

Individuation, Sinnerleben und Erkenntnis. Propädeutik der waldorfpädagogischen Unterrichtsmethodik

Angelika Wiehl

Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft, Deutschland, Graduiertenkolleg

ZUSAMMENFASSUNG. Ausgehend von der Frage, ob die Schulpädagogik Lernenden einen sinnstiftenden und freiheitlichen Entwicklungsweg ermöglichen kann, wird an einem Unterrichtsbeispiel der 10. Klasse das Konzept der Unterrichtsmethodik der Waldorfschule eingeführt, wie es Rudolf Steiner in Abgrenzung zur herkömmlichen und zur herbartianischen Pädagogik seiner Zeit propädeutisch veranlagt hat. Die vorliegende Skizze basiert auf der Dissertation zur „Propädeutik der Unterrichtsmethoden der Waldorfpädagogik“ (Wiehl, 2015).

Schlüsselwörter: Unterrichtsmethode, Jugendalter, Individuation, Sinnerleben, Erkenntnis.

1. Ausgangsfrage

Angesichts der zeitgenössischen Ereignisse, der Erdbebenkatastrophe in Nepal, der Flüchtlingstragödie im Mittelmeer, der täglichen Gewalt in Krisen- und Kriegsgebieten, auch der weltweiten Angst vor Terroranschlägen stellt sich die Frage: *Wie könnte eine Schulpädagogik aussehen, die sinnstiftend, menschenwürdig und freiheitlich ist, die jedem Individuum einen Übungs- und Entwicklungsweg öffnet?*

Diese pädagogische Frage kann hier nicht befriedigend beantwortet werden. Aber diese Frage dient als Impulsgeber, den Blick aus der großen sozialen Perspektive auf die Pädagogik und die Schule von heute zu lenken.

Mit einem Beispiel aus dem Deutschunterricht der 10. Klasse soll zunächst eine Spur gelegt werden, die das Interesse auf Sinn, Bild und Erkenntnis in Lernprozessen lenkt. Nach einem Ausflug in die traditionelle Unterrichtsmethodik wird ein Einblick in die elementaren Unterrichtsmethoden der Waldorfpädagogik gegeben, wie sie Steiner exemplarisch, aber vor allem propädeutisch für die Waldorfschule entwickelt hat (Wiehl 2015). Die propädeutische Methodik Steiners begründet ein Unterrichtsprinzip, das jenseits einer zweckdienlichen Erziehung und auch anders als die kompetenzorientierte Schulpädagogik die selbstständige und selbstverantwortliche Urteils- und Handlungsfähigkeit des Lernenden zum Ausgangspunkt pädagogischer Handlungsfelder macht.

2. Zukünftige Entscheidungen genauer bedenken. Methodisches aus dem Deutschunterricht der 10. Klasse

In einer Deutschepeche der Waldorfschule überlegen sich die Schüler der 10. Klasse Fragen zum Ödipus-Drama von Sophokles, die sie im Rahmen eines Aufsatzes schriftlich erörtern sollen. Die Themen für

die Interpretation sind nicht vorgegeben, sondern werden von den Schülern auf der Grundlage genauer Kenntnisse der Ödipus-Lektüre entwickelt. Ein Schüler schlägt die Arbeitsfrage vor: *Wie wäre Ödipus' Schicksal verlaufen, wenn er bei seinen leiblichen Eltern geblieben wäre?* - Aus dem Ödipus-Mythos ist bekannt, dass sich die schreckliche Vorhersage des Orakels von Delphi erfüllt: Ödipus tötet unterwegs auf einer Wanderung seinen Vater und heiratet, ohne es zu wissen, seine Mutter. Was aber wäre geschehen, wenn die leiblichen Eltern ihren Sohn nicht ausgesetzt hätten, wenn er bei ihnen am Hofe von Theben und nicht in Korinth aufgewachsen wäre?

