

# Die Veranlagung von intuitiven Fähigkeiten in der Pädagogik

Jost Schieren

Alanus University of Arts and Social Science, Alfter, Germany

**ZUSAMMENFASSUNG.** Die in der schulischen Praxis bewährte Waldorfpädagogik ist im Hinblick auf ihre theoretische und wissenschaftliche Fundierung nur wenig entwickelt. Die von dem Begründer der Waldorfpädagogik - Rudolf Steiner - vor allem in seinem Frühwerk dargelegte Epistemologie - insbesondere der darin enthaltene Intuitionsbegriff als zentrale Kategorie des Erkenntnisvermögens - enthält die Kernelemente einer selbsttätigen Denkkaktivität, einer Selbstgesetzlichkeit der Denkinhalte und eines intuitiven Austausches beider Elemente. Die auf Intuition beruhende Epistemologie Steiners begreift in ihrer anthropologischen Relevanz den Menschen als freiheitsfähig. Dies bildet die zentrale bildungstheoretische Grundlage der Waldorfpädagogik, die ein am sich zur Freiheit entwickelnden Menschen orientiertes pädagogisches Handeln zum Maßstab hat. Wesentliche Lernaspekte der Waldorfpädagogik werden vor dem Hintergrund des Intuitionsbegriffes dargestellt.

**ABSTRACT.** While tried and tested in the classroom, Waldorf education is nonetheless underdeveloped with regard to its theoretical and scientific foundations. The epistemology of Rudolf Steiner, the founder of Waldorf education, set forth in his early work - particularly the concept of intuition as the central category of the capacity of knowledge - comprises the core elements of an independent thinking activity, an autonomy of thoughts and an intuitive exchange of both these elements. With regard to its anthropological relevance, Steiner's intuition-based epistemology thinks of the human being as capable of freedom. This forms the central basis in educational theory of Waldorf education, whose benchmark is to act according to the needs of a human being developing toward freedom. Key learning criteria of Waldorf education are outlined against the background of the concept of intuition.

## 1. Ellen Key

Die schwedische Pädagogin Ellen Key, die große pädagogische Visionen zu Beginn des 20. Jahrhunderts formuliert hat und die auf Grund ihrer oft sehr radikalen Thesen auf die weitere Entwicklung der Pädagogik eigentlich kaum einen nachhaltigen Einfluss ausüben konnte, hat in ihrer wohl bekanntesten Schrift „Das Jahrhundert des Kindes“ (Key 1900, 1992) an einer Stelle das Dilemma der Schulbildung beschrieben:

„Der Schule der Jetztzeit ist etwas gelungen, das nach den Naturgesetzen unmöglich sein soll: die Vernichtung eines einmal vorhanden gewesenem Stoffes. Der Kenntnisdrang, die Selbsttätigkeit und die Beobachtungsgabe, die die Kinder dorthin mitbringen, sind nach Schluss der Schulzeit in der Regel verschwunden, ohne sich in Kenntnisse oder Interessen umgesetzt zu haben. Das ist das Resultat, wenn die Kinder ungefähr vom sechsten bis zum achtzehnten Jahre ihr Leben auf Schulbänken damit zugebracht haben, Stunde für Stunde, Monat für Monat, Semester für Semester Kenntnisse zuerst in Teelöffel-, dann in Dessertlöffel- und schließlich in Esslöffelportionen einzunehmen, Mixturen, die der Lehrer oft aus Darstellungen aus vierter oder fünfter Hand zusammengebraut hat.“ (Key 1900/1992, S. 144)

In ihrer Not, keine sinnvollen Alternativen zu kennen, plädiert sie an verschiedenen Stellen eher für die Abschaffung der Schule als für den Fortbestand der damaligen Zustände. Die private, familiäre Erziehung – in den USA als *homeschooling* (vgl. Fischer/Ladenthin 2006) populär – hat für sie einen größeren Wert. Es heißt in diesem Sinne:

„Fast alle großen Männer und Frauen, die selbstdenkend und selbstschaffend waren, haben ihre Bildung teils gar nicht in der Schule, teils mehr oder weniger spät, teils mit längeren oder kürzeren Unterbrechungen, teils in *verschiedenen* Schulen erhalten. Meistens waren es der Zufall, die lebendige Anschauung, das im geheimen gelesene Buch, die eigene Wahl des Stoffes, die dem Ausnahmemenschen seine Bildung gegeben haben. Goethes Erziehung ist in diesem Falle ideal, wenn man von einiger Pedanterie auf Seiten des Vaters absieht. Am Arbeitstisch seiner Mutter lernt er die Bibel kennen; französisch lernt er von einer Theatertruppe; englisch von einem Sprachmeister zusammen mit dem Vater; italienisch, indem er die Schwester in dem Gegenstande unterrichten hört; Mathematik von einem Freunde des Hauses, und Goethe wendet sie sogleich an: zuerst bei seinen Papparbeiten, später bei seinen architektonischen Zeichnungen. Er führt seine Aufsätze in Form eines Briefwechsels in verschiedenen Sprachen zwischen mehreren, in verschiedene

Länder zerstreuten Geschwistern aus, und er studiert eifrig Geographie in Reisebeschreibungen, um den Schilderungen Lokalfarbe geben zu können! Er wandert mit dem Vater herum, lernt verschiedene Handwerke beobachten, kleine Aufträge ausführen usw.“ (Key, a.a.O., S. 173)

Ellen Key beklagt in diesen Aussagen, dass die eigentliche Entwicklung des Kindes und Jugendlichen durch die reguläre Schulbildung behindert bzw. sogar verhindert werde. Das Kind und der Jugendliche stehen unter einem außerordentlichen normativen, gesellschaftlichen Druck, der in Bezug auf die Entfaltung des eigenen Wesens keine Hilfestellung zu geben vermag. Heute, in der ersten Dekade des 21. Jahrhunderts, hat sich im Hinblick auf die konkrete didaktische und methodische Entwicklung Vieles verändert. Die Unterrichtsdidaktik und die Lernpsychologie können oftmals wirksame Hilfe leisten, was den Lernerfolg angeht. Im Hinblick aber auf die Unterrichtsziele und deren normative Einbindung hat sich prinzipiell seit dem Beginn des 20. Jahrhunderts kaum etwas geändert. Noch immer gibt die Gesellschaft die Unterrichtsziele normativ vor und werden diese nicht aus den Entwicklungsbedingungen des Kindes und Jugendlichen gewonnen. Sie werden zwar dank weiter entwickelter Didaktikmodelle auf das Kind und den Jugendlichen bezogen, sie werden aber kaum aus einem Verständnis des heranwachsenden Menschen entwickelt. Hier fehlt die *Intuition in den Wesenszusammenhang des Menschen*<sup>1</sup>.

## 2. Fehlende Wesensintuition

Dies ist wahrscheinlich ein verallgemeinerbares Signum unseres naturwissenschaftlichen Zeitalters, dass die grundsätzlichen Intuitionen in die jeweiligen Wesenszusammenhänge fehlen, dass aber auf Grund einer an der Empirie orientierten Grundgesinnung die jeweiligen Einzelergebnisse durchaus weiterführend sind.

