

# **Evolution, Anthropozän und Kultur/en – Versuch über eine evolutionär-anthropologische Perspektive auf einen nachhaltigen Literaturunterricht**

**Frank Steinwachs**

*Seminar für Waldorfpädagogik, Hamburg / IBS-Institut für Bildungsforschung und Schule*

## **Vorbemerkung – Evolution, Anthropologie, Kultur und Literaturunterricht**

Der Begriff Evolution erscheint in Fachkreisen ebenso eindeutig wie vielfältig, ebenso einhellig wie umstritten. Die Facetten dessen, was Evolution überhaupt bedeutet, sind also keinesfalls ausgemacht. Allerdings ist es Charles Darwins 1859 veröffentlichter Schrift „Über die Entstehung der Arten“ (Darwin 1859/2016) zu verdanken, dass ein Diskurs zum Thema möglich wurde (der Vollständigkeit halber sei auch Alfred Russel Wallace genannt, der zeitgleich und unabhängig von Darwin die „natürliche Selektion“ als Evolutionsprinzip beschrieb). Überraschender Weise war Darwin trotz aller Widerstände – nicht nur von Seiten der Kirche – dazu in der Lage, eine Vielzahl von Fachkollegen zu überzeugen oder zumindest für einen Diskurs zu gewinnen (Lefèvre 2009). Anders Jean-François Champollion etwa 25 Jahre zuvor, der die katholische Zeitrechnung und damit das „Wahrheitsmonopol der Kirche(n) allein durch die Entzifferung der ägyptischen Hieroglyphen infrage zu stellen drohte (Borst 2004, S. 5 ff.): Er musste – so der Vertrag mit dem französischen König, der seine Forschungsreisen finanzierte – seine Erkenntnisse geheim halten für den Fall, dass diese das katholische Weltbild infrage gestellt hätten. Ein altes, ideologisch begründetes Bild der katholischen Weltenlehre wurde (sehr konfliktträchtig) mit Darwin vor etwa 160 Jahren zugunsten eines neuen überwunden, zumindest in Mitteleuropa und im angloamerikanischen Raum. Weitere alternative Perspektiven auf die Schöpfung und Entwicklung der Welt wurden durch die koloniale Dominanz Europas (auch im Bereich der Wissenschaften) nicht Teil des Diskurses und so setzte sich die darwinsche Perspektive in immer neuen Variationen und Ergänzungen bis heute durch. So konfliktbeladen wie die Entstehung des Diskurses über die Evolution war, so neigt er auch heute noch zu einer paradigmatischen Einseitigkeit (Schrader 2007). Dies ist umso bedenklicher, als dass es immer wieder Ansätze gibt, welche die rein biologische Sicht mit guten Argumenten ergänzen oder transformieren (Clayton 2008; Rosslensbroich 2018; Lange 2020) und gleichzeitig problematische, kreationistische Phantasmen publiziert werden (Graf 2010), die eher wie eine esoterische Trotzreaktion auf den Biologismus der vorherrschenden Theorien wirken, als ernstzunehmende wissenschaftliche Perspektive sind – im Gegenteil (Graf 2010, S. V). Mit anderen Worten: Es wird die herkömmliche Sicht dominanter „westlicher“ Perspektiven auf die Evolution zwar immer wieder hinterfragt, bildet aber eine relativ geschlossene, materielle, westlich orientierte Sicht, in der brennende Fragen ans Anthropozän als Paradigma für Transformationsprozesse nur randständig behandelt werden. Aus diesem Grund wird es m. E. kaum ausreichen, sich bei der Frage nach Evolution und Kultur/en, respektive Literatur/en allein auf eben diese biologische Sicht zu fokussieren. Es wird wichtig sein, auch Aspekte einzubeziehen und zu diskutieren, die das kulturelle (einschließlich der Bereiche Herrschaft, Wirtschaft etc.),

spirituelle, gesellschaftliche (einschließlich des Transhumanismus) und ethische Miteinander einbeziehen, da es im Anthropozän signifikante Auswirkungen auf die Natur und damit die Entwicklung der Natur hat.

Das Phänomen der Evolution wird also zumeist als ein biologisch-transformatives behandelt, obgleich auch Fragen an kulturelle und damit kommunikativ-interaktionale Facetten weit darüber hinaus gehen, womit Evolution eher als ein Spannungsverhältnis aus vielfältigen Faktoren zwischen Mensch, menschlichem Handeln und Gestalten sowie Welt im weitesten Sinne verstanden werden kann (Wiegandt & Fischer 2010; Schurz 2012; Eibl 2016; Oerter 2016; Rosslenbroich 2018). Dieses Spannungsverhältnis beschreibt also nicht nur biologische Komponenten, sondern es berücksichtigt auch die gesellschaftliche und kulturelle Entwicklung von der Steinzeit bis heute (Eibl 2016). Durch die Verschränkung von biologischer und kultureller Evolution des Menschen und ihrer Auswirkung auf die Entstehung der Kulturen sowie damit verbundenen Bewusstseinswegen stellt sich auch die Frage nach der Bedeutung des Anthropozäns. Dies kann als ein Erden-Zeitalter verstanden werden, in dem sich aus der *conditio humana* heraus Kulturen entwickelt haben, die signifikant auf die Erde im weitesten Sinne einwirk(t)en und vielfach unumkehrbar in einem Wechselverhältnis von Natur und Menschen stehen (Horn & Berghaller 2022; Crutzen 2019). Ein Medium zum Abbilden und Reflektieren dieses Wechselverhältnisses sind die sogenannten kulturellen Codes (u.a.), die artifizielle Auseinandersetzung von Mensch und Welt (Bachmann Medick 2004, S. 9), die sich in vielerlei Formen zeigen. Dies beginnt auf der einen Seite mit dem aus kulturevolutionärer Perspektive noch aufzugreifendem Metaphern-Phänomen als Grundlegung dessen, was sich anzunehmend als Wechselspiel von Sprache und Denotat entwickelt. Auf der anderen Seite stellt es das reflexiv-artifizielle und diskursive Verhältnis des Menschen zu seiner natürlichen Umgebung und seinem zunehmend bedrohten Lebensraum dar.

Elsa Weinkötz schreibt über das äußere Bild des Anthropozäns: „Das Anthropozän kann man nicht sehen. Was zu sehen ist, sind Symptome, ikonisch gewordene Bilder wie die schmelzenden Gletscher, die plastikverseuchten Strände und ausgetrockneten Flussbetten. [...] Erst in einer individuellen Betroffenheit werden die eigene Verstrickung und die existenzielle Lage deutlich, die das Anthropozän charakterisieren.“ (Weinkötz 2023, S. 197). Jörg Dünne bringt dies in Anlehnung an Bruno Latours Raum-historisch verstandenen Begriff des Terrestrischen und Juri Lotmanns literarischen Raumbegriff, insbesondere seiner Idee der „Semiosphäre“, in ein Verhältnis zur Literatur (Dünne 2023). In diesem Sinne sind Literatur und Sprache nicht nur Teil einer artifiziellen (Selbst-)Verortung des Menschen in seiner Umgebung (Raum), sondern auch ein bewusstseinsbasiertes Medium, das dazu geeignet ist, die durch ihn sich transformierende Welt in Codes (Semiosphäre) abzubilden und als Teil einer ihn wiederum selbst determinierenden Umgebung zu reflektieren. Diese Form des sich kulturell und medial Ins-Verhältnis-Setzens mit der durch den Menschen im Anthropozän manipulierte Erde wird zunehmend als „NaturenKulturen“ bezeichnet, da der Begriff „Natur“, so Nora Zapf, Teresa Millesi & Martin Coy (2023, S. 14), nach heutigem Bewusstsein alleine nicht mehr zutreffend sein kann: Natur muss immer in Verbindung mit einer durch die Menschheit (meist destruktiv) veränderten Umwelt betrachtet und kann damit nicht mehr als von ihr getrennt verstanden werden, denn die Form der Eingriffe und Veränderungen in und an der Natur sind im weitesten Sinne den jeweiligen Kulturen und ihrer Ethik spezifisch.

Ein weiterer und bereits angemerktter Aspekt findet sich, wenn es um Natur/en und Kultur/en geht, denn das Verhältnis von Mensch-Welt-Kulturen ist ein globales, das sich in unterschiedlichen Facetten zeigt und nicht allein eine westlich orientierte „Dominanzkultur“ abbilden kann (wenn der von Romelspacher 1995 geprägte Begriff auch global angewendet wird). Vielmehr muss sie global, also inter- und transkulturell vernetzt verstanden werden, was nicht selbstverständlich ist: Die Grundvoraussetzung für eine solche globale Perspektive bildeten kulturwissenschaftliche und interkulturelle Studien, die von einer notwendiger Weise absolut gesetzten Symmetrie ihrer kulturellen Untersuchungsbereiche ausgehen, eine Situation, die sich erst in den letzten 15 bis 20 Jahren durchsetzen konnte (Yousefi & Braun 2011). Kultur/en, respektive Literatur/en werden also erst durch eine als gleichwertig verstandene Annahme und Verarbeitung von diversen Perspektiven (im Sinne einer literarischen Epistemologie) sinnkonstituierend erforschbar. Nur in ihrer Gesamtheit können sie ein zutreffendes und realistisches Abbild der artifiziell rezipierten Weltbetrachtung

(Anthropozän) durch den Menschen, durch die *conditio humana* schaffen, wie es beispielsweise im Konzept der globalektischen Rezeption von Literatur nach Ngũgĩ wa Thiong’o angeregt wird:

„Reading globally is a way of approaching any text from whatever times and places to allow its content to form a free conversation with other texts of one’s time and place to allow its content and themes from free conversation with other texts of one’s time and place, the better to make it yield its maximum to human. It is to allow it to speak our own cultural present even as we speak to it from our own cultural present. It is to read a text with the eyes of the world; it is to see the world with the eyes of the text.“ (Ngũgĩ wa Thiong’o 2012, S. 60).