Eine Schülerin schildert in ihrer schriftlichen Arbeit, wie Ödipus' Leben bei seinen leiblichen Eltern in der Kindheit und Jugend verläuft, bis es schließlich zum Streit mit dem Vater kommt, dieser getötet wird und der Sohn die Mutter ehelicht. Alles geschieht wie es geschehen soll, aber am anderen Ort und unter anderen Umständen, die ausgedacht sind. Nur das persönliche Fazit der Schülerin ist überraschend: Sie bezieht Ödipus' Verhalten, insbesondere die nachträgliche Selbst-Erkenntnis, auf ihr eigenes Schicksal: Sie habe in der 7. Klasse die Schule gewechselt, sei dann aber zurückgekommen und merke heute, dass ihr etwas fehle, weil sie sich *schicksalsmäßig* – so wörtlich in ihrem Aufsatz - mit ihrer ersten Schule, der Waldorfschule, verbunden fühle. Sie sei daher zu dem Schluss gekommen, in Zukunft ihre Entscheidungen genauer bedenken zu wollen.

Die Auseinandersetzung mit dem Ödipus-Mythos bedeutet einerseits Arbeit am literarischen Werk, das ein tragisches Bild der Schuld und der Schicksalsverflechtungen entwirft. Andererseits rührt die Ödipus-Lektüre an Fragen der Jugendlichen, die ihre eigene Lebenssituation betreffen und geprüft werden, z. B.:

- Wirkt Schicksal zufällig, vorgegeben oder bestimmt man es selbst?
- Welcher Sinnzusammenhang spricht sich in dem Mythos aus?
- Gibt es in diesem Netz von scheinbar notwendig auf einander folgenden tragischen Ereignissen überhaupt Entscheidungsmöglichkeiten?

Die Entscheidung – so kann aus dem Aufsatz der Schülerin entnommen werden – liegt bei jedem selbst; sie wäre anders durch eine vorausschauende Erkenntnis möglich.

Für den Lern- und Verstehensprozess der mythischen Erzählung sind – wie das Unterrichtsbeispiel zeigt – drei Dimensionen von Bedeutung:

1. das Bild des im Mythos enthaltenen Geschehens – die Bildszenerie verändert und überträgt die Schülerin;
2. der Sinn dieses Geschehens – die Sinn gebende Struktur behält sie in ihrer Beschreibung bei;
3. die zu bildende Erkenntnis, die – wie das Beispiel zeigt – mehr als das Verstehen des Mythos auch eine Selbsterkenntnis sein kann.

Diese Lernerfahrungen durch Bild, Sinn und Erkenntnis bilden den Kern der waldorfpädagogischen Unterrichtsmethodik, wie sie Steiner für die Waldorfschule veranlagt, aber nicht konzeptionell und detailliert ausgearbeitet hat. Nach einem Exkurs in die Entstehungsgeschichte der Unterrichtsmethodik wird der Frage nachgegangen, welcher Stellenwert der Unterrichtsmethodik nach den Entwürfen Rudolf Steiners in der Schulpädagogik beigemessen werden kann.

3. Die schulpädagogische Methodik

Die Anfänge der schulpädagogischen Methodik und damit auch des Verständnisses von Unterrichtsmethoden, wie es heute in der pädagogischen Praxis verbreitet ist, liegen in der Großen Didaktik (1657) von Johann Amos Comenius. Er formuliert in dieser alles umfassenden „Lehrkunst“ die „Stufenleitermethode“ des Wissenserwerbs:

„Zuerst müssen die Sinne (sensus) der Knaben geübt werden (das ist das leichteste), dann das Gedächtnis (memoria), später das Erkenntnisvermögen (intellectus) und zuletzt die Urteilsfähigkeit (iudicium). Dies ist

die richtige Stufenleiter, weil das Wissen von der Sinneswahrnehmung ausgeht und durch die Vorstellungskraft (imaginatio) sich dem Gedächtnis mitteilt. Dann erwächst aus der Erweiterung der Einzelfälle (inductio) die Erkenntnis des allgemeinen Gültigen (universalia), und zuletzt aus fortgeschrittener Erkenntnis das Urteil, welches das Wissen sichert.“ (Comenius, 2007, 19)

