

# **Bilderfahrung als pädagogisches Paradigma. Anschauungsunterricht versus bildhafte Unterrichtsmethoden in der Waldorfpädagogik**

**Angelika Wiehl**

*Graduiertenkolleg Waldorfpädagogik, Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft, Deutschland*

**ZUSAMMENFASSUNG.** Bilderfahrungen und der Umgang mit Bildern spielen eine besondere Rolle in der Pädagogik, seit durch Comenius die Methoden und Materialien des Anschauungsunterrichts Einzug in den Schulunterricht gehalten haben. Eine konträre Methode bildhaften Unterrichts entwickelte Steiner für die Waldorfschule – auch angeregt durch die englische Erzieherin Margaret McMillan, die als Vorläuferin der imaginativen Pädagogik gesehen werden kann. Der imaginative oder bildhafte Unterricht gründet in einem Bilderleben, das je nach Bildobjekt und Bildsprache zu unterschiedlichen Wahrnehmungen im, vor oder an der Grenze des Bildes führt und dessen Genese nachvollziehbar macht. Die Wandbilder von Chauvet zeigen exemplarisch, dass Bilder als geronnene Bewegung wahrgenommen werden können. Diese Qualität der Bildbewegung ist der Ausgangspunkt für eine Bildübung in drei Phasen, die verdeutlicht, dass bildhafter Unterricht nicht bei der äußeren Anschauung stehen bleibt, sondern durch die individualisierende Vorstellungstätigkeit zur Erkenntnisfähigkeit führt.

**Schlüsselwörter:** Anschauungsunterricht, Bilderfahrung, bildhafter Unterricht, Bildkompetenz, Bildübung, imaginativer Unterricht, Imagination, Individualisierung, Waldorfpädagogik, Amos Comenius, Margaret McMillan, Heinrich Pestalozzi, Herbert Spencer, Rudolf Steiner.

**SUMMARY:** The experience and use of images have played a special role in education ever since Comenius introduced the methods and materials of illustrative teaching into the classroom setting. For the Waldorf school Steiner developed a contrary method of image-based teaching - partly influenced by the work of Margaret McMillan, who can be regarded as the precursor of image-based education. Image-based or imaginal teaching is founded upon using an image in a way that, in keeping with its nature and language, explores its perceptual dimensions to the point at which its coming into being can be sensed. Chauvet's murals are prime examples of this, and show that images can be perceived as outcomes of movement. This quality of formative movement is the starting point for an exercise in three phases, which makes clear that imaginal teaching is not only concerned with the external view of things, but by exercising individual imaginative conceptualization leads to knowledge acquisition.

**Keywords:** illustrative teaching, pictorial experience, image-based teaching, facility with images, pictorial exercise, imaginal teaching, imagination, individualization, Waldorf education.

## **1. Einleitung**

Über die Bedeutung des Bildes und über Bilderfahrungen liegen eine Fülle an Veröffentlichungen aus den Forschungsfeldern der Ästhetik, Kunstgeschichte, Philosophie, Literatur- und Medienwissenschaft, der

Sozialpsychologie und insbesondere der Bildwissenschaft vor. Es geht einerseits um die unterschiedlichen Aspekte der Bildentstehung, Bildwahrnehmung und Bildrezeption, andererseits um innere Vorstellungsbilder, die durch Erlebnisse, Erinnerungen und Phantasie im subjektiven Bewusstsein erzeugt werden. Außerdem wird an der Wirkung materialer und medialer Bilder der Grenzgang zwischen sinnlich wahrnehmbaren und subjektiv vorgestellten Bildeindrücken erfahrbar und besprechbar.

Die Schulpädagogik befasst sich seit Amos Comenius' „Großer Didaktik“ (1657/2007) vorwiegend mit der Frage der Bildwirkung durch das bildhafte Veranschaulichen von Lerninhalten in Lehrbüchern und anderen Medien. In diesem Sinne existiert seit über hundert Jahren der so genannte Anschauungsunterricht, der den Anspruch erhebt, durch Verbildlichung der Lerninhalte, also durch Abbildungen, dem rein intellektuellen oder gedanklich-abstrakten Lernen vorzubeugen.

Eine Sonderstellung hinsichtlich der Bildwirksamkeit und des Umgangs mit Bildern nimmt die Waldorfpädagogik ein, die den bildhaften Unterricht als eine *Methode der inneren Bildfähigkeit bzw. der Bildkompetenz* pflegt. Innere und äußere Bilder, Vorstellungsbilder und Abbildungen haben eine je unterschiedliche Wirkung für den Lernprozess. Erst durch die innere aktive Bildschöpfung findet eine individualisierte Aneignung der Lerngegenstände statt. Daher gelten die nachfolgenden Überlegungen der These, dass individualisiertes Lernen einhergeht mit inneren Vorstellungsbildern, die durch aktive *Bilderfahrungen* gewonnen werden. Es soll gezeigt werden, dass die innere Bildarbeit ein lernwirksames Äquivalent gegenüber der Dominanz der visuellen Bilder in der Gegenwartskultur ist und dass der aktive Umgang mit den inneren Bildern zu gestaltbaren Bilderfahrungen und damit zur Bildkompetenz führt.

## 2. Bilderfahrungen in der Gegenwartskultur

Jede erste Zeitungs- oder Zeitschriftenseite zieht über ein Bild die Aufmerksamkeit des potentiellen Lesers auf sich; in jeder U-Bahnstation oder an den meisten Straßenkreuzungen zeigen Displays dem eiligen Zeitgenossen die Trends käuflicher Produkte oder Freizeitangebote; die dazwischen geschalteten Szenen besonders dramatischer Ereignisse in Kriegs-, Flüchtlings und Katastrophengebieten nimmt man in der Bahnhofshalle nebenbei auch noch auf. Emotional aufgeladene Bilder initialisieren Bedürfnisse nach Erwerb eines Produkts, nach Vergnügungen oder nach Informationen. Die Werbe- und die Unglücksbilder prägen sich unbewusst ein und flimmern auch im zeitlichen Abstand zur Erstbegegnung bei anderen Gelegenheiten wieder auf.