Mit anderen Worten: Literatur könne nur noch in der Eigenart der jeweiligen Kultur und die Gesamtheit der Kulturen rhizomisch (im Sinne von Deleuze & Guattari 1977), aber nicht mehr hierarchisch aussagekräftig und legitim sein. So auch Édouard Glissant, der die Öffnung und Dehierarchisierung von Sprachen und Literaturen als Voraussetzung für die Auflösung des „Systemdenkens“ sieht. Er betont drei Aspekte :

„... aufeinander hören, einander verstehen und sich aufeinander abstimmen. Auf den anderen, die anderen hören bedeutet, die geistige Dimension seiner eigenen Sprache zu erweitern, mithin sie in Beziehung zu setzen. Den anderen, die anderen verstehen bedeutet, hinzunehmen, daß die Wahrheit von anderswo neben der Wahrheit von hier besteht. Sie auf den anderen abstimmen bedeutet, zu den auf die eigene regionale oder nationale Sprache entwickelten besonderen Strategien solche eines Miteinander (sic!) zu akzeptieren, die gemeinsam zu diskutieren wären.“ (Glissant 2013, S. 35)

Der an dieser Stelle anklingende postkoloniale Diskurs kann hier aus Raumgründen nicht vertieft werden (cf: Steinwachs 2022b, Rawson 2022a), jedoch möchte ich darauf verweisen, dass die vernetzten Kultur/en eine große Vielfalt von (hier) literarischen Reaktionen und Rezeptionswegen auf die Entwicklung des Wirkungsverhältnisses von „Ich“, „Du“ und „Welt“ im weitesten Sinne ausloten. In ihrer Gesamtheit stellen sie eine Erweiterung des Bewusstseins im Sinne Glissants dar und einen wesentlichen Bestandteil einer Bildung im Anthropozän ausmacht (Wulf 2019, S. 153 ff.). Nur so kann eine symmetrische und notwendige Gesamtsicht entstehen, die einer interkulturellen literarischen Epistemologie und Bildung im Zeitalter der Globalisierung entspricht und die Relevanz der Literatur in einem globalen Literaturunterricht realistischer abbildet (Wintersteiner 2022, S. 276 ff.), auch wenn hierzu noch eine Vielzahl „lose[r] Enden“ aufwändig zusammengefügt werden müssen (Wanning 2022, S. 441).

Wenn die hier angesprochenen und sich durch neue Forschungen und Perspektiven vielfältig ausnehmenden Aspekte für die literaturdidaktische Sicht auf das Verhältnis von Evolution, Anthropologie, Anthropozän und Kultur/en subsummiert werden, ist das weniger die Hybris, dies in diesem Aufsatz umfassend leisten zu wollen, als vielmehr die Intention, deutlich zu machen, dass das Spannungsfeld von Evolution, Anthropologie, Anthropozän und Kultur/en literaturdidaktisch neu gedacht und methodisch wie curricular weiter entwickelt werden muss, auch in Waldorfschulen.

## **„animal poetas“ oder „Biologie der Freiheit“ ? – Eine Anmerkung zu Evolution und Kultur als Emanzipationsprozess**

Auch wenn an dieser Stelle eine Vielzahl evolutionstheoretischer oder evolutionsmythischer Narrative vorgebracht und diskutiert werden können, ist hier nicht der Raum, den Diskurs als solchen zu entfalten und grundsätzlich zu führen. Es sollen lediglich bestimmte Phänomene exponiert und ihre Relevanz für die Bedeutung und Rezeption kultureller Codes (s.o.) betrachtet werden, die zu einer biografischen Verarbeitung, Reflexion und einer darin begründeten bewusstseinsgeleiteten Interaktion zwischen „Ich“ und „Welt“ im weitesten Sinne führen oder führen können (Wulf 2019; Modes 2023). Evolution kann beispielsweise ein Paradigma darstellen, das eine Form der Entwicklung oder Transformation beschreibt, die der Evolutionsbiologe Wolfgang Schad als „Offene Evolution“ bezeichnet (Schad 2009). Peter Rosslénbroich geht einen Schritt weiter. Er beschreibt Evolution als eine (weitgehend, aber nicht immer) progressiv verlaufende Entwicklung, die das Phänomen der „natürlichen Selektion“ durch die Aspekte Transformation und Bewusstsein ergänzt. Beides sieht er als Teil eines Autonomisierungsprozesses des Menschen von seinen natürlichen Determinanten. Er geht davon aus, dass mit der Höhlenmalerei wie auch mit der Biface-Kultur zuvor „ein Stück Evolution“ in diesem Sinne sichtbar wird (Rosslénbroich/Rosslénbroich, 2012, S. 41), die

als frühe Form kultureller Codes verstanden werden können. Hierbei handelt es sich um Kunst als Medium einer Suchbewegung, einer Selbstverortung und eines epistemologischen Prozesses, der die biologische, ästhetische und bewusstseinspezifische Evolution des Menschen augenscheinlich formt und abbildet. Sechs Jahre später hat Peter Rosslbroich den Menschen in seiner spezifischen physischen wie geistigen Gestalt sowie seiner darin begründeten Emanzipations- und Autonomisierungsfähigkeit als eine Form der „Biologie der Freiheit“ (2018) beschrieben.

Ähnlich kann auch der Ansatz einer emergenten Bewusstseinsforschung nach Philip Clayton verstanden werden, der sich gegen einen biologischen Determinismus oder auch Reduktionismus („Physikalismus“) ausspricht und versucht, die Bedeutung des „Mentalen“ für die Evolution und evolutionäre Prozesse zu erfassen (Clayton 2008, S. 118). Das Spannungsverhältnis von Kultur und Evolution wurde vielfach diskutiert und die Positionen schwanken zwischen biologisch-deterministischen, philosophisch-konstruktivistischen, emergenten und theologischen Ausführungen (vgl. bspw. Oehler, 2010; Antz/Kaulen, 2010; Clayton, 2008, Eibl 2016 u.a.). In dieser Debatte wurde der Zusammenhang von Evolution und Kunst als Teilbereiche der Kultur zwar ausgearbeitet und die artifizielle Literatur als durch ein „*animal poetas*“ (Eibl 2016) rezipiertes und metaphorisiertes Abbild der Welt betrachtet (Eibl, 2010; Eibl, 2009). In Bezug auf eine mögliche evolutionäre Bedeutung von produktions- und rezeptionsästhetischen Erfahrungen, welche den menschlichen Individuationsprozess abbilden oder begleiten, finden sich aber kaum Forschungen, die eine anthropologisch-biologische Perspektive einnehmen (Tomasello 2020). Der Schwerpunkt der biologischen Kultur- und Literaturtheorie, wie sie maßgeblich durch Karl Eibl und sein Umfeld entwickelt wurde, liegt in einem vornehmlich darwinistischen Blick auf die *conditio humana* (bes. Eibl, Mellmann & Zymner 2007; Eibl 2016a; Eibl 2016) und gibt wenig Raum für die Frage nach einem autonomen Selbstwertungsprozess des Menschen im Sinne Rosslbroichs (2018), zu dem auch Kulturproduktion und -rezeption zählen würden.

Insofern stellt der hier vorgelegte Aspekt der Evolutionsforschung zwar kein grundsätzliches Desiderat dar, die Frage nach evolutionär begründeten Individuationsprozessen, die durch literarische Rezeption begleitet sind, wurde kaum thematisiert. Dies wird umso relevanter, als neurolinguistische Forschungen von Goerge Lakoff und Mark Johnson bereits in den 1980er Jahren zu dem Ergebnis gekommen sind, dass Sprache und ihre Inhalte auf den Körper und damit transformativ wirkt, womit sie die Grundlagen der *embodied cognition* beschrieben haben (vgl. neuer Mauracher, 2018). Rolf Oerter beschreibt den Zusammenhang von kultureller Evolution und biologischer Transformation (Oerter 2016) und geht dabei zumindest im Kern von ähnlichen Prämissen aus wie Nora Zapf, Teresa Millesi & Martin Coy (2023). Auch aktuelle entwicklungspsychologische Studien beziehen dieses Phänomen ein und kommen zu dem Ergebnis, dass Sprache und die durch sie transportierten Inhalte eine konkrete physische und mentale Wirkung haben und damit auch auf die Selbstverortung und das Handeln des Menschen (vgl. Huber 2008; Patzlaff 2017). Gerade letzteres wird durch neuere klinische Untersuchungen in der Gestalttherapie, hier die Poesie- und Bibliothherapie, zunehmend bestätigt (vgl. Huber, 2008; Plucha, 2013; Räuchle, 2019, S. 45 ff.). Vor diesem Hintergrund soll im Folgenden weniger Eibls Diktum vom „*animal poetas*“ gefolgt werden (Eibl 2016), sondern vielmehr der Idee eines sich evolutionär nischenfrei entwickelnden Wesens auf dem Weg zu seiner hominiden Autonomisierung. Dies bezieht sich auf die These Rosslbroichs zu einer biologisch begründeten Ich- und Freiheitsfähigkeit des Menschen (Rosslbroich 2018), der eben nicht das *animal* in der *conditio humana* sucht, sondern das Bewusstsein und seine Gestaltungskraft. Was bedeutet dies für die Entstehung und Wirkung kultureller Codes, respektive die Literatur?