Rudolf Steiner hat mit der Begründung der Waldorfpädagogik 1919 aufgezeigt, wie eine Pädagogik ausgehend von der Wesensintuition in die Grundlagen menschlicher Entwicklung zu konkreten methodischen und didaktischen Umsetzungen gelangen kann. In der Entwicklung der Waldorfpädagogik seit 1919 ist allerdings das Problem aufgetreten, dass zwar die konkreten methodischen Angaben in der Regel treu befolgt werden, die darin beispielhaft wirkende Wesensintuition selbst aber eher in den Hintergrund getreten ist. Diese Ablösung der operationalisierten Methodik von der Wesensintuition führt dazu, dass die Methodik selbst für das Wesen der Sache genommen wird, sie ihren beispielhaften Charakter verliert und dogmatisiert wird. Die Wesensbegründung, aus der heraus die Waldorfpädagogik entwickelt wurde, ist nicht mehr zugänglich, sie wird allenfalls zitiert, aber nicht vollzogen. In der Folge sind zeitgemäße Fortentwicklungen der Methode zum einen unerwünscht und zum anderen auch unmöglich. Auch ein produktiver Diskurs im Kontext der gegenwärtigen Pädagogik und der allgemeinen Erziehungswissenschaften ist auf dieser Grundlage nicht möglich. Dadurch befindet sich die Waldorfpädagogik in einer Nische abseits des erziehungswissenschaftlichen Diskurses.

Die nachfolgende Betrachtung möchte beispielhaft zeigen, wie sich einzelne methodische Elemente der Waldorfpädagogik auf eine ursprüngliche Wesensintuition zurück beziehen lassen und von dort ihre Begründung erfahren. Die Wesensintuition, auf die sich die Betrachtung bezieht, ist die prinzipielle *intuitive Verfasstheit des menschlichen Erkennens*, wie es Rudolf Steiner in seinem Buch „Die Philosophie der Freiheit“ (Steiner 1918) dargestellt hat und wie es von Herbert Witzmann in vielen seiner Publikationen erläutert worden ist (vgl. Witzmann 1983, 1987, 1988).

## 3. Der Intuitionsbegriff Rudolf Steiners und Herbert Witzmanns

Rudolf Steiner unterscheidet zwischen verschiedenen Denkformen. Das gewöhnliche Denken ist auf die sinnliche Erscheinungswelt gerichtet. Es führt zu den Vorstellungen der umgebenden Dinge, Pflanzen, Tiere und Menschen und deren Eigenschaften bzw. zu den sinnlichen Qualitäten der Welt, wie sie durch die verschiedenen Sinnesorgane vermittelt werden. Zugleich vergegenwärtigt das Vorstellen auch uns selbst und unser Innenleben. Wir tragen neben den Vorstellungen über die Welt auch die Vorstellung unseres Selbst in uns. Dieses Denken schafft ein duales Bewusstsein, indem es sich die Dinge gegenüberstellt. Es kann deshalb auch *gegenständliches Denken* genannt werden. Es kann verschiedene Stufen der Abstraktion eingehen, indem es sich von der sinnlichen Erscheinungswelt löst und daran gewonnene Inhalte zusammenfassend abstrahiert bzw. indem es die Erfahrungswelt unter bestimmten vorgegebenen Prinzipien (beispielsweise denjenigen der Mathematik) betrachtet. – Von diesem auf Vorstellungen und Abstraktionen bezogenen Denken unterscheidet Steiner das reine oder auch intuitive Denken. Ein wesentlicher Unterschied liegt darin, dass das intuitive Denken nicht nur im dualen Sinne *von etwas* weiß, sondern dass es *von sich* bzw. sich weiß.

1. „Unter Intuition versteht man das unvermittelt unmittelbare Gewahren eines Wesens, eines Wertes oder das unvermittelt unmittelbare Innesein eines Handlungszieles.“ (Eley 1973, Bd. III, S. 748) Im Sinne des philosophiehistorisch wirksam gewordenen Intuitionsbegriffes ist die scheinbare *Unvermitteltheit* der inneren Schau zwar ein grundlegender Aspekt; es soll aber im vorliegenden Aufsatz gezeigt werden, dass die Intuition durchaus unter systematischen Erzeugungsbedingungen steht und entsprechend auch beschrieben werden kann. Mit Bezug auf die neuere Diskussion zum Thema kann der hier vorgenommene (und an Steiner und Witzmann anknüpfende) Aktualisierungsversuch *phänomenologisch* genannt werden (vgl. Eley a.a.O. S. 750 ff.).

Der Intuitionsbegriff Steiners umfasst aber noch weitere Elemente, welche in der Darstellung Witzmanns wie folgt beschrieben werden:

- Vollzugsförmigkeit
- Selbstzusammenhang der Inhalte
- Rückbestimmtes Bestimmen oder Wesenstausch

Diese seien nachfolgend einzeln erläutert.

### 3.1 Vollzugsförmigkeit

Das intuitive Denken wird verstanden als dem vorstellenden Denken vorausgehend und dieses begründend. Es bleibt aber im gewöhnlichen Bewusstsein unbewusst. Im Gegenteil: Alle drei Elemente der Intuition werden durch das Vorstellungsbewusstsein real unterdrückt, was dazu führt, dass das intuitive Denken nur schwer zu erfassen ist. Die Denkgewohnheiten stehen dem entgegen. Rudolf Steiner spricht von einem herbeizuführenden Ausnahmezustand, der es erst ermöglicht, den intuitiven Grund des Bewusstseins zu erfassen; dieser Ausnahmezustand wird mittels der Methode der seelischen Beobachtung herbeigeführt (vgl. Steiner, 1987, S. 39ff.). Die von Steiner als seelische Beobachtung bezeichnete Methode beobachtet, was die Seele tut, wenn sie denkt. Das erste Ergebnis, das genannt wird, lautet: Die Seele weiß nicht, dass sie denkt, wenn sie denkt. Wir wissen zwar, was wir denken, wir wissen aber in der Regel nicht, dass wir denken. Das Denken ist immer auf einen Inhalt gerichtet, nicht aber auf sich selbst. Wir übersehen dabei den Tätigkeitsanteil, der in unserem Denken existiert. Wir haben in unseren Vorstellungen lediglich ein Inhaltsbewusstsein, das wir als solches hinnehmen. Wir bemerken aber nicht, dass den jeweiligen Inhalten eine Tätigkeit zugrunde liegt, die sie ursprünglich hervorbringt. Bei näherem Nachforschen gelangt die gegenwärtige Wissenschaft je nach Provenienz zu unterschiedlichen Erklärungsgründen für den Ursprung des Denkens: Es wird im Sinne der Gehirnforschung als aus der Interaktion der biophysischen Materie entstammend gedacht oder im Sinne der Affektionstheorie aus der Wahrnehmung kommend oder es wird im Sinne der Sozialisierungstheorie den soziobiografischen Bedingungen der Bewusstseinsentwicklung zugeschrieben. Es wird allerdings nicht in seiner ersten Form des Auftretens als Tätigkeit gewürdigt. Dies ist in eindringlicher Weise schon von dem deutschen Idealisten Johann Gottlieb Fichte in seiner „Wissenschaftslehre“ (Fichte 1801/1971) getan worden. Er spricht in diesem Zusammenhang von einer Tathandlung. Steiner lenkt in eben diesem Sinne die Aufmerksamkeit der seelischen Beobachtung zentral auf den Tätigkeitsanteil des Denkens, welcher nicht geleugnet werden kann, denn allein die Tatsache des Unterlassenkönnens gibt den Erweis für die Tätigkeitsgebundenheit des Denkens: Wenn jemand beispielsweise eine mathematische Aufgabe lösen soll, so geschieht dies nicht von allein. Er muss gedanklich tätig werden, um die Aufgabe zu lösen. Er kann die gedankliche Arbeit aber auch unterlassen. Es hängt allein von seinem Tätigkeitsentschluss ab, ob er denkt, womit aber noch nicht sichergestellt ist, dass er die Aufgabe auch lösen kann. Man kann aber mit Sicherheit sagen, dass, wenn die Aufgabe gelöst werden soll, man tätig werden muss. Das Denken vollzieht sich nicht ohne unser Zutun. Hierbei muss allerdings bedacht werden, dass der Tätigkeitsanteil im Denken variieren kann. Gerade das oben als Vorstellen bezeichnete Denken, das zum Teil auch sehr assoziativ erfolgt und verschiedenste Eindrücke und auch Erinnerungen bis hin zu psychisch bedrückenden Erfahrungen zum Teil willkürlich verbindet, zeichnet sich durch einen verschwindend geringen Tätigkeitsanteil aus. Ein wissenschaftlich geschultes, besonders ein mathematisches und auch philosophisches Denken dagegen existiert nur, indem es tätig vollzogen wird.