Dieser alltäglichen Begleiterscheinung der Werbung und Bilderflut gegenüber steht die bewusste Bilderfahrung als ein Lernvorgang, auf die sich die weitere Betrachtung konzentriert. Von der alltäglichen Bildwahrnehmung hebt sich – nach der hier zu Grunde gelegten Begriffsbildung – die Bilderfahrung insofern ab, als sie von der Bildgenese handelt, die sich im beobachteten Nachvollzug als eine bestimmte Qualität des Lernens herausstellt. Die wahrzunehmende Erkundung der verschiedenen Ebenen der Bilderfahrung stellt diese als ein lernwirksames Paradigma dar. Dem Lernen als Bilderfahrung geht die aktive *Bildwahrnehmung* voraus; sie vergegenwärtigt den Nachvollzug der bildimmanenten Prozesse.

Die Bildwahrnehmung ist bildkonstituierend; äußere und innere Bilder gelangen durch den Vorgang der Wahrnehmung als Vorstellungsbilder ins Bewusstsein. Das aufmerksame Bewusstsein hält am Bild inne. Im Nachklang dieses Innehaltens entsteht das Erlebnis der Bilderfahrung. Dabei wird eine vorgängige Bildwahrnehmung über die Vorstellung zu einem Erlebnis der Bedeutsamkeit. Jedes Bild, das über den Ersteindruck, d. h. über die reine Wahrnehmung hinaus, im Bewusstsein fort besteht, trägt eine wie auch immer geartete Bedeutung in sich: Es deutet auf eine andere, nämlich die von diesem Bild repräsentierte Wirklichkeit hin. Bild ist Repräsentation einer Wirklichkeit und selbst Bildwirklichkeit.

Im Bewusstmachen der Bilderfahrung erschließen sich diese Dimensionen und Bedeutsamkeiten eines Bildes. Die reine Bildwahrnehmung – das wahrnehmende Davor-sein – ist so wenig eine Bilderfahrung wie das vollständige Hingegebenensein an ein Bild oder an sich bewegende Bildsequenzen eines Films; letzteres ist nur eine Bedeutungserfahrung. Die reine Bildwahrnehmung entbehrt der inneren Bildtätigkeit; die reine Bedeutungserfahrung fesselt die innere Bildtätigkeit an die gesehenen Bilder und an assoziierte

subjektive Erinnerungsvorstellungen. Die Bilderfahrung ereignet sich zwischen der reinen Wahrnehmung und dem Bedeutungserleben. Diese Dimensionen und Grenzen der Bilderfahrung erschließen sich durch Beobachten der Bildwahrnehmung und durch Befragen der Bildforschung. Bild, Bildgenese, Bildwahrnehmung, Bildvorstellung, Bildbedeutung und Bildsehen sind die Themenfelder, die Bilderfahrung als individualisierenden Lernprozess durch exemplarische Beobachtungen zu begründen.

### 3. Bildgenese

Nie zuvor gab es in der Zivilisation und Kultur so viele visuelle oder sprachliche Bilder wie heute. Die visuellen Bilder können bis in die Anfänge der Kunstschöpfungen zurückverfolgt werden. Sprachliche Bilder sind erst durch das Aufkommen der Bilderzählungen und der Schrift in den frühen Hochkulturen Ägyptens oder des alten Orients vermittelbar. Zu den ältesten nachgewiesenen Bildern gehören die Tierzeichnungen und –malereien in der Höhle von Chauvet, die ab etwa 40 000 v. Chr. entstanden (Clottes 2001). Diese Tierbilder sind keine getreuen Abbilder lebender Tiere, sondern Momentaufnahmen von Bewegungen. Bilder rennender, stehender, liegender, kämpfender Pferde, Löwen oder Nashörner bevölkern die Höhle. Der Betrachter erkennt das Einzigartige dieser Tiergestalten an dem Innehalten ihrer Bewegungen. Das an der Höhlenwand Bild gewordene Tier bringt den Moment eines Bewegungsablaufs zum Ausdruck. Die sprachliche Bilderzählung aber kann das im Bild repräsentierte Tier in Bewegung beschreiben; sie generiert damit sich wandelnde Bilder, die als zeitliche Bildfolgen im Film oder in Bildgeschichten wieder visuell werden können. In der räumlichen oder gegenständlichen Präsentation hält das Bild inne; in der Sprache bewegt es sich, insofern es im Sprachfluss fortwährend weiter entfaltet wird. Daher ist eine bildhafte Erzählung zugleich eine Bildbewegung, wie sie dem bildhaften Vorstellen, der Imagination oder dem Träumen eigen ist. Innere Bilder kommen nicht zum Stillstand, sondern sie sind ein phantasiebewegtes seelisches Fluidum und die Tierbilder von Chauvet sind Lehrmeister der geronnenen Bildbewegungen.

Das äußere Bild erscheint als eine Bildung oder Nachbildung einer anderen Wirklichkeit. Ein Bild – ein Tierbild in Chauvet genauso wie ein Werbespot am Bahnhof – verweist auf eine andere Dimension, die sich dem bewussten Beobachter kenntlich macht. Ein realistisches – visuelles oder sprachliches – Bild gibt eine am anderen Ort wahrnehmbare Realität wieder oder erinnert zumindest daran. Ein abstraktes, ein monochromes oder ein Action-painting-Gemälde enthält diesen Gegenstandsbezug nicht und verweist auf einen Bedeutungszusammenhang, der sich im Dialog zwischen Betrachter und Bild konstituiert. Künstlerische Bildproduktionen sind – anders als Werbebilder – Beispiele dafür, wie die unterschiedliche Betrachter-Haltung wesentlich die Bildrealität bestimmt.