### **Kurze Anmerkung zu Ruth Ewertowskis Versuch einer anthroposophischen Perspektive auf das Verhältnis von Evolution und Kultur/Literatur**

Ruth Ewertowski hat 2009 einen Aufsatz geschrieben, in dem sie aus einem anthroposophischen Verständnis und auf der Grundlage einer spezifischen Deutung von Rudolf Steiners geschichtsphilosophischer Perspektive das Verhältnis von Evolution und Kultur/Literatur auslotet, und zwar am Beispiel von Kleists „Prinz von Homburg“. Ihre Ausführungen und ihre Bezugnahme auf die esoterischen Schriften Steiners

als Deutungsgrundlage mögen aus literaturtheoretischer und literaturwissenschaftlicher Sicht erst einmal irritieren, bei genauerem Hinsehen aber geht sie von einer Idee aus, deren Essenz als Ausgangspunkt eine neue Perspektive auf das Verhältnis von Kultur/en bzw. Literatur/en und Evolution öffnet, auch außerhalb einer anthroposophisch erweiterten Deutung (cf: Steinwachs 2020, S. 81). Deutlich wird dies, wenn sie vor dem Hintergrund einer biografischen Relevanz von Literatur die Paradigmen „Sinn“ und „Freiheit“ als Leitmotive ihrer evolutionstheoretischen Deutung in den Vordergrund stellt (Ewertowski 2009, S. 82 ff.) und die von ihr angenommenen möglichen Auswirkungen auf das Biografische der Rezipient:innen und menschengemachte oder-geförderte evolutionäre Entwicklungen diskutiert (vergleichbar dem Anthropozän-Konzept, das sie aber nicht explizit erwähnt). Dies bedarf einer kurzen Erläuterung.

Der Evolutionsbiologe Francisco J. Ayala schreibt zum Verhältnis von Evolution und Sprache: „Sprache ist eine der herausragendsten Verhaltensmerkmale unserer Art. Kein anderes Tier spricht wie wir, keines verwendet symbolische, schöpferische Sprachen.“ (Ayala, 2013, S. 179). Allerdings ist seine Kategorisierung des Menschen als „Tier“ eindimensional und erscheint bspw. mit Blick auf das Verhältnis von Anatomie, Lebensraum und Bewusstsein eher paradigmatisch im obigen Sinne, als überzeugend. Denn gerade in Bezug auf sein biologisch signifikantes Alleinstellungsmerkmal im Bereich Kommunikation und Bewusstsein anerkennt Ayala ja die Sprachfähigkeit als einen genuinen Aspekt der *conditio humana*. Nietzsche hat das Abbilden von Welt (u.a. durch Sprache) als einen Fundamentaltrieb zur Metaphernbildung bezeichnet und sinngemäß postuliert: „Die Bildung von Metaphern ist [...] das Urvermögen menschlicher Phantasie, [es ist ein] kreatives Potential des immer schon ‚künstlerisch schaffenden Subjektes‘“ (Debatin, 1995, S. 42). Mit der Abbildung des „Ding[s] an sich“ auf der Netzhaut geht das Außen über die Metaphorisierung (Abbild wird zum Kommunikat) in eine Versprachlichung über, die jedoch durch die Begrenztheit der Sprache selbst keine allgemeine Gültigkeit haben kann (Nietzsche, 2015, S. 12 ff.). Damit wird die Metapher zu einem Kommunikat von zweifelhafter Glaubwürdigkeit – so Nietzsche in seiner Skepsis gegenüber der Sprache als Abbild von Wirklichkeit –, zeitgleich aber auch zur Grundlage für die Entstehung von „Wahrheit und Lüge“ (Nietzsche, 2015, S. 11) sowie zur Fähigkeit, eine artifizielle Wirklichkeit (sprich: Wirklichkeit der zweiten Ordnung) zu gestalten. Diese durch die menschliche Gestaltung immer komplexer werdende Sprache und ihre Abbildfähigkeit bezeichnet Karl Eibl als „Emeritiv“. Diese kann, so Eibl weiter, in seiner „unterhaltsamen Form“ zum literarischen Kunstwerk und als Teil des Evolutionsprozesses gewertet werden: Die Rezeption schafft veränderte Handlungsstrategien, die gleichermaßen durch den menschlichen Eingriff (Anthropozän) auf die Evolution zurückwirken (cf: Eibl, 2009, S. 21 f.; Oerter 2016, S. 56 f. und S. 73 ff.). Mit der artifiziell modulierten Metaphorik allerdings, also der fiktionalen Literatur, beginnt sich das von Nietzsche postulierte Verhältnis von „Wahrheit und Lüge“ jedoch zu transformieren. Die *histoire*, wie Gérard Genette die erzählte Geschichte bezeichnet, erhält durch den/die Autor:in und seine/ihre Deutung neue inhaltliche wie ethische Perspektiven, und zwar in Form einer Offerte: Sie selbst stellt ein Deutungsangebot dar und erhebt keinen Anspruch auf ein korrektes Abbild einer sinnlichen oder übersinnlichen Wirklichkeit – sie bleibt individuell und Offerte.

Ohne sich direkt auf die Evolution zu beziehen, hat Peter Normann Waage auch die (artifizielle) Literatur als Abbild der geistigen Evolution des Selbst aufgearbeitet und in seine umfassende „Kulturgeschichte des Individuums“ integriert. Er stellt die soziokulturelle Genese des menschlichen „Selbst“ als Teil der *conditio humana* in ein Verhältnis zur kulturellen und damit auch literarischen Selbstwerdung des Menschen. Darüber hinaus deutet er diesen als eine Art *homo artifex*, der die Individualität über den Weg der künstlerischen Selbstdeutung verwirklicht (Waage, 2014). Dies bezeichne Ruth Ewertowski mit dem Begriff „Evolution als Drama“ (Ewertowski 2009, S. 85) und erweitert die (artifizielle) Literatur damit um eine evolutionstheoretische Reflexionen.

Es liegt jedoch nahe, solche Motive und Themen näher in den Blick zu nehmen, die den Menschen selbst sowie sein Handeln und seine Anpassungs- und Überlebensstrategien im weitesten Sinne thematisieren – und zwar artifiziell. Hat Friedrich Nietzsche den mythischen und seiner Meinung nach die *conditio humana* maßgeblich determinierenden Widerstreit zwischen dem apollinischen und dem dionysischen Prinzip als Movers einer wirksamen Literatur gesehen (Nietzsche, 1972, S. 24), erkennt Ruth Ewertowski in Kleists „Prinz von Homburg“ das Abbild eines archetypisch anmutenden Prinzips der Selbstbehauptung

und Selbstwerdung und sieht darin ein Abbild der „offenen Evolution“ im Sinne Wolfgang Schads (vgl. Schad, 2009). Diesen Gedanken verknüpft sie mit einer Reihe von evolutionsbezogenen Überlegungen und sieht das literarische „Werk“ als Abbild eines Evolutionsprozesses im Kontext seines Mentalitäts- und Kulturzusammenhangs. Dies verschlagwortet sie für die Literatur – auch über Kleist hinaus – mit dem bereits erwähnten Begriff „Evolution als Drama“ (Ewertowski, 2009, S. 85). Sie versteht das Ringen des Menschen um sein Menschsein und sein „Menschwerden“ als einen evolutionären Prozess, was ich 2020 u.a. in Anlehnung an ihre Idee, für die mittelalterlichen Literatur entwickelt habe: Diese, respektive der mittelalterliche Artusroman, seine Vorgängerwerke und Folgegattungen, eignen sich in besonderer Weise für eine solche Untersuchung. Sie entspringt dem literarischen Typus des krisenhaften Doppelweges, der auf eine nahezu 2200 Jahre (!) währenden Tradition zurückblickt, also weite Teile der (zumindest europäischen und dokumentierten) Literaturgeschichte begleitet und in verschiedenen Variationen Teil einer literarischen Epistemologie und Selbstbetrachtung ist. Die sogenannte „Doppelwegsliteratur“ thematisiert eine krisenhafte Lebenssituation, die zwangsläufig durch Fehlererkenntnis und Anpassung bzw. Bewusstseinsynchronisation zu einer Transformation des Selbst und der individuellen Handlungsstrategie führt, wodurch die Überlebensfähigkeit als Individuum idealiter nicht nur erhöht oder gewährleistet wird, sondern auch das Selbst und seinen Horizont erweitert, wie in Wolframs „Parzival“, oder gar sakralisiert, wie es in Hartmanns „Gregorius“ der Fall ist (Steinwachs 2020).