Für das Feld des Lehrens und Lernens hat die Tatsache der Tätigkeitsform oder Vollzugsförmigkeit des menschlichen Denkens weit reichende Konsequenzen. Es folgt daraus, dass es kein fertiges, abgeschlossenes Wissen gibt, dass wir nicht die Opfer uns usurpierender Bewusstseinsinhalte sind, die ggf. durch ein ausgeklügeltes didaktisches System in unsere Köpfe gelangen, sondern dass im Gegenteil jeder Bewusstseinsinhalt allein unserer eigenen seelischen Aktivität zu verdanken ist, wir ihn selbst verantworten und er unserer freien Leistung entspringt.

Im gegenwärtigen erziehungswissenschaftlichen Diskurs wird ein Aspekt dieses Gedankens in modifizierter Form durch den *Konstruktivismus* vertreten, der in Überwindung einer naiv realistischen Sicht auf die Gegenstandswelt darauf aufmerksam macht, dass der gesamte menschliche Wissens- und Bewusstseinsbestand, auch die Gebilde der sinnlichen Erscheinungswelt letztlich Konstruktionen des menschlichen Bewusstseins seien. Es gibt demnach – erkenntnistheoretisch gesprochen – keine fertige Außenwelt, sondern nur Sichtweisen auf die Welt, die durch den Verstand konstruiert werden.<sup>3</sup>

2. Mit dem (in der Psychologie, in der Philosophie und auch in der Theologie) unterschiedlichsten Deutungen unterliegenden Begriff „Seele“ ist im dargelegten Sinne zunächst nichts anderes gemeint als das sich in Empfindungen, Gefühlen, Willensimpulsen und Gedanken darlebende Innere des Menschen. Beim Denken ist das willentlich in Tätigkeit begriffene Element damit gemeint.

3. Vgl. zum Konstruktivismus: Maturana 1985, S. 32ff., Watzlawick 1995, Glasersfeld 1996.

### 3.2 Selbstzusammenhang der Inhalte

Die Theorie des Konstruktivismus führt allerdings zu einem äußerst subjektiven Weltbild, welches noch näher betrachtet werden soll.

Die Tatsache der Vollzugsförmigkeit des Denkens legt den Verdacht nahe, dass jeder Bewusstseinsinhalt allein das Produkt unserer Subjektivität ist. Wenngleich dieser Subjektivitätsvorwurf auch anderen bewusstseinsgenetischen Theorien anhaftet, denn auch die Gehirnphysiologie, die Affektionstheorie und eine behavioristische Sozialisationstheorie werden allenfalls intersubjektiv, niemals aber objektive „Wahrheit“ als Merkmal der Bewusstseinsinhalte beanspruchen, so ist er doch mit einem intuitiven Erkenntnisbegriff nicht zu vereinen. In diesem Zusammenhang weist Herbert Witzmann im Anschluss an Rudolf Steiner auf verschiedene Merkmale nun nicht der Denktätigkeit, sondern der Denkinhalte hin.<sup>4</sup> Ein wesentliches Merkmal ist die Unhintergebarkeit des Denkens: Das Denken kann zur Begründung seiner selbst niemals verlassen werden. Es ist immer auch ein Denken, das die mitunter abstrusesten Theorien über seine eigene Genese formuliert. Auch wenn es sich selbst für nichtig erklärt, wird eine solche Erklärung wiederum durch das Denken selbst abgegeben; es setzt demnach voraus, was es negieren will. Das Denken ist – formal betrachtet – das nicht hintergehbare Element des Bewusstseins. Ein weiteres Merkmal ist der Selbstzusammenhang des Denkens. Inhaltlich rekurriert das Denken fortwährend auf seine eigenen (begrifflichen) Bestimmungen. Jeder Begriff hängt in sich selbst mit allen anderen Begriffen zusammen, wird durch diese getragen und begründet. Witzmann spricht von der Logizität des Denkens und benannte in zahlreichen Vorträgen einzelne Beispiele zur Veranschaulichung des in sich getragenen Selbstzusammenhanges des Denkens: „Das Teil kann nicht größer sein als das Ganze.“ Und: „Die Ursache erfolgt nicht früher als die Wirkung.“ Jeder Begriff: ‚Teil‘, ‚Ganzes‘, ‚Ursache‘, ‚Wirkung‘ - ist in sich selbst bestimmt und bestimmt sich in seinem Verhältnis zu allen anderen Begriffen. Wir nehmen diese Bestimmungen im Denken wahr. Insofern ist das Denken übersubjektiv. Witzmann spricht davon, dass die Denkinhalte subjekt- und objektallgemein seien, insofern sie für alle Subjekte gelten und ebenfalls für alle Objekte, denn der Begriff der Tanne gelte für alle Tannen, die sind, die waren und die sein werden. Das Denken betätigt zwar die Denkinhalte, es verändert sie aber nicht. Es partizipiert denkend an dem Selbstzusammenhang der Begriffe. Witzmann hat in diesem Zusammenhang oftmals angefügt, dass es keine Denkfehler, sondern nur Denkücken gebe. Das tätige Denken kann nicht fehlerhaft sein, da in ihm nichts anderes zur Erscheinung kommt als die evidentielle Selbstbestimmung der Denkinhalte.