Bei einigen monochromen Bildern von Marc Rothko entzieht sich das Verweisen des Bildes auf eine andere Realität so weit, dass nur der Betrachter als Bildwahrnehmender übrig bleibt. Er schaut *auf* das Bild „No. 3, Magenta, Black, Green on Orange“ (oil on canvas, 1949, MOMA, New York), dann *in* den gemalten Farbraum – wobei die nach oben gehobene schwarze Fläche das Auge hineinzieht; er verliert sich in dieser schwarzen Fläche oder wendet den Blick auf sich selbst als Betrachter zurück, auf den in diesem Farbraum wahrnehmend Tätigen (Weiss 1998, S. 99). Marc Rothkos Gemälde üben förmlich einen Sog aus, mit und in der Farbe zu oszillieren.

Eine gegenteilige Erfahrung kann mit den abstrakten Bildern und Installationen Imi Knoebels gemacht werden. Der Betrachter braucht gar nicht in das Bild wahrnehmend einzutreten, denn die Bilder und Bildkonstellationen Knoebels kommen auf ihn zu; sie treten aus der Bildkomposition hinaus, sind raumausgreifend und entfachen wie die plastischen Objekte und Bilder der mehrteiligen Installation „Eigentum Himmelreich“ (1983) Dialoge mit ihrer räumlichen Umgebung (Knoebel 2014; Wiehl 2015a).

Wieder eine andere Erfahrung gewähren Jackson Pollocks Action-Painting-Bilder, deren dynamisches Liniengewirr das Betrachterauge in ihren Bann zieht und nicht zur Ruhe kommen lässt. Auf dem großformatigen Gemälde „Alchemy“ (1949; 114,6 x 221,3 cm, Guggenheim Fondation, Venedig) bewegt es sich in unendlichen Schleifen und Linien oder fokussiert die Farbtropfen, um gleich wieder neuen Farbspuren zu folgen (Varnedoe 1999, S. 230). Dieser Typus von Bild bewirkt, dass der Betrachter sich

ihm aussetzt – ähnlich wie bei komplexen Abbildungen oder Bildern, die wegen ihres Inhaltes und ihrer Bildaussage eine genauere Erkundung verlangen.

Schließlich gewährt die Einlassung auf eine Wandtafelskizze Rudolf Steiners eine weitere Bilderfahrung, die hier aus Gründen des Bezugs zur Methode des bildhaften Unterrichts in der Waldorfpädagogik einbezogen wird und einen weiteren Aspekt der Bilderfahrung offenlegt. Es handelt sich um die Wandtafel vom 26.12.1921 (Steiner 1990, S. 23), die Steiner während eines pädagogischen Vortrags über Sinneswahrnehmung und Erkenntnis zeichnete (Steiner 1987, S. 73 ff.). Wenige Bildelemente sind blickführend und maßgeblich: Die senkrechte weiße Gerade a-b auf der linken Blathälfte trennt das weiß skizzierte Gesichtsprofil mit Auge von dem rot gezeichneten, etwas unförmigen Kreis rechts. Über die weiße Gerade schwingen außerdem eine kräftige rote Wellenlinie und blaue Querstriche. Am oberen Blattrand endet die weiße Gerade in dem nicht ganz fertig geschriebenen Wort „Sinnestepich“. Dem Vortrag ist zu entnehmen, dass sich der Mensch in seiner „Beobachtung“ diesem Sinnestepich hingibt und sich seine Eindrücke mit Gedanken wie mit den roten Wellenlinien verweben. „Er interpretiert die Sinneswelt durch seine Gedanken“; zugleich bildet sie die „Grenze“, durch die er mit seinem normalen Bewusstsein nicht hindurch stoßen kann (ebd., S. 74 f.). Die Wandtafelskizze thematisiert das Bild als Grenze zwischen äußeren und inneren Eindrücken und Erfahrungen.

Was ein Bild ist, wurde seit der von Gottfried Boehm herausgegebenen Aufsatzsammlung „Was ist ein Bild?“ (1995) wiederholt untersucht, befragt und beantwortet. Hier werden verschiedene Möglichkeiten der Bilderfahrung angeboten: Bild ist Beteiligung des Betrachters an der Bildwirklichkeit – entweder *im Bild, vor dem Bild, auf der Suche nach dem Bild* oder *an der Bildgrenze*.

#### 4. Für und Wider den Anschauungsunterricht in der Waldorfpädagogik

Als Rudolf Steiner 1919 die erste Waldorfschule in Stuttgart gründete, legte er Wert auf den bildhaften Unterricht, den Lehrer durch Zeichen- und Malübungen sowie farbige Tafelbilder, aber vor allem lebendige Erzählungen und die Aktivierung innerer Bildvorstellungen pflegen sollten. Seine pädagogischen Anregungen stehen dem Anschauungsunterricht diametral entgegen, der seit Amos Comenius (1592-1670) in der Schulpädagogik ein nicht hinterfragtes methodisches Konzept ist.

Der Anschauungsunterricht wird „als Belehrung mit Hilfe von Anschauungsmaterial“ (Universal-Lexikon 2012) oder als „Unterricht mit planmäßiger und vielseitiger Anwendung von Gegenständen und Bildern zum Zweck eines rascheren und gründlicheren Begreifens“ definiert (Der große Herder 1952). Nach den Methoden des Anschauungsunterrichts zu verfahren bedeutet, von der Anschauung der „äußeren, sinnlichen Gegenstände“, dann auch von „inneren, geistigen Anschauungen“ auszugehen und „an dieselben die Belehrungen“ anzuknüpfen (Pierer's Lexicon 1857-1865). Zum Zwecke eines solchen Unterrichts und weil nicht alle Lehrgegenstände jederzeit zur Verfügung stehen, schuf der tschechische Theologe, Pädagoge und Schulreformer Amos Comenius, der als Vertreter einer Pädagogik der Anschaulichkeit gilt, das „Orbis sensualium pictus“ (1658), das erste bebilderte Lehrbuch, in dem „Sinnbare Sachen den Sinnen recht vorgestellt werden“ (Comenius 1979, S. 5). Dieses bis Ende des 19. Jahrhunderts am meisten verbreitete Schulbuch enthält über 150 Bildtafeln über das Leben und die Welt, denen deutsche und lateinische Worte und Sätze zugeordnet sind, mittels derer sich Wissen und Fachbegriffe einprägen lassen. Diese lateinisch-deutsche Bilderfibel studierte Goethe als Knabe, „weil man noch keine Bibliotheken für Kinder veranstaltet“ hatte (Goethe 1989, S. 35).