Ruth Ewertowski bezieht sich also anders als Karl Eibl nicht allein auf (evolutions-)biologische Aspekte des *homo artifex* als kulturell produktives Wesen, dessen Kulturschaffen mit dem Spiel begonnen hat (Eibl 2009, S. 12 f.) und in die Schaffung einer ästhetischen Umgebung überging, die eine „Einteilung der Welt nach attraktiven und aversiven Reizen [...] unter der Selektionswürdigkeit von Nützlichem und Schädlichem“ entwickelt habe (Eibl 2009, S. 13). Sie fokussiert sich vielmehr auf einen anderen Schwerpunkt, wenn sie das „Ich“, das „Selbst“, die Individuation des Menschen im Kontext seiner (im weitesten Sinne) Umgebung exponiert:

„Mit dem Menschen, der auf ein Ich hin veranlagt ist und damit auch auf Bewusstwerdung, kommen sofort die Sinnfrage und die Freiheitsfrage ins Spiel und diese Fragen, die sich natürlich in Auseinandersetzung mit Zufall und Notwendigkeit ergeben. Der Mensch handelt in Zusammenhängen, d.h. er steht in einem Verhältnis zur Natur, zu anderen Menschen, zu Gott. Tun und Lassen steht in einer fundamentalen Spannung zwischen Fremdbestimmung und Selbstbestimmung, zwischen Notwendigkeit und Freiheit, zwischen Vorhersehung und Eigeninitiative und zwischen Plan und Außerplanmäßigem, Intentionen und Durchkreuzung.“ (Ewertowski 2009, S. 86)

Ihr Ansatz bezieht sich auf ein „Ich“ in seiner Umgebung und in seinen Zwängen, das sich autonomisiert (cf: Rosslbroich 2018), und zwar nicht nur in einem sozialen, gesellschaftlichen und biologischen, sondern auch in einem geistigen bzw. mentalen Raum. Ihr explizit einbezogener spiritueller Ansatz soll an dieser Stelle nicht weiter diskutiert werden, außer der Umstand, dass ihr in eine postreligiöse Spiritualität weisender Ansatz auch eine menschliche Selbstverortungs- und Allverbundenheitssehnsucht thematisiert, die in der Forschung, insbesondere einer anthropologischen Evolutionsforschung, nur selten berücksichtigt oder akzeptiert wird. Allerdings stellt sich diskursiv durchaus die Frage, inwiefern die „Spiritualität als Evolutionsvorteil“ (Bucher 2007, S. 18 f.) verstanden werden kann, wenn der angeborene „Sinn für Optimismus“ einen „Selektionsvorteil“ darstellen und ein bewusster spiritueller Habitus die *conditio humana* und ihre kulturelle, mythische wie biologische Evolution wirksam prägen kann (Armstrong 2005, S. 12., Bucher 2007, S. 19 f.). Auch Karl Eibl beschreibt Religion und Spiritualität als „Milderung der Angst“ (Eibl. 2016, S. 166) und die Literatur als eine Antwort, als eine Form des „Immunsystems“ gegen eben diese Ängste (Eibl 2016, S. 158 ff.). Anders als es im angloamerikanischen Raum der Fall ist (Rawson 2021, S. 55 f.), hat der deutschsprachige Diskurs zur Pädagogik und Didaktik, respektive der Literaturdidaktik (Steinwachs 2021, S. 329), ein vermeintlich wissenschaftliches Problem mit dem Forschungsthema Spiritualität (Stoltz & Wiehl 2021). Dies hält Ewertowski aber nicht davon ab, diesem Denkraum eine Bedeutung für das Verhältnis von „Ich“, Anderem und Welt einzuräumen und diese konkret zu begründen. Wenn Ewertowski also das „Selbst“ bzw. das „Ich“ des Menschen als Entwicklungsraum versteht, am Beispiel des „Prinz von Homburg“ und seiner Handlung, als gleichsam individuellen wie gesellschaftlich transformativen Prozess charakterisiert und als nachhaltig wirksam für die Rezipient:innen und ihre Umgebung sieht, dann geht

sie auch von der evolutionären Wirkung der Literatur über den Menschen aus, was in dieser holistischen Perspektive und Deutlichkeit bisher kaum postuliert wurde.

## Neue Fragen an die Literaturdidaktik – eine waldorfpädagogische Sicht

Die Kunst bildet, wie bereits angedeutet, in Form der Literatur ein artifizielles Abbild einer durch den Autor interpretierten Welt, also eine narrativ und artifizuell modulierte Wirklichkeit der zweiten Ordnung. Die als evolutionär verstandene Fähigkeit zur Metaphorisierung durch die Sprache (Nietzsche, s.o.) erscheint als eine begründete Fähigkeit, die Welt zu benennen, artifizuell zu erschließen und sich reflektierend, deutend und (wert-)urteilend mit ihr auseinanderzusetzen. Dadurch wird die Kunst zu einem Teil der evolutionär bedingten *conditio humana* und die Literatur zur Epistemologie ihrer selbst (Kohlross, 2010) in Form der jeweiligen soziokulturellen Bedingungen und artifizuellen Codes (Bachmann-Medick, 2004). Diese Suche nach dem Verständnis von „Ich“ und „Welt“ und die Auseinandersetzung mit ihr transformiert das Bewusstsein der jeweiligen Rezipient:innen, lässt Handlungsstrategien entstehen und wird dadurch auch zum Movens gegenüber seiner Umwelt, was evolutionäre Prozesse im Sinne des Anthropozäns bedingt, wie es Nora Zapf, Teresa Millesi & Martin Coy (2023) in ihrem Sammelband ausgelotet haben.

Die Waldorfpädagogik nimmt nun für sich in Anspruch, einen Unterricht zu gestalten, der nicht nur die Inhalte, sondern primär die Entwicklungsbedürfnisse der Heranwachsenden und Jugendlichen durch die Fachinhalte zu begleiten sucht. Damit sind die Parameter für die Auswahl methodischer Verfahren sowie von Inhalten vornehmlich anthropologisch gedacht und zielen auf eine Entwicklungs- und Individuationsbegleitung durch die inhaltlichen und methodischen Entscheidungen ab, die durch fachspezifische Curricula angeregt werden. Aus diesem Grund stehen nicht vermeintliche Kompetenzen und auch nicht das Werk an sich oder im schlimmsten Fall sogar behördlich kanonisierte Deutungen im Prüfungsformat im Vordergrund der curricularen und didaktischen Entscheidungen (Rawson 2022a, S. 204 f.), sondern die Frage: Was haben die Schüler:innen – und zwar alle, besonders in ihren diversen Dispositionen – in ihren Entwicklungsbedürfnissen davon, das Werk zu lesen und wie muss es operationalisiert werden, damit sie sich in der Auseinandersetzung mit den Inhalten als Persönlichkeit entwickeln können. Hierzu schreibt M. Michael Zech:

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

Hierfür ist der Literaturunterricht durch sein Medium Literatur als Wirklichkeit zweiter Ordnung in besonderer Weise geeignet. Gleichermäßen eignet sich ihre Rezeption im Unterricht dazu, die eigene Position, Perspektive und Weltsicht sowie das eigene Selbstverständnis über den Text zu reflektieren, zu hinterfragen und zu aktualisieren – sprich neue und idealiter auch das Handeln leitende Entwicklung und Perspektiven zu ermöglichen, so sich die Schüler:innen denn auch auf solche Prozesse einlassen können.

Die genannten Parameter für die Auswahl der Inhalte, der Methoden und des Unterrichtsettings basieren also auf den anthropologischen Annahmen der Waldorfpädagogik, wie sie in den Lehrer:innenvorträgen Rudolf Steiners formuliert und in späteren pädagogischen, medizinischen Forschungen weiterentwickelt oder bilanziert wurden – so zuletzt im Handbuch Waldorfpädagogik und Erziehungswissenschaften (Schieren 2016) oder den Studienbüchern zur Waldorf-Kindheitspädagogik und Waldorf-Jugendpädagogik (Wiehl 2019; Wiehl 2020; Wiehl & Steinwachs 2022). Aus diesem Grund liegt es auch nahe, dass die Waldorfpädagogik, respektive der Literaturunterricht an Waldorfschulen, auch von eben diesen anthropologischen Prämissen ausgeht und sich methodisch vor allem an produktions- und rezeptionsästhetischen Ansätzen orientiert, da sich in ihnen die anthropologische Determinante als Teil des Rezeptions- und Analyseverfahrens findet. Als solche wird also nicht allein der Inhalt, sondern auch das Verhältnis der Produzent:innen und Rezipient:innen zum Inhalt berücksichtigt und zum Teil des Verstehens- und individuellen bzw. mentalen Synchronisationsprozesses.