Dieses Verständnis des Begrifflichen, welches dem Denken seinen Inhalt gibt, als eines in sich selbst bestimmten Zusammenhangs, entspringt einer weit zurückreichenden idealistischen Denktradition. Die inhaltliche Autonomie der Ideen und Begriffe wird besonders von Platon und an ihn anschließenden Philosophen vertreten. In der Scholastik gab es diesbezüglich den so genannten Universalienstreit zwischen Realisten und Nominalisten. Der Begriffsrealismus vertritt die Auffassung, dass die dem Denken zugänglichen Begriffe wesensautonom sind und dass sie zugleich die Essenz der im Erkennen zugänglichen Erscheinungswelt bilden. Der Begriffsnominalismus vertritt die Auffassung, dass den Begriffen des Denkens keine eigene Realität zugrunde liegt und dass sie lediglich Namen für die uns umgebende Erscheinungswelt darstellen. Im Anschluss an die *Transzendentalphilosophie* Kants hat sich die Meinung durchgesetzt, dass wir es beim Denken allein mit kategorialen Bestimmungen des Verstandes zu tun haben, die für die Erkenntnis der Welt zwar entscheidend sind. Diese Erkenntnis dürfe sich jedoch – im Sinne der Bescheidenheit – nicht anmaßen, tatsächliche Aussagen über die Welt zu treffen. Sie trifft lediglich Aussagen – wie schon für den Konstruktivismus dargelegt (als dessen Vorläufer Kant gelten kann) - über die Sichtweisen auf die Welt. - Steiner vertritt demgegenüber eine dezidiert begriffrealistische Position, welche im Deutschen Idealismus in ähnlicher Form von Georg Wilhelm Friedrich Hegel entwickelt worden ist (vgl. Hegel 1807/1986). Diese Position ist - insbesondere nach den entsprechenden Veröffentlichungen von Stegmüller (vgl. Stegmüller 1974) - außerordentlich unpopulär und wohl einer der Gründe, weshalb die anthroposophische Geisteswissenschaft philosophisch nicht ernst genommen wird. Im Rahmen dieses Aufsatzes sei der Standpunkt Steiners so weit verfolgt, als die Unhintergebarkeit des Denkens außer Frage steht, denn jede Fremdbegründung des Denkens (im Gehirn, im soziokulturellen und historischen Kontext u.a.) bedient sich, wie ausgeführt, des Denkens, setzt es demnach voraus und kann es daher nicht erklären. Auch ist der Selbstzusammenhang des Denkens evident. Evolutionsbiologische Erklärungsversuche (vgl. Maturana 1985, S. 32ff.), die die logischen Formen, die dem Denken zugrunde liegen, auf biologische und psychische Primärphänomene zurückführen wollen, beanspruchen die sich in jedem Gedankenvollzug darlebende Selbstbestimmung des Denkens, deuten mit dessen Hilfe biologische und psychische Phänomene, um diese wiederum als Ursache für die logischen Formen anzuführen. Auch hier wird versucht, ein Sich-Selbst-Begründendes mit etwas zu begründen, das sich nicht selbst begründet. Die weiterführende These des Begriffsrealismus, dass nämlich die Begriffe und Ideen im platonischen Sinne in ihrer Essenz die Gebilde der Welt konstituieren, sei hier offen gelassen. Aus pädagogischer Sicht ist es allerdings nicht unerheblich, dass Kinder und Jugendliche mit einem Grundvertrauen in ihre Erkenntnisorganisation heranwachsen, dass sie mittels ihres Denkens die Dinge der Welt begreifen, durchdringen und verstehen können.

4. Vgl. Herbert Witzmann (1978): Darin der Aufsatz: Intuition und Beobachtung. Außerdem: Herbert Witzmann (1983): Strukturphänomenologie.

### 3.3 Rückbestimmtes Bestimmen oder Wesenstausch

Ein weiterer sich dem Ausnahmezustand der seelischen Beobachtung zeigender Aspekt des intuitiven Denkens ist das von Herbert Witzgenmann so benannte *rückbestimmte Bestimmen*. Dieser Ausdruck verweist auf den Austauschvorgang, der sich im Denken zwischen Denkakt und Denkinhalt fortwährend abspielt. Der individuelle Denkakt bringt einen Denkinhalt hervor und bestimmt insofern dessen Erscheinen. Der Inhalt selbst wird allerdings nicht bestimmt. Dieser wirkt auf den Denkakt zurück und bestimmt dessen Vollzugsform. Der Denkakt vollzieht den Denkinhalt nach Maßgabe von dessen inhaltlicher Selbstbestimmung. Diesen Vorgang des Austausches zwischen individuellen Denkakten und universellen Denkinhalten bezeichnet Witzgenmann als „Wesenstausch“ (vgl. Witzgenmann 1988, S. 9ff.). Das individuelle denktätige Ich gibt sich den Inhalt eines universellen Begriffes und dieser taucht in die Erscheinungsform eines individuellen Denkaktes ein. Der Wesenstausch vollzieht sich im Rhythmus von Individualisierung der Denkinhalte und Universalisierung von Denkakten. Wir geben uns selbst den Inhalt unserer denkenden Tätigkeit und stimmen darin mit den universellen Denkgesetzen überein. Ein Bild für diesen Vorgang bietet sich in Folgendem: Man stelle sich einen rege und gleichmäßig dahin fließenden Bach- oder Flusslauf vor. An einer Stelle mitten im Wasser liegt ein Stein, an dem das Wasser vorbeifließt. Es bildet sich durch den Rückstau eine Welle. Diese Welle zeigt sich dem Auge des Betrachters als ruhende Gestalt. Sie erhält ihre ruhige und klare Gestalt durch das unermüdlich hindurch fließende Wasser. Dies ist einerseits ein Bild für das Ineinandergehen von Ruhe und Bewegung, es kann aber auch ein Bild für die stetig rege Denkaktivität sein, die in die gestalthafte Ruhe eines Begriffes einmündet und dessen inhaltliche Gestalt erst durch die eigene Bewegung erscheinen lässt, sie mitvollzieht und nicht verändern kann.

Im neunten Kapitel seiner „Philosophie der Freiheit“ (Zusatz von 1918) beschreibt Rudolf Steiner den Intuitionsvorgang in einem synthetischen Satz: „Intuition ist das im rein Geistigen verlaufende bewusste Erleben eines rein geistigen Inhaltes. Nur durch Intuition kann die Wesenheit des Denkens bewusst werden.“ (Steiner, 1987, S. 146) Dieser Satz kann auf Grundlage des Vorausgehenden wie folgt gedeutet werden: Im individuellen Denkakt (Vollzugsförmigkeit) erhebt sich der Mensch aus seiner Leibgebundenheit, indem er die Leiblichkeit zurückdrängt - wie Steiner ebenfalls im neunten Kapitel der „Philosophie der Freiheit“ erläutert -, insofern handelt es sich um ein *im rein Geistigen verlaufendes* Geschehen. Der Denkakt vollzieht denkend nichts anderes - d.h. er unterliegt keinen leiblichen oder seelischen Einflüssen - als den Denkinhalt (Selbstbestimmung der Begriffe), insofern ist er *rein geistig*. Mit der Beschreibung *bewusstes Erleben eines rein geistigen Inhaltes* wird auf den Charakter der Rückbestimmung hingewiesen: Der Denkvollzug erlebt in sich die Selbstentfaltung der Denkinhalte. Dies geschieht aber nur im intuitiven Denken. Das nicht-intuitive Alltagsdenken hat eben kein Vollzugs- bzw. Tätigkeitsbewusstsein und kann dadurch nur den Bestimmungscharakter der Denkinhalte in verblasster Form erfahren. Weil die Begriffe in dieser Bewusstseinsform nicht aktiv vollzogen werden bzw. der aktive Vollzug außerhalb des Bewusstseinsumfanges stattfindet, können sie auch nicht in ihrer geistoriginären Eigendynamik erfahren werden.