Auch die Methode des Anschauungsunterrichts selbst geht auf Comenius zurück. In seiner einflussreichen „Großen Didaktik. Eine vollständige Kunst, alle Menschen alles zu lehren“ (1657/2007) beschreibt er die von der Sinneserfahrung ausgehende „Stufenleitermethode“ des Wissenserwerbs, nach der zuerst

„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“ (ebd. S. 102).

Diese „Stufenleitermethode“ findet eine Fortsetzung in der sich seit dem 19. Jahrhundert formierenden Herbartschen Unterrichtslehre (Herbart 1835/2003); aber der Anschauungsunterricht wurde durch verschiedene Pädagogen wie Heinrich Pestalozzi und Herbert Spencer, schließlich in der Schulreformbewegung (Oelkers 2005; Skiera 2003) am Beginn des 20. Jahrhunderts gerade als eine Methode entgegen der Verintellektualisierung, wie sie auch in der Herbart-Pädagogik gesehen wurde, vertreten.

In seinem folgenreichen Werk zur „Anschauungskunst“, in der Schrift „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt“ (1801), vertritt Heinrich Pestalozzi,

*„daß die Anschauung das absolute Fundament aller Erkenntnis sei; mit andern Worten, daß jede Erkenntnis von der Anschauung ausgehen und auf sie müsse zurückgeführt werden können“* (Pestalozzi 2009, S. 178).

Entsprechend empfiehlt er ein „Buchstabierbuch“, um die Buchstaben zu lernen, und ein „ABC der Anschauung“, um die „Meßkunst“ zu lernen. Fibeln und bebilderte Lehrbücher sind seither in die Schulstuben eingezogen und die „Anschauung war im 19. Jahrhundert das zentrale Schlagwort, um neue von alten Unterrichtsverfahren abzugrenzen“ (Oelkers 2005, S. 50).

Die Bemühungen der Reformpädagogik um den „Anschauungsunterricht“ oder den „naturgemäßen Unterricht“ (ebd., S. 50 f.) gründen in einem anderen Verständnis von Anschauung und sind den Anliegen bei der Einrichtung der Waldorfschulen 1919 entgegengesetzt. Für die Waldorfpädagogik sieht Steiner vor, dass sie nicht nur auf die sinnliche Wahrnehmung durch das Präsentieren von Gegenständen oder Abbildungen zurückgreift, sondern dass vielmehr die innere Anschaulichkeit durch lebendige Lehrerzählungen und einen bildhaften, künstlerischen Unterricht gepflegt werden. Offensichtlich schließt er sich nicht dem allgemeinen reformpädagogischen Trend an, die „Anschaulichkeit“ des Unterrichts gegen den „abstrakten Unterricht“ (Oelkers 2005, S. 50) zu verteidigen, sondern entwickelt eine andere pädagogische Ausrichtung, für die er unter anderem bei Margaret McMillan (1860-1931), einer englischen Erzieherin, Anregungen erhält.

## 5. Margaret Mc Millan – ein Vorbild für die Pädagogik der Imagination

1904 erschien in England die inzwischen vergessene Schrift „Education through the Imagination“ (1904) der englischen Erzieherin Margaret McMillan. Sie kritisierte vehement das monotone englische Schulwesen, setzte sich für eine breite und humane Bildung der Kinder ein, gründete 1914 die „Open-Air Nursery School & Training Centre“ für Kinder ab 18 Monaten sowie 1930 das „Rachel McMillan College“ für Erzieher und Lehrer. Als Rudolf Steiner im August 1923 zu einer Vortragsreihe über Waldorfpädagogik nach Ilkley/England kam, hielt Margaret McMillan als Präsidentin der pädagogischen Tagung die Eröffnungsansprache (Steiner 1986, S. 16). Steiner wertschätzt ihre pädagogische Haltung in einer Rezension ihrer damals in England verbreiteten Schrift „Education through the Imagination“ (1904):

*„Es war mir nun eine innige Freude, dies Buch zu lesen. Es geht, um fruchtbare Erzieherkräfte zu finden, von den an der Oberfläche des kindlichen Menschenwesens sich offenbarenden Lebensäußerungen auf die tiefere Seelenkraft der Imagination zurück, die diese alle zusammenhält und sie von innen aus beleuchtet und durchkraftet. Es entwickelt ein Bewußtsein davon, wie die kindlichen Gedanken Schattenbilder sind dieser Seelenkraft und von ihr das eigentliche Leben empfangen. Es verfolgt, wie die Imagination gestaltend in die kindliche Gefühlswelt einströmt, wie sie in der Willensbetätigung lebt. [...] Das Buch ist eine Schatzkammer der kostbarsten Beobachtungen der kindlichen Seele und von Erzieher-Anweisungen, die aus den Beobachtungen geholt werden. Ein Kapitel wie ‚The child as artisan‘ kann man nur mit tiefster Befriedigung lesen [...]: wer so in das Erziehen und Unterrichten einzudringen in der Lage ist, der müsse von diesen Ausgangspunkten aus auch auf dem Wege mitgehen können, über den ich in meiner Vortragsreise in Ilkley zu sprechen hatte“* (Steiner 1923, S. 33 f.).

In McMillans Werk sieht Steiner die künstlerische und bildhafte Unterrichtsmethode, den Leitgedanken des Waldorfunterrichts besonders im Volksschulalter bestätigt, nicht an der Oberflächlichkeit des

Anschauungsmaterials und beim Faktenwissen stehen zu bleiben. Denn McMillan hält die Imagination für eine Kraft, die alles lebendig macht und daher eine notwendige Grundlage aller Lebensgebiete ist; diese fehle in der Erziehung, wenn nur Fakten, „formal arts“, Gedächtnistraining, Klassendisziplin gelehrt würden; Imaginationsspiele – nicht nur für Künstler – eine so große Rolle, dass sie zur Pädagogik jeder „elementary school“ gehören sollte (McMillan 1904, S. XI ff.).