Für die Ansätze der Waldorfpädagogik bietet sich eine rezeptionsästhetisch ausgerichtete Literaturdidaktik in besonderer Weise an (Schuhmacher 2018, Soetebeer 2019, Steinwachs 2022a), denn sie berücksichtigt das (subjektive) Erkennen und Sinn konstituierende Verhältnis von Autor:innen und Leser:innen – letztere in ihrer Rolle als Co-Autor:innen. Diese werden als reflektierende Individuen innerhalb ihres kulturellen, gesellschaftlichen und sozialen Gefüges anerkannt und hervorgehoben (Bredella 2007, S. 54). Das Ziel dieses Ansatzes ist eine idealiter kulturübergreifend gedachte sozialisatorische wie individuelle Verstehens- und Entwicklungsbegleitung der Schüler:innen (Hallet 2007, S. 53 ff.) durch Literatur. Diese fördert reflektierte und adäquate Verhaltensstrategien im Verhältnis von „Ich“ und „Du“, von „Ich“ und „Welt“ im weitesten Sinne. Damit wird dem Ziel „Persönlichkeitsbildung“ eine theoretisch fundierte Bildungsqualität zugeschrieben, da Literatur, so Wolfgang Iser, als „Inszenierung [... und] Institution menschlicher Selbstausslegung“ zu verstehen und das Lesen eine Auseinandersetzung mit eben dieser „Selbstausslegung“ sei (Iser 1984, S. 25–512). Fritz Breithaupt bezeichnet das Verhältnis des Lesers zur Literatur ergänzend als „narrative Empathie“ und bezieht sich dabei ebenfalls auf eine sprachlich-ästhetische Codierung und ihre Wirkung (Breithaupt 2012, S. 113 ff.). Indirekt findet sich dieser Ansatz auch bei Florian Huber, der die Wirkung der Literatur auf die Identitätsbildung empirisch untersucht und diesen Ansatz durch seine Ergebnisse stützt (Huber 2008, S. 25 ff.). Mit anderen Worten: Auf diesem Weg findet ein schöpferisches literarisches Lesen, Reflektieren und Lernen statt, das eine bewusste Eigen-Verortung in der sozialen wie natürlichen Umwelt, also im Anthropozän ermöglichen soll.

Mit Blick auf den Literaturunterricht werden die inhaltlichen und methodischen Aspekte also ebenso berücksichtigt wie der intendierte Bildungsaspekt, wobei Bildung in einer kulturenübergreifenden humanistischen Qualität verstanden wird, wie sie oben am Beispiel von Édouard Glissant oder Ngũgĩ wa Thiong'o angedeutet wurde. Auch wenn die rezeptionsästhetische Methode bisher nur wenig für eine interkulturelle oder postkoloniale Literaturdidaktik operationalisiert und weiterentwickelt wurde, ist ihr ein besonderes Verhältnis zum Eigen- und Fremdverstehen immanent (Bredella 2010; Bredella 2012), das sich mit einem entsprechenden Bewusstsein für die Arbeit in interkulturellen und postkolonialen Kontexten anbietet. Vor diesem Hintergrund muss ergänzend die Bedeutung der Alterität (Gerner 2007, Leskovec 2009, Kapsch 2010) gedacht werden, um eine affirmativ kulturübergreifende Rezeption auf Augenhöhe zu ermöglichen. Auch wenn dieser Zusatz nur wenig an den Methoden der Rezeptionsästhetik ändert, ist zu berücksichtigen, dass die Leser:innen als Co-Autor:innen für (individuell) kulturfremde Texte eine ggf. andere Wahrnehmungsebene haben bzw. brauchen, um diese adäquat rezipieren zu können. Dies bedeutet aus literaturdidaktischer Sicht, dass eine andere Vorbereitung und ggf. andere methodische Zugänge nötig werden, um dies zu leisten. In der deutschsprachigen Literaturdidaktik gibt es über interkulturelle literaturdidaktische Zugänge zwar erste Erfahrungen und Studien (Freitag-Hild 2022, S. 362 ff.), aber im herkömmlichen „Deutschunterricht“ werden kaum Übersetzungen aus anderen Kulturen gelesen und Literaturen als „Fremdsprache“ kaum rezipiert (Wintersteiner 2021, S. 127 ff.). Ausnahmen bilden im Literaturunterricht vielfach Literatur von Menschen mit Migrationshintergrund und der sogenannte Fremdsprachunterricht (Bredella 2012), der den Fokus jedoch vielmehr auf die Sprachkompetenzen legt und das Potential in dieser Hinsicht kaum nutzt (Freitag-Hild 2022, S. 371). Aus naheliegenden Gründen hat gerade die Mittelalterliteraturdidaktik hierfür Konzepte ausgearbeitet, da auch die mittelalterliche Literatur eine spezifische Alterität aufweist (Karg 2012; Miedema & Sieber 2013), mit der umzugehen ist, sprachlich und semantisch. Auf der einen Seite stellt sie einen weit zurückliegenden historischen Kulturzusammenhang dar, der kulturell, sprachlich, mental und interaktional zwar eine der Grundlagen der heutigen Kultur darstellt, gleichermaßen aber durch sein „Anderssein“ eine besondere Betrachtung erfordert oder wie es Jörn Brüggemann formuliert: Mittelalterliche Literatur ist in besonderer Weise „interpretationsbedürftig“ (Brüggemann, 2008, S. 484). Dies hat zur Entwicklung entsprechender literaturdidaktischer Verfahren geführt, die aus unerfindlichen Gründen in der herkömmlichen Literaturdidaktik nicht rezipiert oder aufgegriffen werden, so auch in der zuletzt 2022 erschienenen von Christiane Lütge.

In der Waldorfpädagogik ist die Rezeptionsästhetik in ihrer spezifischen Sicht unterschiedlich behandelt worden, setzt – und da herrscht Einigkeit – im Literaturunterricht allerdings darauf, eine anthropologische Komponente zu bedienen, welche die Individuationsprozesse fördern soll. Jörg Soetebeer schreibt:



„Der Umgang mit Literatur basiert demnach auf dem Erfahrungskonzept, das nach heutiger fachwissenschaftlicher Orientierung als rezeptionsästhetisch unterlegt gelten kann und das Ziel einer Selbstbildung verfolgt: ‚[...] dass sie als gebildete Menschen bei uns herauskommen‘ (30.04.1924) 1862 hat im Kontext der curricularen Angaben nicht allein ein Bildungswissen, sondern eine transformatorische Bildung [...] in ihrer Bedeutung für Identitätsformen im Jugendalter im Sinn. Eine dergestalt verstandene Rezeption geht nicht allein von einer konstruktiven Leistung des Lesers aus, sondern vielmehr von einer ekstatischen Wirkung [...] der Literatur, genauer: einer wechselseitigen Verschränkung von Literatur und Leser; beide werden in der Lektüre andere.“ (Soetebeer 2019, S. 256)

Damit betont er, wie Zech oben allgemein, die Bedeutung der Literatur für einen gelungenen Sprach- und Literaturunterricht. Ähnlich auch Günther Boss:

„Schülerinnen und Schüler können, während sie ihre Adoleszenz durchleben, archetypische Bilder ihrer eigenen Entwicklungsaufgaben in Bildern und Wegen bedeutender und großartiger Literatur von außen gespiegelt erfahren. Dabei entsprechen die Themen den Jugendlichen, weisen jedoch weit über ihr Alter hinaus und, in struktureller Weise, auf die kommende Biografie voraus. Die vier Themen aus der Literatur [meint curriculare Angaben des Waldorflehrplans zu den sogenannten Erstepochen, F.S.] (Goethezeit, Nibelungenlied, Grals- und Parzivalthematik, Faust) spiegeln in besonderer Weise die innere Entwicklung [...].“ (Boss 1918, S. 20 f.)

Unabhängig davon, dass Boss einem (noch gängigen) Lehrplan folgt, der nicht trans- und interkulturell ausgerichtet ist (Rawson 2022a; Steinwachs 2022b), wird deutlich, dass der Sprach- und Literaturunterricht in der Waldorfpädagogik als konstituierend für die Selbstwerdung angenommen wird (Schumacher 2019). Allerdings wäre an dieser Stelle auch eine weitere Komponente zu bedenken, die auf den ersten Blick nicht anthropologisch wirkt, es aber ist: Das Problem bei der Entwicklungspsychologie besteht darin, dass diejenigen für die Pädagogik, Medizin etc. geschriebenen Lehrbücher das Thema Postkoloniale Perspektiven und Interkulturalität nicht behandeln wie beispielsweise Schneider & Lindenberger (2018) bzw. nur randständig thematisieren, wenn auch eindringlich einfordern, wie Wulf & Zierfas, die auf entsprechende neue Forschungen verweisen (2014, S. 699 ff.). Dies mit Recht, zumal die Wirkung eines für die Persönlichkeitsbildung relevanten Themenspektrums eine Vielzahl an Möglichkeiten bietet, die Schüler:innen auf ihre Situation in der globalisierten Welt vorzubereiten:

„Für die Waldorfschulen steht eine spezifisch anthropologisch (nicht ideologisch) gedachte Individuationsbegleitung im Vordergrund und stellt entsprechende Anforderungen an eine Unterrichtspraxis, die dazu in der Lage sein muss, das Verhältnis von Unterrichtsinhalt und Bildungsanspruch so zu gestalten, dass die Schüler:innen dies auch für ihre Persönlichkeitsbildung konstitutiv annehmen und verarbeiten können. Die damit verbundene sprachliche und literarische Entdeckung der Welt und ihrer Kulturen sowie die handwerkliche Fähigkeit, sich Gewohntes und Ungewohntes methodisch zu erschließen führt idealiter nicht nur zu gesund entwickelten und autonom handlungsfähigen Persönlichkeiten, sondern auch zu Menschen, die aufgrund ihrer Bildung und der Bildungsinhalte eine polykulturelle und globale Perspektive einnehmen und leben können.“ (Steinwachs 2022b, S. 35).