### 4. Vorstellungsbewusstsein

Hiermit sind wesentliche Merkmale einer intuitiven Bewusstseinsverfassung gekennzeichnet. Bevor nun gefragt wird, wie sich diese Einsichten in einer pädagogischen Besinnung fruchtbar machen lassen, sei etwas Weiterführendes zur Symptomatik des Vorstellungsbewusstseins angeführt. Das Vorstellungsbewusstsein, welches zugleich unser Alltagsbewusstsein ist, zeichnet sich zunächst dadurch aus, dass es mit einer vermeintlich fertigen Welt umgeht, von der es den Eindruck hat, dass sie sich in den einzelnen Vorstellungen abbilde. Es hat kein Bewusstsein von seiner eigenen aktiven denkerischen Beteiligung an der Wirklichkeit. Die Wirklichkeit ist aus Sicht des Vorstellungsbewusstseins vorgegeben. Wir tragen lediglich Abbilder dieser Wirklichkeit in uns. In diesem Sinne ist das Vorstellungsbewusstsein ein konsumtives, zuschauendes Bewusstsein, das in der Art eines Fernsehzuschauers von der Wirklichkeit eine bestmögliche Befriedigung seines Wohlbefindens wünscht. Wir sind selbst die (Fernseh-)Zuschauer unseres Bewusstseins. Der Mensch als handelndes Wesen wird auf der Grundlage des Vorstellungsbewusstseins das Bedürfnis haben, seine Absichten und Ziele möglichst direkt und unmittelbar der Wirklichkeit einzuprägen. Insofern ist es ein von der Wirklichkeit überwältigtes und im Handeln diese Realität wiederum überwältigendes Bewusstsein. *Repression* und *Aggression* sind die untergründigen emotionalen Ströme des Vorstellungsbewusstseins. Wenn es sich als solches glücklicherweise im Individuum, das in der Regel jedes für sich Ressorts aktiver Wirklichkeitsteilhabe pflegt (in Musik, Kunst, menschlichen Begegnungen oder im Beruf), nicht immer zeigt, so ist es doch als entmenschlichte Fratze in das äußere Antlitz unserer Zivilisation gemeißelt: Wir sind von einer sich aus passiven Vorstellungsbildern speisenden und diese zugleich verfestigenden medialen Technik bis in die feinsten Stränge der menschlichen Kommunikation überwältigt und überwältigen die natürliche Welt mit den unersättlichen Begierden unseres seelischen Wohlbefindens.

Das intuitive Bewusstsein hat demgegenüber einen anderen Charakter. Es ist zum einen dadurch gekennzeichnet, dass es ein aktives Bewusstsein ist, d.h. alle Inhalte desselben werden tätig hervorgebracht. Es ist ein sich selbst generierendes Bewusstsein. Zugleich ist es aber kein autistisches, in der Selbstgenügsamkeit eigener Aktivität sich darlebendes Bewusstsein. Es berührt in seiner eigenen Denkaktivität eine Sphäre geistiger sich selbst tragender Inhalte, insofern speist es sich aus Wesensbegegnungen,

die ihm seine über sich selbst hinausgehende, in ständig fortschreitendem Wesenskontakt sich fortentwickelnde Gestalt geben. So wie wir im sozialen Zusammenhang in der Begegnung mit Menschen, die wir bewundern bzw. deren einzelne Eigenschaften wir schätzen, lernen, unser eigenes Menschsein fortentwickeln, so gewährt uns im Erkennen unser aktives Intuitionsbewusstsein eine mit der Welt kommunizierende und uns daran entfaltende Individualgestalt. Unser Verhältnis zur Wirklichkeit ist auf dieser Grundlage kein usurpierend-usurpiertes, sondern ein pflegendes, beinahe gärtnerisches. Wir lassen in unseren Erkenntnisgesten den Wesenscharakter der Erscheinungswelt aufblühen und gewinnen daran unser eigenes, dann erst menschliches Gepräge.

## 5. Pädagogische Aspekte

Aus der vorangegangenen – zugegebenermaßen etwas plakativen – Gegenüberstellung der Grundgesten eines vorstellenden und eines intuitiven Wirklichkeitsbewusstseins lässt sich deutlicher der Ansatz und die Bedeutung einer Pädagogik einschätzen, die es sich zum Ziel setzt, intuitive Elemente insbesondere in ihre Methodik einfließen zu lassen. Denn da die Intuition ihrem Wesen nach Vollzug ist, muss auch eine darauf ruhende pädagogische Bemühung weniger durch ihre Inhalte als vielmehr durch ihre Verfahrensweisen überzeugen. In dieser Hinsicht hat Ellen Key ein untrügliches Empfinden und eine sichere Einsicht bewiesen, indem sie die Zielrichtung allen pädagogischen Bemühens – wie aus den angeführten Eingangszitaten deutlich wird – in der Förderung der *Selbsttätigkeit* und des *Selbstschaffens* erblickt. Hier ist auch einer der Grundpfeiler der Waldorfpädagogik zu verorten. Es seien einzelne ausgewählte Elemente der Waldorfpädagogik betrachtet:

### 5.1 Tätiges Lernen

Wenn man – wie vorausgehend dargelegt – davon ausgeht, dass alle Kenntnis und alles Wissen, dass die gesamte Wirklichkeit sich allein dem aktiven Denkwillen erschließt, so muss ein pädagogisches Bemühen darauf zielen, den Heranwachsenden nicht passive Vorstellungsinhalte zu präsentieren, sondern vornehmlich versuchen, deren Willensbereich anzusprechen. Es gibt verschiedene Elemente des Waldorfunterrichtes, die für den heranwachsenden Menschen ein feines und untrügliches Gespür für den die eigene Aktivität beanspruchenden intuitiven Umgang mit der Wirklichkeit wecken. Eines dieser Elemente ist die Einbeziehung der Physis in Lernprozesse. Der so genannte Rhythmische Teil, der den allmorgendlich zwischen 8.00 und 10.00 Uhr stattfindenden Hauptunterricht an der Waldorfschule einleitet, signalisiert nicht nur im Sinne der Salutogenese (vgl. Antonovsky 1997) die Würdigung des Kindes als ein ganzheitliches Wesen, dessen Leib nicht allein dazu nütze ist, den Kopf in die Schule zu tragen, sondern es bezieht schon bei elementaren Lernvorgängen über die schlichte Beanspruchung leiblicher Aktivität den Willen mit ein. Das Kind lernt die eigene Willensenergie in der Bewegung der Leiblichkeit zu ergreifen und erhält auf diese Weise eine erste zarte Empfindung dafür, dass der Wille und nicht die Vorstellung das Medium unserer Wirklichkeitsbegegnung ist. Die Wirklichkeit will getan und nicht vorgestellt werden.