Das Üben der Sinne, die Gedächtnisbildung, das Erkenntnisvermögen und die Urteilsfähigkeit sind die vier aufeinander aufbauenden Methoden eines Lernvorganges. Diese „Stufenleitermethode“ findet eine Fortsetzung in der sich seit dem 19. Jahrhundert formierenden Herbartischen Unterrichtslehre; sie wird bestimmt von der Annahme, dass Unterricht nach Stufen erteilbar sei und ihre exakte Einhaltung zum Lernerfolg führe. Was Johann Friedrich Herbart (1776 – 1841) als Lernprozess nach den vier Stufen „Klarheit, Assoziation, System und Methode“ für den Einzelunterricht beschreibt, gerinnt in der Adaption seiner Nachfolger, der Herbartianer, zu der so genannten Formalstufentheorie, die den Unterricht methodisch planbar und lenkbar machen soll. In Bezug auf die Lerninhalte bedeuten die herbartischen Methodenstufen:

1. Klarheit bedeutet so viel wie die Analyse und Synthese;
2. Assoziation heißt etwas mit anderem vergleichen;
3. System meint etwas in den Zusammenhang stellen;
4. Methode bedeutet die Funktion und Anwendung des Lerngegenstandes erfassen. (Herbart 1806/1965, S. 66 ff; 1835/2003, S. 30 f u. 50 ff)

Bis heute findet die Stufenmethode in Methodenlehrbüchern und in der Lehrerbildung ihren Niederschlag. Jede systematisch aufgebaute Unterrichtsstunde folgt Methodenschritten oder soll nach bestimmten Phasen gegliedert werden (Klippert, 2005; Meyer, 1987/2003 und 1988/2003). Die Methodenschritte „Vorbereiten – Bearbeiten – Ergebnis sichern“ gehören zum Repertoire einer Unterrichtsplanung und -durchführung und werden fachspezifisch oder fächerübergreifend angewandt; sie bilden gewissermaßen das gängige Grundmuster von Unterrichtsmethode. Auch aktuell empfohlene Methoden wie think-pare-share (eine Aufgabe verstehen, sich austauschen, Ergebnisse vorstellen) folgen letztlich diesem Prinzip und dienen der Effektivität des Lernens und der Wissensaneignung.

Am Beginn des 20. Jahrhunderts hegte man bereits Zweifel an der herbartischen und herbartianischen Unterrichtsmethodik, die u. a. von dem bekannten Herbartianer Wilhelm Rein an der Universität Jena (1886 bis 1923) gelehrt wurde (und die – nebenbei bemerkt - in Österreich lange die Grundlage des staatlichen Schulwesens war, wie es auch Steiner in seiner Schulzeit erlebte) (Wiehl, 2015, 174). Der intellektualisierenden Tendenz dieser hauptsächlich auf Kognitives ausgerichteten Lehr-Lern-Weisen setzen verschiedene Reformpädagogen Konzepte entgegen, die als handlungsorientierte Methoden und Sozialformen des Unterrichts fortbestehen. Bis heute profitiert die Schullandschaft von diesen Neuerungen der Reformpädagogik am Beginn des 20. Jahrhunderts; Schule sollte lebensbezogen, sozialbewegt und identitätsstiftend sein (Skiera 2010). Das Methodenverständnis der Schulpädagogik durchläuft seither einen Wandel vom rein lehrergelenkten Unterricht zum selbstbestimmten, entdeckenden, projektorientierten Lernen; dennoch ist die systematische Unterrichtsstruktur „Vorbereiten – Bearbeiten – Ergebnis sichern“ in der Schulpraxis weit verbreitet.

4. Das waldorfpädagogische Methodenkonzept

Mit der Begründung der Waldorfschule 1919 stellte Rudolf Steiner ein neues pädagogisches Konzept vor, das sich zwischen der traditionellen Unterrichtsmethodik der Herbartischen Strömung und den reformpädagogischen Bestrebungen verorten lässt. Steiner führt exemplarische Unterrichtsmethoden ein, durch die sich die Waldorfpädagogik von der herbartianischen Methode, aber auch von anderen bis heute verbreiteten Lehr-Lern-Methodiken unterscheidet.