Ähnlich führt dies auch Martyn Rawson aus Sicht des Fremdsprachunterrichtes aus und verweist ebenfalls auf die Notwendigkeit eines veränderten Curriculums und erweiterten Lehrer:innen-Bewusstseins im Sinne einer globalen Bildung und postkolonialen Orientierung (Rawson 2022, S. 203 ff.). In Parenthese: Signifikant ist in diesem Zusammenhang, dass der Begriff „Xenophobie“ (Angst vor dem Fremden) einen Angstzustand beschreibt, der sich meist in aktiver oder passiver Aggression abbildet. Die psychiatrische Pathogenese einmal ausgenommen: Trotz aller kulturellen wie soziologischen Komplexität der Hintergründe von „Xenophobie“ liegt ein gewichtiger Grund für ihre Auftreten u.a. darin, dass die Betroffenen wenig bis keine Begegnungen oder Erfahrungen mit „Fremdem“ oder „Fremden“ (ich bezeichne es als „Ungewohntes“) haben und durch das Ungewohnte vielfach ihr Eigenes infrage gestellt sehen. Vor dem Hintergrund individueller ethischer Konzepte und Perspektiven kann dieses Unbehagen, diese Angst schnell zur Abwehr führen, die vielfach in Gewalt umschlägt, und politisch gerne genutzt wird, um abgrenzende Identitäten zu konstruieren und zwar durch Polarisierungen, Aufwertung des Gewohnten und Abwertung des Ungewohnten (Ganter 1998, S. 65 ff.), womit das Problem jedoch nur verschärft und eskaliert, nicht aber gelöst wird. Das ist deshalb relevant, weil ein anthropologisch und kulturevolutionär sowie kulturökologisch begründeter Literaturunterricht mit globaler und postkolonialer Ausrichtung eben diesem Problem konstruktiv begegnen kann und will. Vor

einem solchen Hintergrund und im Sinne Herders (Schröder 2020, S. 6) wird eine Individualität nicht nur in Form einer ersten Geburt auf die Welt gebracht, sondern auch mit einer „zweiten Geburt“. Sie findet durch Bildung im humboldtschen Sinne u.a. statt (Ode 2015) und ermöglicht, ein aus der Persönlichkeit erwachsenes, ethisches Koordinatensystem zu entwickeln. Dieses würde damit Teil des Individuums sein und wird in der Waldorfpädagogik als „ethischer Individualismus“ bezeichnet (Steiner 1973, S. 160 f.; Dietz 2001). Und das kann ein entsprechender Sprach- und Literaturunterricht konstruktiv flankieren und ergänzen.

Insofern steht es für die Waldorfpädagogik außer Frage, dass die Funktion der Literatur und ihre unterrichtliche Aufbereitung dem Ziel der Individuationsbegleitung und des „ethischen Individualismus“ (Dietz 2001) dient, auch als Basis für eine ethische Handlungsstrategie im Anthropozän. Damit aber sind der Sprach- und Literaturunterricht (u.a.) nicht nur das Individuum konstituierende Momente, sondern auch Teil einer sich entwickelnden kulturellen Situation, die sich signifikant auf die „NaturenKulturen“ und damit auf ihre Transformation im Anthropozän und der Evolution auswirkt bzw. auswirken kann. Die Auseinandersetzung mit den Phänomenen des Anthropozäns und ihre Wirkung auf die Evolution von Mensch, Kultur und Natur bietet in den kulturell unterschiedlichen artifiziell-literarischen Formen, sprich den Medien des Literaturunterrichtes, ein Reflexions-, Entwicklungs- und (Selbst-)Wirksamkeitsangebot für die Heranwachsenden. Die Voraussetzung dafür ist allerdings, dass die anthropologischen Annahmen der Pädagogik, ihre Ansätze und ihre Methoden einschließlich der Curricula in diesem Sinne neu gedacht und eben dieses als Grundlage für einen Literaturunterricht ausgearbeitet wird und sich ganz im Sinne von Christoph Wulfs Ansatz einer „Bildung als Wissen Anthropozän“ versteht.

### **Als Fazit: Zwischen Evolution und Kultur – Literarisches Lernen als Neuperspektivierung von Bildung und ethischem Handeln im Anthropozän**

Betrachtet man das – für die Natur oft toxische – Zusammenspiel von Evolution, Kultur und Anthropozän, wird deutlich, dass die Reflexionsebenen mit Blick auf ihre kulturelle Rezeption für den Literaturunterricht einen großen Themenfächer bietet. Die Ziele des Literaturunterrichtes – und da unterscheidet sich die Schulwirklichkeit deutlich von derjenigen der universitären Literaturdidaktik – sind kurz gefasst Fachkenntnisse (oder neuer Kompetenzerwerb), „Persönlichkeitsbildung“, „Enkulturation“ und „Teilhabe“ sowie „moralische Bildung“ (Abraham & Kepser 2016, S. 26 f.; Wesenkamp 2022, S 107-134; Anselm, Beste & Plein 2023). Diese Parameter stellen im weitesten Sinne eine gute Grundlage für die hier thematisierte Erweiterung oder Neuperspektivierung des Literaturunterrichtes dar, in dem die fachlichen Fertigkeiten zum Umgang mit unterschiedlichen kulturellen Codes der Literatur erlernt, eingeübt und für das Leben außerhalb der Schule erprobt werden können. Ebenso werden darüber hinaus die Bereiche Bildung, Enkulturation und moralische Bildung als Grundlage für die individuelle Entwicklung und eine ethisch fundierte, aktive Teilhabe am kulturellen, gesellschaftlichen und politischen Diskurs entwickelt. Mit Blick auf die Bildung der Heranwachsenden im Literaturunterricht wird diese auch vor dem Hintergrund einer globalen Welt, deren unterschiedliche Kulturen und kulturellen Codes auf Augenhöhe rezipiert werden, unterrichtbar: Das „Ungewohnte“ kann durch eine bewusste Auseinandersetzung zum „Gewohnten“ bzw. das „Gewohnte“ in seiner identitätsstiftenden Form als eine Option, nicht aber als Norm gesetzt werden: Es wird als eines unter anderen erkannt werden können, ohne die eigene Kultur dabei infrage zu stellen und gleichzeitig die Unsicherheit gegenüber „Fremden“ zur Neugier auf das „Ungewohnte“ zu transformieren. Und dafür bedarf es neuer unterrichtspraktischer Konzepte und Ideen, die im aktuellen Diskurs zur interkulturellen Literaturdidaktik und einer Literaturdidaktik in postkolonialen Kontexten bereits entwickelt werden – aber bisher noch kaum in der Schule bzw. bei den Verantwortlichen in den Schulbehörden angekommen sind (Wanning 2022 S. 452 f.; Kießling 2022b).

Wenn diese Bildung darauf abzielt, auch „moralische Bildung“ (Wesenkamp 2022, S. 133) und Werte zu vermitteln (Anselm, Beste & Plien 2023) – Rudolf Steiner spricht davon, einen „ethischen Individualismus“ (Steiner 1973, S. 160 f.) und „moralische Begriffe“ (Steiner 1973, S. 134) auszubilden – bedeutet dies für einen zeitgemäßen Literaturunterricht im Anthropozän, dass die Auswahl der Texte die vielfältigsten Themen auch

in dieser Richtung abdecken kann und sollte. Auf diesem Weg wird es möglich, das Spannungsverhältnis von Evolution und Kultur im Anthropozän durch ein adäquates (im weitesten Sinne) Bewusstsein gegenüber den „KulturenNaturen“, also auch den Menschen, der Natur und Umwelt im weitesten Sinne zu entwickeln, wie auch Handlungsstrategien, die es ermöglichen, sich polarisierenden oder destruktiven Momenten der verschiedenen Kulturen untereinander und der Natur gegenüber entgegenzustellen und den zunehmend komplexer wie unausweichlicher werdenden Anforderungen einer globalisierten Welt, eines Anthropozäns entgegenzukommen.