### 5.2 Erfahrungsorientiertes Lernen

Ein weiterer wichtiger Aspekt der Waldorfpädagogik ist die Erfahrungsorientierung des Lernprozesses. Diese ist freilich nicht exklusiv der Waldorfpädagogik vorbehalten. Sie bildet den Grundduktus vieler reformpädagogischer Ansätze (Freinet, Montessori u.a.), ist insbesondere im naturwissenschaftlichen Unterricht von Wagenschein und seinen Schülern weiterentwickelt worden (vgl. Wagenschein 1980) und wird gegenwärtig durch die Ergebnisse der Gehirnforschung erneut mit Nachdruck gefordert (vgl. Hüther 2006, Spitzer 2007). Aus der Perspektive des intuitiven Bewusstseins hat die Erfahrung, insbesondere die Sinneserfahrung eine große Bedeutung: Jede echte Sinneserfahrung durchbricht unseren Vorstellungspanzer, weil Sinneserfahrungen uns dazu ermuntern, ihre Qualitäten mit begrifflicher Aktivität zu durchdringen. Goethe spricht hier von einem *sinnlich-sittlichen Innesein*. Wenn wir die Farbe des Himmels als Blau bezeichnen, so mag dies ein richtiges Urteil sein, wir haben aber dabei die eigentliche Qualität des Himmelsblaus nicht empfunden. Um dies zu gewährleisten, ist es nötig, dass wir nicht nur den Begriff des Blaus etikettierend verwenden, sondern dass wir nach der besonderen Qualität des Blaus fragen. Wir müssen darauf achten, *wie* das Blau erscheint. Dies führt über die bloße Vorstellung des blauen Himmels hinaus in ein qualitatives Empfinden, innerhalb dessen der Begriff des Blaus aktiv entfaltet wird. Ein solcher Umgang mit der Sinneserfahrung kann insbesondere in der Kunst gepflegt werden, die es erlaubt, dass elementare Sinneserfahrungen in ihrer qualitativen Erstreckung verfolgt werden. Vor diesem Hintergrund haben die Künste in der Waldorfpädagogik eine besondere Aufgabe. Sie führen das Kind in ein qualitativ mitvollziehendes Erleben in die Erscheinungswelt ein, welches insgesamt dann auch für einen eher phänomenologisch orientierten Unterricht Bedeutung gewinnt.

### 5.3 Personales Lernen

Einen weiteren Lernaspekt bildet das personale Lernen und zwar in einer zweifachen Ausrichtung, nämlich bezogen auf den Lernenden und auf den Lehrenden. Als Lernende befinden sich die Kinder in einer Klassengemeinschaft, in der jeder Schüler seinen berechtigten Platz hat und nicht auf Grund von möglichen Leistungsdefiziten ausgesondert werden kann (Sitzenbleiben). Die gruppenpädagogisch orientierte Lerngemeinschaft mit all ihren Problemen und sozialen Anforderungen signalisiert dem Kind, dass es als *Person* in einem sozialen Kontext ernst genommen wird und umgekehrt aufgefordert ist, seine Mitschüler in eben diesem Sinne ernst zu nehmen. Die durch das deutsche Schulsystem verfolgte Leistungsselektion stellt demgegenüber eine entpersonalisierte, allein leistungsorientierte Pädagogik dar.

Auch die von Rudolf Steiner gerade in den ersten Lernjahren als wesentlich betrachtete *Temperamentenlehre* (vgl. Steiner 2007) ist zu berücksichtigen. Es zählt nicht in erster Linie der zu vermittelnde Stoff, sondern die Hinwendung zu den personalen Bedingungen des einzelnen Kindes, welche für die Lernprozesse aufgeschlossen werden. Hierbei ist zu berücksichtigen, dass gerade die Temperamentenlehre vielfach kritisiert worden ist (vgl. Ullrich 1986, vgl. Rittelmeyer in dieser Ausgabe von RoSE), da sie außerordentlich normativ wirkt, von vielen Waldorfpädagogen auch so vertreten wird und eher den Eindruck eines „Schubladendenkens“ vermittelt, das gerade nicht das einzelne Kind in das Blickfeld der Aufmerksamkeit rückt, sondern mittels eines Begriffsschemas Kinder psychisch klassifiziert. Soweit dieser Vorwurf in der pädagogischen Praxis zutreffend erhoben wird, ist die geübte Kritik an der Temperamentenlehre zweifellos gerechtfertigt. Man kann sie allerdings auch in einem anderen Sinne verstehen, indem Rudolf Steiner mit den angeführten Temperamenteigenschaften Grundformen des Verhältnisses von Selbst und Welt strukturell beschreibt. Hier geht es dann weniger um zu klassifizierende Typen, sondern um Verhaltenstendenzen. Man kann in seinem Verhalten eher das Selbst auf die Welt (Cholerik und Sanguinik) oder die Welt auf das Selbst beziehen (Melancholie und Phlegma). Diese Beziehung kann entweder mehr durch den Willen (Cholerik und Phlegma) oder durch die gedankliche Reflektion (Sanguinik und Melancholie) erfolgen. Dies führt dann zu folgenden möglichen Verhaltenstendenzen:

- Cholerik: Das Selbst wird durch den Willen auf die Welt bezogen.
- Phlegma: Die Welt wird durch den Willen auf das Selbst bezogen.
- Sanguinik: Das Selbst wird reflexiv auf die Welt bezogen.
- Melancholie: Die Welt wird reflexiv auf das Selbst bezogen.

Wichtig ist nicht, dass der Pädagoge die Kinder schubladenartig klassifiziert, sondern dass er ein begriffliches Instrumentarium entwickelt, das selbstverständlich über die Temperamentenlehre hinausgehen muss und weitere entwicklungs- und verhaltenspsychologische Aspekte einbezieht, um Verhaltens- und Erlebensbesonderheiten des einzelnen Kindes wahrzunehmen und in der unterrichtlichen Interaktion zu berücksichtigen. Wesentlich ist auch, dass eine temperamentartig auftretende Eigenschaft nicht als pädagogisches Problem aufgefasst wird, sondern als Chance, die Aufmerksamkeit und Beteiligung des Kindes für unterrichtliche Prozesse zu gewinnen. Das pädagogische Ziel ist es, dass das Kind zu einer temperamentartigen Eigenschaft ein mehr und mehr freies Verhältnis entwickelt, also nicht darauf festgelegt ist und wird, sondern sich des Temperamentspektrums aktiv und gegebenenfalls plural bedienen lernt.

Eine wesentliche Rolle in der personalen Pädagogik aber bildet die Person des Lehrenden. Diese hat für die Schülerinnen und Schüler der ersten acht Schuljahre eine zentrale Funktion. Er oder sie möge sich – dies ist die Grundforderung der Waldorfpädagogik – als entwickelnde, sich selbst erziehende Lehrerpersönlichkeit darstellen. Die eigenen aktiven, geistigen Vollzüge der Lehrenden geben dem Heranwachsenden ein Beispiel für die unermessliche Weite geistiger Selbstwerdung. Unterrichtlich kommt dieser Aspekt darin zum Ausdruck, dass die *Klassenlehrerpersönlichkeit* zunächst - etwa in den Klassen 1-6 – als verehrte Persönlichkeit und dann – in den Klassen 6-8 – eher als Person, an der das eigenen Emanzipationsbedürfnis seine Kontur gewinnt, über acht Jahre wirksam ist, wobei das Prinzip des Klassenlehrers nicht durch einen beispielsweise erfolgenden Wechsel in den Klassen 5 oder 6 beeinträchtigt wird (vgl. hierzu Helsper u.a. 2007).