Obwohl Steiner die von McMillan beschriebene Imagination nur als „instinktiven Abglanz“ seines Imaginationsbegriffs betrachtet (Steiner 1923, S. 33), ist sie für ihn eine bedeutende Impulsgeberin seiner Reflexionen zum bildhaften Unterricht und zur Pädagogik der Imagination. Steiner unterscheidet die Imagination von der gewöhnlichen Vorstellung und von der Phantasie. Während nach seinem Verständnis die Phantasie allgemein eine bildschaffende Kraft ist, die Vorstellung Wahrnehmungs- und Erinnerungsbilder nachbildet, schafft die Imagination diese neu. Imagination ist in der Begrifflichkeit Steiners jene Form des inneren Bilderlebens, die schöpferisch am Bildentstehen beteiligt ist (Steiner 1993b; Schad 2002). Aus pädagogischer Perspektive stimmt er mit McMillans Anliegen darin überein, dass Erziehung und Unterricht von einer künstlerischen, imaginativen Kraft zu durchdringen seien. Eingedenk der Tatsache, dass im englischsprachigen Raum Vorstellung und Imagination nicht nach Steiners Art unterschieden werden, kann von einer *Pädagogik der Imagination* gesprochen werden, die entgegen dem so genannten *Anschauungsunterricht* das innere Bildvermögen, das phantasievolle Vorstellen und das bildhaft erkennende Denken schult.

Die Imagination – sei sie als „geistige Anschauung“ in der Formulierung Steiners oder als ein nicht von der Vorstellung unterschiedenes inneres Bildvermögen verstanden – ist in Bezug auf die Lernprozesse (Sowa/Glas/Miller 2014) seit einigen Jahren und besonders im englischsprachigen Raum ein diskutiertes Phänomen und die „Pegagogy of Imagination“ (Nielsen 2003, 2004) eine sich ausbreitende pädagogische Haltung (Egan 2005). Nach Peter van Alphen, der die Nahtstelle zwischen dem von Steiner konzipierten bildhaften Unterricht und Kieran Egan's „Imaginative Approach to Teaching“ (Alphen 2011) untersucht hat, liegen die Hauptunterschiede in der jeweiligen philosophischen Begründung: Kieran Egan beruft sich auf L. S. Vygotskij, der das Denken als Ergebnis der Interaktion des Einzelnen mit seiner jeweiligen Lebensumgebung betrachtet (Vygotskij 2002), während Steiner die geistige Natur des Menschen als Entität und Entwicklungspotenzial versteht (Alphen 2011, S. 28). Entscheidend sind nach Egan die Übereinstimmungen, wonach beide Pädagogen der *Imagination* eine Schlüsselrolle für das Verständnis der kindlichen Entwicklung einräumen.

Auf diese Schlüsselrolle des Imaginationsvermögens in Lernprozessen weist auch Sowa hin. Gerade in der Pädagogik nehme die Imagination – synonym auch die Vorstellung – eine vermittelnde Funktion zwischen der Wahrnehmung und dem Erkennen ein, weil es nicht möglich ist,

„am Ausgang von Wahrnehmungen subjektiv-selbstständig zu einem bestimmten Wissen und Können zu kommen. Vielmehr teilen Lehrende und Lernende immer schon und zuerst ihre Vorstellungen und konstruieren von dort her abweichende Wahrnehmungen, Handlungen und Begriffe. Lernen ist Bildung und Entbildung/ Umbildung von Vorstellungen, und nur deswegen ist es auch Bildung von Wissen und Handeln“ (Sowa 2014, S. 55).

Aber das vorstellende Bewusstsein birgt neben dem Potenzial schöpferischer Bildung im Zeitalter der Bilderflut auch Risiken. Daher vertritt Sabine Wettig mit Ausblick auf die Bedeutung des bildhaften und imaginativen Denkens im Zeitalter der digitalen Medien in ihrer Studie zur „Imagination im Erkenntnisprozess“ (2008):

„die Beobachtung der eigenen Imaginationstätigkeit – so unbekannt sie auch sein mag – wird zur Notwendigkeit, damit die Bildmedien nicht einen manipulativen Charakter entfalten können“ (Wettig 2008, S. 13 f.).

Angeregt durch Margaret Mc Millans Pädagogik der Imagination impulierte Steiner Methoden für den bildhaften Unterricht, die nach über 100 Jahren eine zeitbedingte pädagogische und kulturelle Legitimation erfahren. Diese Pädagogik der Imagination kann als eine präventive Bildpädagogik geprüft werden.

## 6. Methoden des bildhaften Unterrichts

In einer exemplarischen Empfehlung Steiners für Waldorfpädagogen liegt der Schlüssel zu seinem Verständnis von bildhaftem Unterricht. Er regt an, den Kindern am Ende des Unterrichts etwas „Bildhaftes“ mitzugeben, nicht in Form äußerer Abbildungen, sondern als innere Vorstellungsbilder (Steiner 1993a, S. 96), die im Gedächtnis weiterleben und zum Beispiel am nächsten Tag eine Quelle zur Vertiefung des Gelernten sind. Diese Methode der fortgesetzten *Bildarbeit* wird an einem Beispiel aus dem Ästhetik- bzw. Kunstbetrachtungsunterricht der Waldorfoberstufe beleuchtet. Es handelt sich um eine Methode zur Schulung der Bildkompetenz. Außerdem verdeutlicht dieses Beispiel, dass es nicht um die Vernachlässigung der Übungen der Sinneswahrnehmung oder Phänomenologie geht, sondern dass die Bildmethode gerade eine Fortsetzung und Ergänzung anderer Lehr-Lern-Methoden sein kann und in besonderer Weise der Schulung der Erkenntnisfähigkeit dient. Das folgende Beispiel ist eine vielfach mit Jugendlichen und Erwachsenen erprobte Übung zur Imaginationsfähigkeit.