## Literaturverzeichnis

- Abraham, Ulf & Kepser, Matthias (2016). *Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung*. Erich Schmidt: Berlin 2016.
- Anselm, Sabine; Beste, Gisela & Plien, Christian (2023) (Hrsg.). *BildungsWERT Deutschunterricht. Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes 3/2023*.
- Armstrong, Karen (2005). *Eine kurze Geschichte des Mythos*. dtv: München.
- Ayala, Francisco. J. (2013). *Evolution*. Springer Spektrum: Heidelberg.
- Bachmann-Medick, Doris (2004). *Kultur als Text. Die anthropologische Wende in der Literaturwissenschaft*. utb-Francke: Tübingen und Basel.
- Berghaller, Hannes & Horn, Eva (2022). *Anthropozän zur Einführung*. Junius: Hamburg.
- Borst, Arno (2005). *Computus. Zeit und Zahl in der Geschichte Europas*. Wagenbach: Berlin.
- Boss, Günther (2018). *Individuationswege*, Bd. 1 und Bd. 2. Pädagogische Forschungsstelle Kassel: Kassel.
- Bredella, Lothar (2007). Bildung als Interaktion zwischen literarischen Texten und Leser/Innen. Zur Begründung der rezeptionsästhetischen Literaturdidaktik. In: Wolfgang Hallet & Ansgar Nünning (Hrsg.): *Neue Ansätze und Konzepte der Literatur- und Kulturdidaktik*. WVT: Trier, S. 49-68.
- Bredella, Lothar (2010). *Das Verstehen des Anderen. Kulturwissenschaftliche und literaturdidaktische Studien*. Narr-Francke-Attempo: Tübingen.
- Bredella, Lothar (2012). *Narratives und interkulturelles Verstehen. Zur Entwicklung von Empathie-, Urteils- und Kooperationsfähigkeit*. Narr: Tübingen.
- Breithaupt, Fritz (2012). *Kulturen der Empathie*. Suhrkamp: Frankfurt/Main.
- Brüggemann, Jörn (2008). *Literarizität und Geschichte als literaturdidaktisches Problem*. Peter Lang: Frankfurt/Main.
- Bucher, Anton (2007). *Psychologie der Spiritualität. Handbuch*. Beltz PUV: Weinheim Basel.
- Clayton, Philip (2008). *Emergenz und Bewusstsein. Evolutionärer Prozess und die Grenzen des Naturalismus*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Crutzen, Paul J. (2019). *Das Anthropozän*. oekom: München.
- Darwin, Charles (2013). *Über die Entstehung der Arten*. Holzinger: Berlin.
- Debatin, Bernhard (1995). *Die Rationalität der Metapher. Eine sprachphilosophische und kommunikationstheoretische Untersuchung*. de Gruyter: Berlin Boston.
- Dietz, Karl-Martin (2001). *Freiheit oder Anpassung? Zur Aktualität des ethischen Individualismus*. Menon: Heidelberg.
- Dünne, Jörg (2023). In der kritischen Zone. Das Terrestrische und die Literatur. In: Nora Zapf, Teresa Millesi & Martin Coy (Hrsg.): *Kulturen im Anthropozän. Eine interdisziplinäre Herausforderung*. oekom: München, S. 27-57.
- Eibl, Karl (2009). Vom Ursprung der Kultur im Spiel. Ein evolutionsbiologischer Zugang. In: Thomas Antz & Heinrich Kaulen (Hrsg.): *Literatur als Spiel. Evolutionsbiologische, ästhetische und pädagogische Konzepte*. de Gruyter: Berlin New York 2009. S. 11-25.
- Eibl, Karl (2010). Survival oft he Happiest. Über den Nutzen des ästhetischen Vergnügens. In: Ernst Peter Fischer & Klaus Wiegandt (Hrsg.): *Evolution und Kultur des Menschen*. Fischer: Frankfurt/Main. S. 197-219.
- Eibl, Karl (2016). *Animal Poeta. Bausteine einer biologischen Kultur- und Literaturtheorie*. Mentis: Paderborn.
- Eibl, Karl; Mellmann, Katja & Zymner, Rüdiger (2007) (Hrsg.). *Im Rücken der Kulturen. Studien zur empirischen Anthropologie der Literatur*. Mentis: Paderborn.
- Ewertowski, Ruth (2009). Das Drama der Entwicklung. In: Wolfgang Schad (Hrsg.): *Evolution als Verständnisprinzip in Kosmos, Mensch und Natur*. Freies Geistesleben: Stuttgart 2009, S. 79-106.
- Fischer, Ernst Peter & Wiegandt, Klaus (2010) (Hrsg.). *Evolution und Kultur des Menschen*. Fischer: Frankfurt/Main 2010.
- Freitag-Hild, Britta (2022). Interkulturelle Literaturdidaktik. In: Christiane Lütge (Hrsg.): *Grundthemen der Literaturwissenschaft: Literaturdidaktik*. de Gruyter: Berlin New York, S. 359-372.

- Ganter, Stephan (1998). *Ursachen und Formen der Fremdenfeindlichkeit in der Bundesrepublik Deutschland*. Friedrich-Ebert-Stiftung: Bonn.
- Gerner, Volker (2007). *Das Eigene und das Andere. Eine Theorie der Deutschdidaktik am Beispiel des identitätsorientierten Unterrichtes*. Tectum: Marburg.
- Glissant, Édouard (2013). *Kultur und Identität. Ansätze zu einer Poetik der Vielheit*. Wunderhorn: Heidelberg.
- Graf, Dietmar (2011). *Evolutionstheorie – Akzeptanz und Vermittlung im europäischen Vergleich*. Springer VS: Wiesbaden.
- Hallet, Wolfgang (2007). Literature und Literacies. Literarische Bildung als Paradigma für Standardisierung, Differenz und Heterogenität. In: Carl-Peter Buschkühle, Ludwig Dunker & Vadim Oswald (Hrsg.): *Bildung zwischen Standardisierung und Heterogenität – ein interdisziplinärer Diskurs*. VS: Wiesbaden 2009, S. 53-80.
- Huber, Florian (2008). *Durch Lesen sich selbst verstehen. Zum Verhältnis von Literatur und Identitätsbildung*. transcript: Bielefeld.
- Iser, Wolfgang (1984). *Der Akt des Lesens*. utb-Fink: München.
- Kapsch, Edda (2010). *Das Verstehen des Anderen. Fremdverstehen im Anschluss an Husserl, Gadamer und Derrida*. Padmos: Berlin.
- Karg, Ina (2012). (Keine) Freude über „Lebenszeichen“? Vermittlung von Mittelalter und seiner Literatur an die nachfolgende Generation im Deutschunterricht. In: Mathias Herweg & Stefan Keppler-Tasaki (Hrsg.): *Rezeptionskulturen. Fünfhundert Jahre literarischer Mittelalterrezeption zwischen Kanon und Populärkultur*. de Gruyter: Berlin New York, S. 425-442.
- Kißling, Magdalena (2022a). *Weißer Normalität. Perspektiven einer postkolonialen Literaturdidaktik*. Aisthesis: Bielefeld.
- Kißling, Magdalena (2022b) (Hrsg.). Postkolonialismus. In: *Der Deutschunterricht* 5/2022.
- Kißling, Magdalena & Pavlik, Jennifer (2022). Postkolonialismus. In: *Der Deutschunterricht* 5/2022, S. 2-5.
- Kohlross, Christian (2010) (Hrsg.). *Die Poetische Erkundung der wirklichen Welt. Literarische Epistemologie 1800-2000*. transcript: Bielefeld.
- Lange, Axel (2020). *Evolutionstheorie im Wandel. Ist Darwin überholt?* Springer: Wiesbaden.
- Lescovec, Andrea (2009). *Fremdheit und Literatur. Alternativer hermeneutischer Ansatz für eine interkulturell ausgerichtete Literaturwissenschaft*. LIT: Münster.
- Lefèvre, Wolfgang (2009). *Die Entstehung der biologischen Evolutionstheorie*. Suhrkamp: Frankfurt/Main.
- Miedema, Nine & Sieber, Andrea (2013). *Zurück zum Mittelalter. Neue Perspektiven für den Deutschunterricht*. Peter Lang: Frankfurt/Main.
- Mauracher, Laurin Maximilian (2018). *Metapher und Embodied Cognition*. Praesens: Wien 2018.
- Modes, Julia (2023). Kunst als Diskursraum im Zeitalter des Anthropozän. In: Nora Zapf, Teresa Millesi & Martin Coy (Hrsg.): *Kulturen im Anthropozän. Eine interdisziplinäre Herausforderung*. oekom: München, S. 179-195.
- Ngũgĩ wa Thiong’o (2012). *Globalectics. Theory and the Politics of Knowing*. Columbia University Press: New York.
- Nietzsche, Friedrich (1972). *Die Geburt der Tragödie. Kritische Studienausgabe*. Bd. 1. Ulstein: Berlin.
- Nietzsche Friedrich (2015). *Über Wahrheit und Lüge*. Reclam: Stuttgart.
- Ode, Erik (2015). Bildung als Widerstand – Zur Aktualität eines humanistischen Menschenbildes. In: Horst Philipp Bauer & Jost Schieren (Hrsg.): *Menschenbild und Pädagogik*. Beltz-Juventa: Weinheim Basel, S. 188-200.
- Oerter, Rolf (2016). *Kultur als Freund, Feind und Herr der Evolution*. Pabst Science Publishers: Lengerich/Westfalen.
- Patzlaff, Rainer (2017). *Sprache. Das Lebenselixier des Kindes. Moderne Forschung und Tiefendimension des gesprochenen Wortes*. Freies Geistesleben: Stuttgart 2017.