Des Weiteren ist der so genannte *Erzählteil* des Unterrichtes darauf angelegt, dass die Lehrperson durchaus im oft geschmähten Frontalstil im eigenen Vollzug, weder ab- noch bloß angelesen, „Werte“ vermittelt: Göttergeschichten, Legenden über tugendhaftes Verhalten, Sagen über den Kampf gegen das Unrecht, große Taten und kulturprägende, historische Momente, große Biografien usw.. Dieser Erzählteil zeigt den Schülern beispielhaft, wie sich die Lehrperson mit einem sich selbst tragenden Gehalt verbunden hat und diesen vor ihnen und mit ihnen vollzieht, wofür das „Erzählen“ seit jeher der schönste Ausdruck ist. Es wird davon „erzählt“, wie das menschliche Individuum in der oft auch schicksalhaft niederschmetternden Begegnung mit dem Universell-Geistigen eine neue Größe erlangt hat.

## 5.4 Kulturgenetisches Lernen

Ein besonderer Gesichtspunkt des Lehrplanes der Waldorfschulen ist der *altersgemäße Lehrplan*, welche u.a. durch Umsetzung der biologischen Phylo- und Ontogenese auf die Kulturentwicklung zustande kommt. Der heranwachsende Mensch tritt in eine fertige Kultur ein, die er zunächst als gegeben hinnehmen muss. Der Waldorfunterricht geht nun so vor, dass die kulturellen Leistungen in ihren Entstehungsprozessen und -bedingungen wiederholt werden. Das wird deutlich etwa in der *Hausbauepoche* bzw. allgemein der so genannten *Handwerksepoche*, weiterhin darin, die aufeinander folgenden Jahrgangsstufen als Abbild der kulturellen Entwicklungsstufen der Menschheit zu begreifen. Die Schülerinnen und Schüler haben so einen tätigen, mitvollziehenden Einblick in die Entstehung der jeweiligen Kultur. Kultur ist demnach kein fertiges Produkt, sondern von Menschen gemacht und durch Menschen zu verändern. Die jeweilige und vor allem die aktuelle Kultur ist nicht mehr und nicht weniger als ein Beispiel menschlicher Gestaltungskraft, zu deren Fortentwicklung jedes Individuum ermuntert wird. Die Heranwachsenden erlangen auf diesem Wege ein Vertrauen in ihre eigenen kulturbildenden Kräfte. Auch der bekannte Verzicht auf bzw. der zunächst in den unteren Klassenstufen mäßige Einsatz von Schulbüchern zielt in diese Richtung. Schulbücher können die Illusion gegebener, feststehender Wissensinhalte vermitteln. In ihnen macht sich der menschliche Produktivanteil nicht mehr aktuell geltend. Es bedarf einer gewissen intellektuellen Reife und Unabhängigkeit, um Bücher nicht als Autoritäten hinzunehmen, sondern sie kritisch zu durchdringen, was freilich Thema der Mittel- und Oberstufe ist. Nicht das aufbewahrte und gebündelte Wissen, sondern die sich selbst vollziehende Persönlichkeit soll das Vorbild sein, d.h. verkürzt ausgedrückt: *Der Mensch lernt vom Menschen*.

## 5.5 Werteorientiertes Lernen

Die bisher genannten Aspekte der Waldorfmethode reflektieren eher das Gespür für das vollzugsförmige Erfassen der Wirklichkeit. Hinzu tritt als komplementäres und darin implizit enthaltenes Element die Werteorientierung. Dass diese nicht an erster Stelle steht, wie vielleicht mehr in der Tendenz eher kirchlich ausgerichteter Schulen, das liegt daran, dass es nicht um die autoritäre oder auch nur angebotene Setzung und die freilich erwünschte Aufnahme von Werten geht, sondern um die Ahnung der Möglichkeit des selbsttätigen Vollzugs derselben. Die insbesondere im Erzählteil enthaltene Werteorientierung ist immer gegengewichtet einerseits durch den Vollzug der Lehrperson und andererseits durch bewusst akzentuierte tätige Unterrichtsanteile, die dann auch nicht im Frontalstil stattfinden sollten.

Auch ist der Umgang besonders mit den Mitmenschen und der Natur durch Achtsamkeit und Anerkennung geprägt. Die gesamte ästhetische Gestaltung des Klassenzimmers, der Schule und des Schulgeländes, auch der Hefte und aller Kleinigkeiten des täglichen Gebrauchs, spiegelt im Schönheitsempfinden die Verheißung einer in sich begründeten Wahrheit, zu der aber wiederum allein eigenkünstlerisch-tätiges Bemühen den Zugang findet. Die Technik als Ausdruck unmittelbarer und schneller Bedürfnisbefriedigung wird bewusst zurückhaltend eingesetzt, besonders in den ersten Schuljahren. Was nicht ausschließt, dass ein angemessener Technologieunterricht angeboten wird, der zu einem Durchdringen und sachgemäßen Anwenden der Technik führt.

## 6. Exkurs: Erlernen der Schrift

Am Beispiel des Erlernens der Schrift, wie es an der Waldorfschule praktiziert wird, sei etwas veranschaulicht, das im Kontext jeder Pädagogik von maßgeblicher Bedeutung ist: die Bildung von Moralität.

### 6.1 Moralität

Zur Verdeutlichung nimmt die gedankliche Betrachtung ihren Ausgang wiederum vom Vorstellungsbewusstsein. Das Vorstellungsbewusstsein wurde im Vorausgehenden als ein intuitionsverdrängendes Bewusstsein charakterisiert, insofern es keinen aktiven und bewussten Zugang zu der Sphäre sich selbst tragender Ideen ermöglicht. Da aber jedes Bewusstsein, auch das Vorstellungsbewusstsein, sich von der Vollzugsleistung aktiven Denkens speist, diese Leistung aber im Vorstellungsbewusstsein - wie Herbert Witzmann darstellt - vorbewusst ist (vgl. Witzmann 1983), so ist das Vorstellungsbewusstsein ein aus dem intuitiven Bewusstsein abgeleitetes. Entsprechend sind die Inhalte des Vorstellungsbewusstseins abgeleitete Begriffe und Ideen, die dem selbstzusammenhängenden Ursprung entrissen als abgeklärte Schatten im Sinne des platonischen Gleichnisses uns zu Zuschauern ihres wesenlosen Auftritts machen. Es sind eigentlich abgezogene, d.h. abstrakte Begriffe. Als solche stehen sie im Sinne der Aufklärung für die mündige Unabhängigkeit des Menschen von einer in sich geschlossenen begrifflichen und ideellen Welt. Denn in dem Akt der Vorstellungsbildung liegt auf der anderen Seite ein emanzipatorischer Akt des individuellen Menschen. Die Begriffe werden aus einem universellen Kosmos herausgelöst und stehen den eigenen Erkenntnis- und Handlungsbedürfnissen



zur Verfügung. Dieser Schritt ist bewusstseinsevolutiv im 15. Jahrhundert mit dem so genannten Beginn der Neuzeit vollzogen worden und wurde zum Reflexionsgehalt der Aufklärung im 17. und 18. Jahrhundert. Das Vorstellungsbewusstsein bildet in diesem Sinne nicht die Grundlage, wohl aber die Vorbedingung menschlicher Unabhängigkeit und Freiheit. Darin liegt sein Wert. Es ist aber entsprechend dieser Charakterisierung zugleich ein Abstraktionsbewusstsein und als solches abgelöst von einer Begegnung mit einer in sich selbst begründeten und sich selbst tragenden Wesenhaftigkeit. Die Grundlage allen moralischen Handelns kann aber als Wesensbegegnung beschrieben werden: Eine Handlung ist gut, wenn sie die Entfaltung eines anderen Wesens befördert, soweit diese Entfaltung nicht die Existenz anderer Wesen beeinträchtigt. Das kann sie nur, wenn sie Einsicht in den jeweiligen Wesenszusammenhang hat. Es ist tatsächlich so, dass eine solche Einsicht das natürliche Bedürfnis guten Handelns befördert.