Die Übung erfolgt über drei Tage. Am ersten Tag widmen sich die Lernenden der genauen Betrachtung einer Abbildung der Pastellkreidezeichnung „La barque mystique“ (50 x 63,5 cm; um 1890-1895) von Odilon Redon, der bewusst eine imaginative Kunst als Alternative zum Realismus und Impressionismus schuf (Leemann 1994, S. 176). Die Aufgabe besteht darin, sich das Bild bzw. die Bildkopie jeweils abends und morgens in der Vorstellung zu vergegenwärtigen. Wenn anschließend bzw. am nächsten Tag von mehreren Mitgliedern einer Lern- oder Studiengruppe eine Bildbeschreibung durchgeführt, zeigt sich, dass die Hauptelemente und -farben des Bildes gut erinnert werden, dass alles, was nicht einer naturgetreuen Darstellung – wie z. B. das grasgrüne aufgewirbelte Meer mit Schaumkronen oder das orange-gelbe Segel der blauen Barke – ähnelt, zu Verunsicherungen oder versuchsweisen Umdeutungen führt. Erst im zweiten Durchgang, nach einer weiteren Bildbetrachtung und bei der Wiedererinnerung am folgenden Tag werden die Größenverhältnisse, die Farbbesonderheiten einzelner Bildelemente, ihr Zusammenspiel und die gesamten Kompositionsverhältnisse genauer erinnert. Am dritten Tag schließlich kann der Bildraum durch das Erinnerungsbild sinngebend erschlossen werden; zum Beispiel segelt das hinten im Boot sitzende Paar bei kräftigem Wind der Zukunft entgegen. Laut Bildbeschreibung und nach Odilon Redons Biographie erinnert das Barkenbild daran, dass sich nach der Geburt seines zweiten Kindes sein Verhältnis zur Welt gefestigt hatte und der Künstler „mit gesichertem Glück das leuchtende Segel seiner mystischen Barke hissen und selbst [...] auf das ferne Paradies zusteuern“ konnte (Gibson 1996, S. 29).

Am Beispiel dieser Einlassung auf eine Bilderfahrung mit wiederholter Reflexion wird deutlich, wie Bildvorstellungen über Tage und durch Wiederholungen weiterarbeiten. Was am ersten Tag als Erinnerungsfragment im Bewusstsein erscheint, wird nach der zweiten Phase des Erinnerns im Beziehungskontext der Bildelemente und nach der dritten Phase im über die bildnerischen Mittel hinausweisenden Bedeutungskontext aufgespürt. Die reflektierende und sich im zeitlichen Fortgang weiterentfaltende Bilderfahrung enthält drei zu unterscheidende Phasen der Bilderinnerung: Bildfragment, Bildkomposition und Bildaussage. Die beschriebene Beobachtung schließt allerdings nicht aus, dass sich der ganze Bildprozess ausdehnen lässt und immer weitere Bildideen zu Tage treten, die schließlich – wie hier angedeutet – im Zusammenhang mit entstehungsgeschichtlichen und biographischen Bedingungen gesehen werden. Für diese Bildmethode ist entscheidend, dass nicht die Definition oder Erklärung des Bildes am Anfang steht, sondern die Wahrnehmung selbst, die im Falle anderer, z. B. erzählender Lehr-Lern-Methoden der Beschreibung oder im Falle naturwissenschaftlicher Experimente der genauen Beobachtung des experimentalen Prozesses entspricht, wie sie Steiner auch als Unterrichtsmethoden empfohlen hat (Wiehl 2015b, S. 213 ff.).

Ein wesentliches Merkmal des bildhaften Unterrichts im Unterschied zum Anschauungsunterricht ist, dass nicht mit einer getreuen Wiedergabe oder Nachbildung der Lerninhalte, seien sie durch sinnliche Erfahrung, Bilder, Experimente oder erzählende Beschreibungen vermittelt, zu rechnen ist, sondern dass die Weiterbearbeitung zugleich individuelle Begegnung und die subjektive Verinnerlichung des Wahrgenommenen riskiert. Der bildhafte Unterricht rechnet zwar mit der Erinnerbarkeit, aber genauso mit der Individualisierung der Lerninhalte auf dem Weg der Erkenntnisbildung und Begriffsfindung. Denn bei dem genannten Beispiel ist ein letzter Schritt die Frage nach der Idee des Bildes, die sich dem bild-

ertastenden Denken ausspricht und die am Gegenstand zu verifizieren ist. Nicht das absolute Urteil, sondern der erkenntnisbewegte Gedanke ist die vorläufige Lernintention eines bildhaften wie risikoreichen, weil nicht das Ergebnis bestimmenden Unterrichts, in dem die individualisierte Bilderfahrung genauso zählt wie die diskutabile Bildidee. Bildhafter Unterricht ist daher eine Einlassung auf die vorstellende, imaginative, vor allem aktive innere Bildarbeit. In diesem Sinne empfiehlt Steiner den Waldorfflehrern

„die Dinge ins Bild zu verwandeln, denn das Bild bringt die Dinge, die wir dem Kinde beibringen wollen, eben tatsächlich an den Menschen heran“ (Steiner 1993a, S. 93).