Die grundlegende Differenz zwischen Steiners und Herbarts Pädagogik liegt in den konträren Denkansätzen begründet. Steiner widerspricht sowohl der an Kant ausgerichteten philosophischen Denkweise Herbarts als auch seiner für die Pädagogik maßgeblichen Psychologie, die Vorstellungen in den

Mittelpunkt seelisch-geistiger Prozesse stellt (Herbart 1816). Selbst das Ich bildet sich nach Herbart nur aus Vorstellungskomplexen und ist nicht – wie in Steiners *Philosophie der Freiheit* – eine rein geistige Erfahrung im Denken (Steiner, GA 4). Steiners philosophischer Idealismus bedeutet für die Waldorfpädagogik, dass Methoden einer freiheitlichen Pädagogik entwickelt werden und dass sich diese einem auf Richtlinien und Standardisierungen festgelegtes Bildungswesen kaum anpassen werden.

Nach Steiners Bestreben sollte die Anthroposophie die Methode der Waldorfschule sein. Er betont vorangehenden Lehrern in ähnlicher Weise wiederholt: „Die Anthroposophie werden wir nur betätigen in der Methodik des Unterrichts“ (GA 293, 15). An anderer Stelle führt er weiter aus:

„wir wollen nicht den Inhalt der Anthroposophie in unsere Schule hineinbringen, wir wollen etwas anderes. Anthroposophie ist Leben, ist nicht bloß eine Theorie. Und Anthroposophie kann übergehen in die Gestaltungsfähigkeit, in die Handhabung des Unterrichts (...). Also insofern eine Methode für diese Schule geschaffen werden soll durch Anthroposophie, insofern streben wir. Wir erstreben Methodik, Unterrichtspraxis. Das ist es, in was wir auslaufen lassen möchten dasjenige, was aus einer wirklichen Erkenntnis des Geistigen wahrhaftig folgen wird“ (GA 297, 40 f).

Anthroposophie soll nur eine Methode sein und übergehen in die „Gestaltungsfähigkeit“ und die „Handhabung des Unterrichts“. Das bedeutet, dass nicht anthroposophische Inhalte, sondern Erkenntniswege und Übungen die Grundlage der methodischen und pädagogischen Praxis sind. Aber Steiners pädagogische Werke enthalten keinen Methodenkanon, sondern exemplarische Unterrichtsempfehlungen, die meist inhaltlich als Lehrplanangaben verstanden werden, die aber auch methodisch gelesen werden können. Aus methodischer Sicht bilden sie die Elemente der anthroposophischen Erkenntnisübung nach. Es trifft daher zu, dass die von Steiner exemplarisch empfohlenen Unterrichtsmethoden den „Weg, den die Erkenntnis überhaupt geht“ (Heitger, 2009, 350), beschreiben.

Das Spezifische der Waldorfmethode ist, dass diese erkenntnisübenden Methoden im Zusammenhang mit der *entwicklungsbezogenen pädagogischen Anthropologie* Steiners stehen. Bereits 1906/07 entwickelt er in dem auch als Schrift vorliegenden Vortrag zur *Die Erziehung des Kindes vom Standpunkt der Geisteswissenschaft* (Steiner, GA 34, 309 ff) die altersstufenbezogenen Lerndispositionen, die in weiteren pädagogischen Kursen die Grundlage unterrichtsmethodischer Angaben sind. Er charakterisiert drei Haltungen, die nachahmende, die nachfolgende und die urteilsbildende Haltung, die in Folge jeweils als typisches oder prägendes Lernverhalten in einer ungefähr sieben Jahre dauernden Entwicklungsphase auftreten. Ab 1919 gibt Steiner diesen Lerndispositionen gemäß eine Fülle an Unterrichtsbeispielen, an denen man vier elementare Lehr-Lern-Methoden ablesen kann. Es handelt sich um die Methoden des bildhaften, des erzählenden, des urteilenden und des rhythmischen Unterrichts. Das Hauptmerkmal der bildhaften Methoden ist nicht die äußere bildhafte Darstellung und Anschauung, sondern das individuelle Bilderleben und Vorstellen. Ähnlich wie im Nachahmungsvorgang, wenn z. B. ein Bewegungsablauf wahrgenommen, dann verinnerlicht und schließlich ausgeführt wird, vollzieht sich das Bilderleben als ein bildhaftes Anverwandeln des sprachlich oder auch medial vermittelten Bildes. Jedes wahrgenommene und vorzustellende Bild erscheint beim Rezipienten in individueller Ausprägung. Mit diesem Prozess der Individualisierung im vermittelnden Unterricht, beim Erzählen, Darstellen oder auch Charakterisieren, ist zu rechnen. Außerdem ist die Vorstellungsbildung die Quelle der Erinnerung, an die Urteils- und Begriffsbildung anschließen.