- Plucha Maike (2013). Jugendliche im Rausch der Gefühle. Ausdrucksformen emotionaler Befindlichkeit in der Pubertät – Zuwachs emotionaler Kompetenz durch den Einsatz von intermedialen kunsttherapeutischen und kreativpädagogischen Methoden im Unterricht. In: Silke Heimes, Petra Rechenberg-Winter & Renate Haußmann (Hrsg.) *Praxisfelder des kreativen und therapeutischen Schreibens*. Vandenhoe und Ruprecht: Göttingen, S. 113-136.
- Räuchle, Heidrun (2019). Prozesse persönlicher Hermeneutik und Lebensgestaltung durch integrative Poesie und Bibliothherapie. In: Hilarion Petzold, Brigitte Leiser & Elisabeth Klempnauer (Hrsg.): *Wenn Sprache heilt. Handbuch für Poesie- und Bibliothherapie, Biografiearbeit und Kreatives Schreiben*. Aisthesis: Bielefeld, S. 45-93.
- Rawson, Martyn (2021). Waldorf Education an Postmodern Spirituality. In: Tanja Stoltz & Angelika Wiehl (Hrsg.): *Education – Spirituality – Creativity. Reflections on Waldorf Education*. Springer VS: Wiesbaden.
- Rawson, Martyn (2022a). Postkolonialismus. Ein für die Selbstwerdung relevantes Thema. In: Wiehl, Angelika & Steinwachs, Frank (Hrsg.): *Studienbuch Waldorffugendpädagogik*. utb-Klinkhardt: Bad Heilbrunn, S. 203-216.
- Rawson, Martyn (2022b). *Dekolonialisierung des Lehrplans als Lernweg*. In: JfW 4/2022, S. 6-30.
- Rosslenbroich Marita & Rosslenbroich Bernd (2012). Die französisch-spanische Höhlenkunst. Wiege der Autonomie des menschlichen Bewusstseins. In: *Die Drei*. 2012. Nr. 10/11. S. 25-41.
- Rosslenbroich Peter (2018). *Entwurf einer Biologie der Freiheit. Die Frage der Autonomie in der Evolution*. Freies Geistesleben: Stuttgart.
- Schad, Wolfgang (2009). Das Aufwachen der Bewusstseinsseele. Evolution als Verständnisprinzip in Kosmos, Mensch und Natur. In: Wolfgang Schad (Hrsg.): *Evolution als Verständnisprinzip in Kosmos, Mensch und Natur*. Freies Geistesleben: Stuttgart, S. 9-51.
- Schieren, Jost (2016) (Hrsg.): *Handbuch Waldorfpädagogik und Erziehungswissenschaft. Standortbestimmung und Entwicklungsperspektiven*. Beltz-Juventa: Weinheim und Basel.
- Schneider, Wolfgang & Lindenberger, Ulman (2018). *Entwicklungspsychologie*. Beltz: Weinheim Basel.
- Schnurr, Ansgar; Dengel, Sabine; Hagenberg, Julia & Linda Kelch (2021) (Hrsg.). *Mehrdeutigkeit gestalten. Ambiguität und die Bildung demokratischer Haltungen in Kunst und Pädagogik*. transcript: Bielefeld.
- Schrader, Christopher (2007). *Darwins Werk und Gottes Beitrag. Evolutionstheorie und Intelligentes Design*. Kreuzt: Stuttgart.
- Schröder, Christoph (2020). Traditionen Postkolonialer Bildung. In: Koerrenz, Ralf (Hrsg.): *Globales Lehren, Postkoloniales Lehren. Perspektiven für Schule im Horizont der Gegenwart*. Beltz-Juventa: Weinheim Basel, S. 60 - 80.
- Schumacher, Rita (2019). Deutsch. In: Siegler, Stephan; Sommer, Wilfried & Zech, M. Michael (Hrsg.): *Handbuch Oberstufenunterricht an Waldorfschulen*. Beltz-Juventa: Weinheim Basel, S. 175-233.
- Schurz, Gerhard (2012). *Evolution in Natur und Kultur. Eine Einführung in die verallgemeinerte Evolutionstheorie*. Spektrum: Heidelberg.
- Soetebeer, Jörg (2019). Rezeptionsästhetik aus der anthropologischen Perspektive von Selbstbildung. Grundlinien fachwissenschaftlicher Basierung des Literaturunterrichtes an Waldorfschulen. In: Hüttig, Albrecht (Hrsg.): *Wissenschaften im Wandel. Zum Oberstufenunterricht an Waldorfschulen*. BWV: Berlin, S. 251-294.
- Sommer, Wilfried (2010). Oberstufenunterricht an der Waldorfschule: Kognitive Herausforderungen für das verkörperte Selbst. In: *RoSE* 1/2010, S. 33-48.
- Steiner, Rudolf (1973). *Die Philosophie der Freiheit*. Rudolf Steiner Verlag: Dornach. (GA 4).
- Steinwachs, Frank (2020). „Latente Fragen“ als anthropologisches und didaktisches Paradigma für den (Literatur-) Unterricht in der Oberstufe an Waldorfschulen. In: *RoSE*, 1/2020, S. 28-44.
- Steinwachs, Frank (2020). Evolution, Literatur und die Autonomie des Menschen. Versuch über das Verhältnis von Evolution, Kultur und der Selbstverortung sowie Behauptung des Menschen in der Welt durch Kunstschaffen und -rezeption am Beispiel mittelalterlicher Biografieerzählungen, respektive des Artusromans. In: Višnyakové, Olgy (Hrsg.): *Problémy interakce jazyka, literatury a kultury: nové směry výzkumu*. Universität in West-Böhmen: Pilsen, S. 78-107.

- Steinwachs, Frank (2021). Sinnstiftung, Biografie und Allverbundenheit als Leitmotive im Literaturunterricht an Waldorfschulen. In: Tania Stoltz & Angelika Wiehl (Hrsg.): *Education – Creativity – Spirituality. Reflections on Waldorf Education*. Springer VS: Wiesbaden, S. 325-341.
- Steinwachs, Frank (2022a). Artus, Parzival und Ich – Versuch über eine anthropologisch begründete Rezeption höfischer Romane in der Schule. In: *RoSE* 1/2022, S. 32-48.
- Steinwachs, Frank (2022b). *Mittelalterliche Literatur an Waldorfschulen: Möglichkeiten einer subjektorientierten Didaktik für die Oberstufe am Beispiel von Wolframs „Parzival“*. Peter Lang: Berlin.
- Stoltz, Tania & Wiehl, Angelika (Hrsg.). *Education – Creativity – Spirituality. Reflections on Waldorf Education*. Springer VS: Wiesbaden.
- Tomasello, Michael (2020). *Eine Naturgeschichte der menschlichen Moral*. Suhrkamp: Berlin.
- Waage, Peter N. (2017). *Ich. Eine Kulturgeschichte des Individuums*. Freies Geistesleben: Stuttgart.
- Wanning, Berbeli (2022). Literaturdidaktik und Kulturökologie. In: Christiane Lütge (Hrsg.): *Grundthemen der Literaturwissenschaft: Literaturdidaktik*. de Gruyter: Berlin New York, S. 430-453.
- Weinkötz, Elsa (2023). Marion Poschmanns Poetik der Latenz für eine Lyrik im Anthropozän. In: Nora Zapf, Teresa Millesi & Martin Coy (Hrsg.): *Kulturen im Anthropozän. Eine interdisziplinäre Herausforderung*. oekom: München, S. 197-215.
- Wesenkamp, Ralf (2022). Ziele und Funktion des Literaturunterrichts. In: Christiane Lütge (Hrsg.): *Grundthemen der Literaturwissenschaft: Literaturdidaktik*. de Gruyter: Berlin New York, S. 107-134.
- Wiehl, Angelika (2019). *Studienbuch Waldorf-Schulpädagogik*. utb-Klinkhardt: Heidelberg.
- Wiehl, Angelika (2020). *Studienbuch Waldorf-Kindheitspädagogik*. utb-Klinkhardt: Heidelberg.
- Wiehl, Angelika & Steinwachs, Frank (2022) (Hrsg.). *Studienbuch Waldorf-Jugendpädagogik*. utb-Klinkhardt: Heidelberg.
- Wintersteiner, Werner (2022). Kritisch-dialogischer Kosmopolitismus. Fundament einer postkolonial fundierten Citizenship-Education. In: Knobloch, Phillip & Drerup, Johannes (Hrsg.). *Bildung in postkolonialen Konstellationen. Erziehungswissenschaftliche Analysen und pädagogische Perspektiven*. transcript: Bielefeld, S. 23-46.
- Wulf, Christoph (2019). *Bildung als Wissen vom Menschen im Anthropozän*. Beltz-Juventa: Weinheim Basel.
- Yousefi, Hamid Reza & Braun, Ina (2011). *Interkulturalität. Eine interdisziplinäre Einführung*. WBG: Darmstadt.
- Zapf, Nora; Millesi, Teresa & Coy, Martin (2023). Einleitung: Eine Frage des Blicks. In: Nora Zapf, Teresa Millesi & Martin Coy (Hrsg.): *Kulturen im Anthropozän. Eine interdisziplinäre Herausforderung*. oekom: München, S. 9-24.
- Zech, M. Michael (2016). Der Waldorfflehrplan. Curriculum, Lehrplan oder Rahmenrichtlinie? In: Schieren, Jost (Hrsg.): *Handbuch Waldorfpädagogik und Erziehungswissenschaft. Standortbestimmung und Entwicklungsperspektiven*. Beltz-Juventa: Weinheim Basel, S. 572-597.