Die bildhafte Unterrichtsmethodik beruht auf schöpferischer Vorstellungsarbeit und auf gestaltendem Denken; sie erweist sich als Gegenteil dessen, was durch den „Anschauungsunterricht“ in vielen Ausprägungen seit Comenius und Pestalozzi angestrebt wird. Anschaulichkeit durch die Vergegenwärtigung eines Phänomens, Ereignisses und Gegenstandes in sinnlicher Form beruht ursprünglich darauf, dass die Sinne und nicht nur der Intellekt erzogen oder geübt werden sollen. Das sinnliche Objekt liefert aber keine Erkenntnisse, es ist lediglich der Erscheinungsgrund für Sinneserfahrungen auf dem Weg zur Erkenntnis. Diese Überlegungen schließen an die Erkenntnistheorie Steiners an, der genau entschlüsselt, wie durch einen übenden Nachvollzug am Ausgang aller Erkenntnis die Wahrnehmung sinnlicher oder mentaler Natur steht und dass es nicht nur ein assoziativer, also spontanen Einfällen folgender, sondern ein aktiv zu leistender Denkkakt ist, der zur Ideenfindung und Begriffsbildung führt (Steiner 1995). In der Reflexion der am Beispiel des Pastellbildes gezeigten wahrnehmenden und erkennenden Bilderfahrung kann ein Ansatz gesehen werden, neben allen reformpädagogischen Neuentwicklungen für den anschaulichen Unterricht und neben dem Einsatz digitaler Medien das imaginative, bildschöpferische Üben als elementare Lernform weiterzuentwickeln.

## 7. Bilderfahrung und Bildkompetenz

Wie für die alltägliche Bildbegegnung auf Bahnhöfen und an Straßenkreuzungen beschrieben, ist die Veranschaulichung der zu vermittelnden Inhalte durch Bild- und Medienpräsentationen „aufgrund ihrer nachweisbar höheren Wirksamkeit und Nachhaltigkeit zum grundlegenden Repertoire guter Lehre“ (Weiß/Liebenwein 2008, S. 97) zur Selbstverständlichkeit im modernen Schulunterricht geworden. Ganz im Sinne des Anschauungsunterrichts bei Pestalozzi wird argumentiert, dass durch „an Anschaulichkeit orientierte Unterrichtsmethoden“ das Lernen nachhaltiger und tiefgreifender sei und dass durch den Einbezug von Medien die Medienkompetenz gefördert werde (ebd.). Die von Sabine Weiß und Sylvia Liebenwein aufgelisteten Medien der Veranschaulichung – vom Smartboard über Video bis zum Computer – dienen der bildlichen, sprachlichen oder musikalischen Repräsentationen an Stelle authentischer Wahrnehmungen bzw. phänomenologischer Studien.

Die Methoden des bildhaften Unterrichts widersprechen nicht dem Einsatz solcher Medien als ergänzende Unterrichts- und Arbeitsmittel. Aber die innere Bildgestalt, das subjektive, vorgestellte innere Bild – z. B. eines persönlichen Erlebnisses, eines naturgegebenen Phänomens oder eines historischen Ereignisses – kann durch verbales Vermitteln des Inhaltes, durch Vergegenwärtigen des Phänomens oder durch unmittelbares Wahrnehmen des Erkenntnisobjekts (Naturbeobachtung, naturwissenschaftliches Experiment) aktiver und persönlicher angeeignet werden als durch Bildrepräsentationen. Ein einfacher Selbstversuch zeigt, wie anders das selbst erzeugte innere Bild eines Erzählinhaltes – z. B. einer Gebirgswanderung bei Sonnenaufgang – im Vergleich zur fotografischen Abbildungen desselben erlebt wird. Für den Lernprozess ist nicht der unterschiedliche Gehalt dieser inneren Bilder bedeutsam, sondern ihre Genese und ihr Verwandlungspotenzial. Ein selbst generiertes Vorstellungsbild ohne Bezug zu einer Bildvorlage kann durch neue Erfahrungen korrigiert und durch gedankliche Arbeit verändert werden; ein medial repräsentiertes und dann innerlich „gespeichertes“ Bild bewahrt seine erste Gestalt auch in der Erinnerung. In dieser Funktion und Wirkung des Bewahrens liegen die Grenzen des „Anschauungsunterrichts“. Die „bildhaften Unterrichtsmethoden“ dagegen ermöglichen, dass die aufgenommenen Inhalte als Vorstellungsbilder im Gedächtnis zwar wieder aufgerufen, aber weiterentwickelt und in immer wieder neuen Kontexten vorgestellt und gedacht werden. Das Studienbeispiel mit Odilon Redons Barkenbild aus dem Ästhetikunterricht zeigt,



dass ein bildverwandelnder Übungsansatz einerseits das bildhafte Vorstellen schult und andererseits – im Unterschied zur bildspeichernden Erinnerung – gerade durch die sich steigernde Wahrnehmung zu ähnlichen Bildaussagen führt wie eine bildanalytische Vorgehensweise. Der Unterschied besteht darin, dass die Ergebnisse der Bildanalyse an der äußeren Bildgestalt verifiziert werden, während die bilderlebende Wahrnehmung die sich ergebende Bildidee als evident erscheinen lässt.

In diesem Sinne ist der „bildhafte Unterricht“ der Waldorfpädagogik, dessen Methodik an Beispielen der Ästhetik und der Bildkunst aufgezeigt wurde, ein Beitrag zur Medienpädagogik. Lernanlässe bildschöpfender und imaginativer Art fördern die individuelle „Bildkompetenz“ auch unter dem Einfluss der alltäglichen Bilderflut.

