das Labyrinth der Bilder. Wir lassen uns auf den Mythos ein. Dann stellen wir uns aber auch dem Stier. Wir machen uns die Bilder begreiflich und springen über den Minotaurus. Anhand der Begriffe hätten wir dann auch einen Faden, um aus dem Labyrinth zu finden und nicht wehrlos einer Bilderflut ausgeliefert zu sein. Dass dies in unserer von Bildern und »Versatzmythen« überschwemmten Zeit notwendig wäre, um bewusst und freier zu leben, sieht man ja überall.

Erziehungskunst: Gibt es – etwa im Geschichtsunterricht – in der Oberstufe auch die Möglichkeit, mit den Schülern Mythen und Sagen aufzugreifen und zu reflektieren, die ihnen in den unteren und mittleren Klassenstufen erzählt worden sind?

Boss: Ja, so greift z.B. die 10. Jahrgangsstufe die Inhalte der 5. bewusst wieder auf. Im Bereich der Urgeschichte und besonders der Hochkulturen werden jetzt die mythischen Bilder gedeutet und auch – nicht nur – als Schlüssel für die Mentalitäten der Menschen in den verschiedenen Kulturen der Erde gebraucht. Auch in diesem Fach versuchen wir den Weg vom Bild zum Begriff, in diesem Fall vom Mythos zum historischen Bericht zu gehen. Und ich kann nur betonen, je besser die Mythen selbst in den unteren Jahrgangsstufen verinnerlicht worden sind, um so klarer kann dann Geschichte in der Oberstufe begriffen werden. Gelingt das, dann ist es ein echter Bildungsprozess.

Erziehungskunst: Eine letzte Frage: Es gibt auch in unserer Zeit Mythenbildung. Sprechen Sie auch darüber mit Ihren Schülern?

Boss: Mir scheint, dass die meisten Mythen die alten sind, nur dass sie in neuem Gewand, sozusagen als ein weiteres Schachspiel auftreten. Zudem muss man sich genau anschauen, ob z.B. Fantasy-Literatur wirklich Mythen sind. Ich gehe auf diese Literatur, wie auch auf Science Fiction ein, behandle sie aber als eigene Gattungen. Außerdem sollte man nicht einfach archetypische Bilder mit dem Mythos verwechseln, der hat ja wenigstens fünf Ebenen. Dennoch gibt es sicher auch neue Mythen. Ich denke dabei an die Verwandlung der individuellen Biographie in Kunst. Aber gerade in der Politik werden ja Mythen gerne eingesetzt, auch scheinbar neue. Das behandle ich im Geschichtsunterricht. Nehmen wir als Beispiel die Präsidentschaft Kennedys. Er galt als Verkörperung des jugendlichen amerikanischen Traumes, er hielt Hof mit den Bedeutendsten und Klügsten, er hatte die Aura von Kraft, Verstand und Bildung, und als er starb, hieß es tatsächlich, dass Amerika nie wieder jung sein werde. Bis zum heutigen Tag versuchen viele Präsidentschaftsbewerber am Kennedy-Mythos teilzuhaben. Aber ist das ein neuer Mythos gewesen? Es ist der Jahrtausende alte Mythos vom Maienkönig, den schon die Sumerer gefeiert haben und als dessen britische Verkörperung König Artus gilt. Die Kennedys haben sich ganz bewusst in die Tradition des König Artus gestellt und ihr Reich das von Camelot genannt. Aber es ist etwas Merkwürdiges um den Mythos ... Der Frühlingskönig

muss im späten Herbst sterben, und König Artus fällt durch Verrat, wenn er dann auch auf die Apfelsinsel kommt. Es hat mich immer etwas merkwürdig berührt, dass Kennedy, der den ersten Teil des Artusmythos inszeniert hatte, dann dem schrecklichen Mord in Dallas zum Opfer gefallen ist. Es mag nur zufällig so geschehen sein, dennoch, wenn es um den Mythos geht, sollte man den Faden der Ariadne in der Hand behalten, sonst verirrt man sich zu leicht im Labyrinth.

Erziehungskunst: Wir danken Ihnen für dieses Gespräch.

Die Fragen stellte

Klaus Schickert

Autorennotiz: Günter Boss, M.A., geb. 1954 in München, ist Waldorfschüler und hat zwei Staatsexamen für das Lehramt an den Gymnasien. Er unterrichtet seit 1986 an der Rudolf-Steiner-Schule München-Daglfing die Fächer Deutsch, Geschichte und Sozialkunde und ist seit 1990 Dozent am Südbayerischen Seminar für Waldorfpädagogik und Erwachsenenbildung.

Anmerkungen:

- 1 Fahrner, Rudolf: West-östliches Rittertum, Graz 1994, S. 49-54
- 2 Fühmann, Franz: Das mythische Element in der Literatur, in: Franz Fühmann, Band 6, Essays, Gespräche, Aufsätze, Rostock 1993, S. 97-101
- 3 Fühmann, S. 98
- 4 Bischof, Norbert: Das Kraftfeld der Mythen. Signale aus der Zeit, in der wir die Welt erschaffen haben, München 2000, S. 23 f.
- 5 Schelling-Zitat nach: Bischof, S. 24
- 6 Fühmann: Das mythische Element in der Literatur, S. 104
- 7 Besonders: C.G. Jung und Karl Kerényi: Einführung in das Wesen der Mythologie, Zürich, Düsseldorf 1999
- 8 Jung, C.G.: Archetypen, München 1990. Das Zitat steht auf der Seite 46 und stammt aus Jung: »Der Begriff des kollektiven Unbewussten« von 1936
- 9 C.G. Jung: Erinnerungen, Träume, Gedanken, aufgezeichnet und herausgegeben von Aniela Jaffe, Zürich 1963
- 10 Dazu z.B. C.G. Jung und Marie-Louise von Franz: Mysterium Coniunctionis, 3 Bde., Olten 1968-1971
- 11 Wehr, Gerhard: C.G. Jung und Rudolf Steiner: Konfrontation und Synopse, Frankfurt/Main, Berlin, Wien 1963
- 12 Dazu Meffert, Ekkehard: Nikolaus von Kues, Stuttgart 2001
- 13 Dazu u.a. Steiner, Rudolf: Wie erlangt man Erkenntnisse der höheren Welten?, GA 10, Dornach 241993; auch als Rudolf Steiner Taschenbuch 600
- 14 Dazu als Beispiel: Steiner, Rudolf: Mythen und Sagen – Zeichen und Symbole, GA 101, Dornach 21992, bes. S. 84; Rudolf Steiner Taschenbuch 754
- 15 Neumann, Erich: Ursprungsgeschichte des Bewußtseins, Frankfurt/Main 1984, S. 11
- 16 Postman, Neil: Keine Götter mehr. Das Ende der Erziehung, Berlin 1995
- 17 Postman, Kapitel fünf
- 18 Postman, Kapitel acht
- 19 Tautz, Johannes: W.J. Stein. Eine Biographie, Dornach 1989, besonders S. 103 ff.