5. Perspektiven einer propädeutischen Unterrichtsmethodik

Auf die vier Methoden, die bildhafte, die erzählende oder vermittelnde, die urteilsbildende und auf die rhythmische Unterrichtsgestaltung konzentrieren sich Steiners exemplarische Lehr-Lern-Empfehlungen. Sie bilden einerseits den Kern der Methodik in der Waldorfschule, andererseits sind sie nur elementare Methoden des Lehrens, das im Sinne der Performativität Lernen ermöglicht. Die Vermittlungspraxis steht in Steiners Unterrichtsempfehlungen deutlich im Vordergrund; aber er geht nicht nur von weisenden Unterrichtsmethoden aus, sondern von der unmittelbar nachvollziehenden Bild- und Erkenntniserfahrung, die in der rhythmischen Konzeption des Unterrichts zur Übung wird. Unter diesen Prämissen verstehen sich die genannten Unterrichtsmethoden nach Steiner als propädeutische Methoden: Wie an dem Beispiel

des Ödipus-Mythos gezeigt, sind diese elementaren Methoden, durch die Bild, Sinn und Erkenntnis zur Lernerfahrung werden, altersstufenbezogen und fachspezifisch zu gewichten, aber auch im Sinne eines künstlerischen Unterrichts – den Steiner als Alternative zum wissenschaftsdominierten und intellektuellen Unterrichtsverfahren vorschlägt – weiter zu entfalten. Steiners Verständnis vom künstlerischen Unterricht bezieht sich nicht allein auf den Unterricht der bildenden und musischen Künste, sondern vor allem auf die Unterrichtsmethode im allgemeinen; die künstlerische Methodik kennzeichnet sinnstiftendes, bildschaffendes Erleben und *schöpferisches* Tätigsein (Wiehl, 2015, 272). Für die pädagogische Praxis bedeuten die methodischen Prinzipien:

- Der *bildhafte Unterricht* schult das innere Bildvermögen und regt die künstlerische Phantasie an;
- der *erzählende Unterricht* erschließt sinnstiftend Erinnerungen und Kenntnisse des Menschheitsgedächtnisses und ist gedächtnisbildend;
- der *urteilsbildende Unterricht* ermöglicht über den Verstehensprozess hinaus eigene Erkenntnisse zu gewinnen und eigene Standpunkte einzunehmen;
- die *rhythmische und wiederholende Gestaltung* von einzelnen Übungselementen ist die Voraussetzung für nachhaltige Gedächtnis- und Urteilsbildung und für die Könnerschaft in praktischen wie intellektuellen Disziplinen – denn Üben führt zu Können; die rhythmische Unterrichtsgestaltung, die Rahmung des Methodischen, kann daher als eine spezifisch waldorfpädagogische Realisation einer „Pädagogik der Übung“ (Brinkmann, 2012) gesehen werden.

Methodenvielfalt, die heute schon beinahe als zwingendes Konzept der Schulpädagogik gilt, geht in der Waldorfpädagogik von diesen elementaren Methoden aus. Allerdings fehlt in Steiners pädagogischem Werk das Unterrichtsgespräch, das in den meisten Unterrichtsmethodiken, besonders im Methodenkanon kooperativer und entdeckender Lernformen einen großen Raum einnimmt. Das *Unterrichtsgespräch*, auch der Dialog, bildet neben den vier genannten elementaren Unterrichtsmethoden eine fünfte Elementarmethode. Die Waldorfpädagogik hat oder hätte das Potential zur Entwicklung dialogischer und sozialer Lernformen, also zu einer lernenden Gesprächs- und Begegnungskultur; insbesondere basiert der sinnstiftende, urteilsbildende Unterricht auf einer dynamischen Gesprächsarbeit mit hoher Schülerbeteiligung, deren Theorierahmen jedoch noch zu erschließen ist (Wiehl, 2015, 369 ff).