## Literatur

- Alphen, P. van (2011). Imagination as a transformative tool in primary school education.  
In: *RoSE – Research on Steiner Education*, Vol. 2, No. 2, 2011, S. 16-34. Verfügbar unter [www.rosejournal.com](http://www.rosejournal.com)
- Boehm, G. (1995) (Hrsg.). *Was ist ein Bild?* 2. Auflage. München: Fink.
- Clottes, Jean (2001). *La grotte Chauvet. L'art des origines*. Paris: Seuil.
- Comenius, J. A. (1979). *Orbis sensualium pictus*. Nachdruck der Erstausgabe von 1658. Mit einem Nachwort von H. Höfener. 2. Auflage. Dortmund: Harrenberg.
- Comenius, J. A. (2007). *Große Didaktik. Die vollständige Kunst, alle Menschen alles zu lehren*. Übersetzt u. herausgegeben von A. Flitner. Mit einem Nachwort zur neueren Comeniusforschung von K. Schaller. 10. Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Druick, D. W. et al. (1994). *Odilon Redon. Prince of Dream*. 1840-1916. Chicago: The Art Institute.
- Egan, K. (2005). *An Imaginative Approach to Teaching*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Gibson, M. (1996). Odilon Redon. 1840-1916. *Der Prinz der Träume*. Köln: Taschen.
- Goethe, J. W. von (1989). *Autobiographische Schriften I*. Textkritisch durchges. von L. Blumenthal. Kommentiert E. Trunz, Bd. 9. 11., durchges. Auflage. Hamburg: Beck.
- Halfen, R./Neider, A. (2002) (Hrsg.). *Imagination. Das Erleben des schaffenden Geistes*. Stuttgart: Freies Geistesleben.
- Herbart, J. F. (1835/2003). *Umriss pädagogischer Vorlesungen*. Hrsg. von E. Matthes u. C. Heinze. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Kiel, E. (Hrsg.) (2008). *Unterrichts sehen, analysieren, gestalten*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Knoebel, I. (2014). *Imi Knoebel. Werke 1966-2014*. Mit Beiträgen von Johannes Stüttgen, Martin Schulz, Marie-Amélie zu Salm-Salm. Max Wechsler. Wolfsburg: Kunstmuseum.
- Leeman, F. (1994). *The Image and the Text*. In: Druick, Douglas W. u. a. (1994): *Odilon Redon. Prince of Dream*. 1840-1916. Chicago: The Art Institute, S. 175-194.
- McMillan, M. (1904). *Education Through the Imagination*. London: Sonnenschein & Co..
- Nielsen, Th. W. (2003). *Rudolf Steiner's Pedagogy of Imagination: A Phenomenological Case Study*. Vancouver/Canada. Online unter [www.iereg.net/confs/2003/proceeds/Nielsen](http://www.iereg.net/confs/2003/proceeds/Nielsen) (Oktober 2012)
- Nielsen, Th. W. (2004). *Rudolf Steiner's Pedagogy of Imagination*. Bern: Peter Lang.
- Oelkers, J. (2005). *Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte*. 4., vollst. überarb. und erw. Auflage. Weinheim und München: Juventa.
- Pestalozzi, H. (2009). *Wie Gertrud ihre Kinder lehrt. Ein Versuch, den Müttern Anleitung zu geben, ihre Kinder selbst zu unterrichten, in Briefen*. 2. Aufl., Bad Schwartau: WFB.
- Sam, M. M. (2000). *Bildspuren der Imagination als Denkbilder. Motive der Konzeption – Prämissen der Rezeption*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Schad, W. (2002). Was ist Imagination? In: Halfen, R., Neider, A. (2002) (Hrsg.). *Imagination. Das Erleben des schaffenden Geistes*. Stuttgart: Freies Geistesleben, S. 31-67.
- Skiera, E. (2003). *Reformpädagogik in Geschichte und Gegenwart. Eine kritische Einführung*. München und Wien: Oldenburg.
- Sowa, H. (2014). *Anthropologische, philosophische und pädagogische Grundlagen* (Einleitung). In: Sowa, H./Glas, A./Miller, M. (Hrsg.) (2014). *Bildung und Imagination*. Band 2: *Bildlichkeit und Vorstellungsbildung in Lernprozessen*. Oberhausen: Athena, S. 53-60.
- Sowa, H./Glas, A./Miller, M. (Hrsg.) (2014). *Bildung und Imagination*. Band 2: *Bildlichkeit und Vorstellungsbildung in Lernprozessen*. Oberhausen: Athena.
- Steiner, R. (1923). *Ein Stück aus meiner englischen Reise. Margaret Mc Millan und ihr Werk*. In: *Das Goetheanum*, 3. Jg., No. 5, 9. September 1923, S. 33-34.
- Steiner, Rudolf (1986): *Gegenwärtiges Geistesleben und Erziehung*, 1923. 5. Auflage. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

- Steiner, R. (1987). *Die gesunde Entwicklung des Menschenwesens. Eine Einführung in die anthroposophische Pädagogik und Didaktik.* (GA 303) 4. Auflage. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1990). *Wandtafelzeichnungen zum Vortragswerk.* XXI. Tafeln zu den Bänden 296, 303, 304, 306, 311 der Rudolf Steiner Gesamtausgabe. Vorträge über Erziehung. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1993a). *Erziehung und Unterricht aus Menschenerkenntnis.* (GA 302a) 4. Auflage. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1993b). *Die Stufen der höheren Erkenntnis, 1905-08.* (GA 12) 7. Auflage. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1995). *Philosophie der Freiheit. Grundzüge einer modernen Weltanschauung. Seelische Beobachtungsergebnisse nach naturwissenschaftlicher Methode, 1894/1918.* (GA 4) 16. Auflage. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Varnedoe, K./Karmel, P. (1999). *Jackson Pollock.* New York: Museum of Modern Art.
- Vygotskij, L. S. (2002). *Denken und Sprechen. Psychologische Untersuchungen.* Hrsg. und aus dem Russischen übersetzt von J. Lompscher und G. Rückriem. Weinheim und Basel: Beltz.
- Weiss, J. et al. (1998). *Marc Rothko.* Washington: National Gallery of Art.
- Weiß, S./Liebenwein, S. (2008). Veranschaulichen. In: Kiel, E. (Hrsg.) (2008). *Unterricht sehen, analysieren, gestalten.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 97-118.
- Wettig, S. (2008). *Imagination im Erkenntnisprozess. Chancen und Herausforderungen im Zeitalter der Bildmedien. Eine anthropologische Perspektive.* Bielefeld: transkript.
- Wiehl, A. (2015a). „*Bilder sind eine Durchgangsstation. Wir sind immer noch beim Handwerk.*“ Eine Ausstellung der Werke Imi Knoebels im Kunstmuseum Wolfsburg. In: die Drei 1/2015, S. 65-69.
- Wiehl, A. (2015b). *Propädeutik der Unterrichtsmethoden in der Waldorfpädagogik.* Frankfurt am Main: Peter Lang.