Die Lernerfahrungen mit Bild, Sinn und Erkenntnis fördern die Individuation im Jugendalter, weil Wissen nicht nur angeeignet, sondern im Lebensbezug erlebt und reflektiert wird; Bild, Sinn und Erkenntnis gehören heute zu einer lernenden Begegnungskultur – und zu einer Schulpädagogik, die *sinnstiftend, menschenwürdig und freiheitlich ist, die jedem Individuum einen Übungs- und Entwicklungsweg öffnet*.

Literatur

(Hinweis: Die Werke Rudolf Steiners werden nach der Gesamtausgabe (= GA) zitiert.)

- Comenius, J. A. (2007). *Große Didaktik. Die vollständige Kunst, alle Menschen alles zu lehren* (1657).
Übersetzt u. herausgegeben von A. Flitner. Mit einem Nachwort zur neueren Comeniusforschung
von K. Schaller. 10. Aufl., Stuttgart.
- Brinkmann, M. (2012). *Pädagogische Übung. Praxis und Theorie einer elementaren Lernform*.
Paderborn, München, Wien, Zürich.
- Heitger, M. (2009). Vom Missbrauch des Methodenbegriffs in der sogenannten «Neuen Lernkultur».
In: *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 85/2009, Heft 3, S. 346-360.
- Herbart, J. F. (1816). *Lehrbuch zur Psychologie*. Königsberg, Leipzig.
- Herbart, J. F. (1806/1965). Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet.
In: ders. (1965): *Pädagogische Schriften*. Hrsg. von W. Asmus. Zweiter Band, Pädagogische Grundschriften.
Düsseldorf, München.
- Herbart, J. F. (1835/2003). *Umriss pädagogischer Vorlesungen*. Hrsg. von E. Matthes u. C. Heinze. Darmstadt.
- Herbart, J. F. (2006). *Genauere Entwicklung der Hauptbegriffe, welche in die Bestimmung des pädagogischen Zwecks
eingehn*. Hrsg. v. R. Coriand. Jena.
- Klippert, H. (2005). *Methoden-Training. Übungsbausteine für den Unterricht*. 15. Aufl., Weinheim, Basel.
- Meyer, H. (1987/2003). *Unterrichtsmethoden II. Praxisband*. Berlin. Lizenzausgabe für die Wiss.
Buchgesellschaft Darmstadt.
- Meyer, H. (1988/2003). *Unterrichtsmethoden I. Theorieband*. 2. Aufl., Berlin. Lizenzausgabe für die
Wiss. Buchgesellschaft Darmstadt.
- Skiera, E. (2010). *Reformpädagogik in Geschichte und Gegenwart*. Eine kritische Einführung.
2. Aufl., München, Wien.
- Sophokles (2010). *König Ödipus*. Übers. u. Nachw.: Steinmann, Kurt. Stuttgart: Reclam.
- Steiner, R. (GA 4) (1995). *Philosophie der Freiheit. Grundzüge einer modernen Weltanschauung.
Seelische Beobachtungsergebnisse nach naturwissenschaftlicher Methode*, 1894/1918. 16. Aufl., Dornach.
- Steiner, R. (GA 34) (1987). *Lucifer – Gnosis. Grundlegende Aufsätze zur Anthroposophie und Berichte aus Zeitschriften
«Luzifer» und «Lucifer – Gnosis»*, 1903-1908. 2., neu durchges. Aufl., Dornach.
- Steiner, R. (GA 293) (1992). *Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik*, Teil I, 1919. 9.,
neu durchges. u. erg. Aufl., Dornach.
- Steiner, R. (GA 297) (1998). *Idee und Praxis der Waldorfschule*, 1919-1920. Dornach.
- Wiehl, A. (2015). *Propädeutik der Unterrichtsmethoden in der Waldorfpädagogik*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.