## 6.2 Abstraktion und Technik

Ein aus dem Wesenszusammenhang abstrahiertes Vorstellungsbewusstsein kann nicht aus sich heraus gut handeln, es kann lediglich die Handlungsanweisungen anderer mehr oder minder gut befolgen. Da es zudem referenzlos die Inhalte des eigenen Bewusstseins verabsolutiert, hat es das natürliche Bedürfnis, die eigenen Absichten möglichst schnell und unkompliziert umzusetzen. Hierzu bietet sich die Technik an. Die den Menschen heute zur Verfügung stehende Technik ist per se darauf angelegt, die der Befriedigung der jeweiligen Absichten dienenden Handlungen ohne den Umweg der Begegnung mit dem jeweiligen Wirklichkeitsgebiet direkt umzusetzen. Wollen wir umgekehrt – ohne Einsatz von Technik – mit unserem Handeln in der Wirklichkeit etwas verändern, müssen wir uns auf die Gesetze des jeweiligen Wirklichkeitsbereiches einlassen, diese adaptieren, um auf dieser Grundlage unsere Ziele erreichen zu können. Dies bedeutet aber in zumindest rudimentärer Form eine Auseinandersetzung mit dem jeweiligen Wirklichkeitsbereich und eine wenigstens partielle Aneignung von dessen Gesetzen, sonst könnte unser Handeln nicht erfolgreich sein. Die Technik erspart uns, in eine solche Wirklichkeitsbegegnung erfahrend einzutreten. Wir müssen lediglich die jeweiligen Knöpfe und Hebel und das Wissen um ihre Wirkung beherrschen können, um unsere Ziele und Absichten umsetzen zu können. Wir haben es dabei mit einer in der Regel ähnlichen, im Computerzeitalter – (ob wir Auto fahren, eine Waschmaschine bedienen oder telefonieren) - beinahe austauschbaren Benutzeroberfläche zu tun. Die eigentlichen von der Maschine durchgeführten Vorgänge müssen wir nicht beherrschen und wir durchschauen sie in der Regel auch nicht. Dies hat zur Folge, dass die so genannten Nebenwirkungen der Technik und auch ihre Folgen aus dem Bewusstsein unserer Verantwortung verbannt werden. Da wir im anderen Fall beim Fahrradfahren oder Laufen die reale Energie, die zur Fortbewegung benötigt wird, erfahren, ist dieser Tätigkeit ein gewisses Maß gesetzt, welches ggf. durch Training erweitert werden kann. Beim Autofahren wird der Energieverbrauch nur am Geldbeutel erfahren. Die reale Wirkung auf die Umwelt bis hin zum Straßenbau, der Autoproduktion und was sich sonst anschließt, wird in der Regel übersehen. Man kann sagen: Weil Technik durch sich selbst den jeweiligen gesetzmäßigen Zusammenhang der Wirklichkeit verbirgt, erschwert sie – insbesondere für Kinder – das Grundgefühl für ein moralisches Handeln, welches sich im Einklang mit der Natur und Welt befindet.

## 6.3 Abstraktion und Schrift

In diesem Zusammenhang ist die Art und Weise des Schrifterlernens an der Waldorfschule bedeutsam. Die Schrift als Kulturleistung des Menschen kann als der Inbegriff der Abstraktion gelten: Etwa 26 einzelne Zeichen, von denen keines irgendeine Bedeutung hat, können jeden Zusammenhang, jeden Gedanken und jedes Gefühl zum Ausdruck bringen. Das, was *nichts* bedeutet, kann *alles* bedeuten. Die Schrift ist frei von jeder Bedeutung und kann deshalb jede Bedeutung zum Ausdruck bringen. Sie ist ein aus dem Bedeutungszusammenhang heraus gelöstes Gebilde, insofern ist sie abstrakt.

Die Methodik des Schrifterlernens an der Waldorfschule ist nun darauf angelegt, dass die Kinder zunächst in einen inneren Zusammenhang eintauchen. Der Lehrer erzählt eine Geschichte oder ein Märchen, beispielsweise von einem *Ritter* oder von einer *Maus*. Es kommt nicht darauf an, welche Geschichte erzählt wird, sondern darauf, dass die Geschichte ein wirkliches Erlebnis enthält, mit dem die Kinder sich verbinden können, das sie berührt. Dann wird ein Bild gemalt, das etwas von der Geschichte wiedergibt. Hier werden die Kinder selbst tätig. Sie verbinden sich nochmals mit der Geschichte. Nun wird aus diesem Bild in angemessener Weise der Buchstabe „R“ oder „M“ entwickelt.

Auf diese Weise tragen die Kinder ein Erlebnis, einen bedeutungsvollen Zusammenhang in sich, aus dem der einzelne Buchstabe entwickelt wird. Auch wenn sie die Geschichte später, wenn sie schreiben und lesen können, vergessen sollten, so bleibt doch eine feine Erinnerung daran enthalten, dass der einzelne Buchstabe einmal in einem Bedeutungszusammenhang stand. Und gerade diese feine Erinnerung ist es, welche unterrichtlich von Bedeutung ist. Das Lesen- und Schreibenlernen als kulturtechnische Verfügbarkeit ist zunächst gar nicht das Wichtige, auch das wird getan und vielleicht sogar leichter, weil man mit seinen Erlebniskräften dabei ist; es kommt vielmehr darauf an, einmal an einer besonderen Stelle exemplarisch erfahren zu haben, wie eine Abstraktion entsteht. Das gibt dem gewöhnlichen Vorstellungsbewusstsein eine andere Tingierung. Es spürt bei

allem operationalen Pragmatismus, mit dem wir gewöhnlich durchs Leben gehen, dass es so etwas wie einen sich selbst tragenden bedeutungsvollen Zusammenhang gibt, dass es Sinn gibt, dass das Kind einmal daran partizipiert hat und dass es nur eine Frage der eigenen Aktivität ist, sich wieder mit ihm zu vereinigen. Das ist die feine Tingierung, die das Vorstellungsbewusstsein durchziehen könnte, und was dazu führt, dass wir dessen Absolutheitsanspruch durchbrechen und wir aufmerksamer werden insbesondere in unserem Handeln für die Wesensrealität, die alle unsere Schritte umgibt, seien sie auch noch so sehr durch die Vehikel der Technik geleitet. Auf solche Weise wird in dem Kind die Grundlage für eine freie Moralität veranlagt.

## 6.4 Phantasie

Es bietet sich an dieser Stelle an, auf ein weiteres wesentliches Element des Waldorfunterrichtes einzugehen: die *Phantasie* (vgl. hierzu Schiller / Wiechert 2007). Die Phantasie ist im gewöhnlichen Verständnis eine von der gegebenen Wirklichkeit unabhängige Vorstellungstätigkeit, die zwar Elemente des Wirklichen einbezieht, diese aber nach eigenem Bedürfnis modifiziert, ohne etwaige Gesetze der Welt berücksichtigen zu müssen. Es können auf solche Weise Aussagen gewonnen werden, die eine größere Affinität zum menschlichen Inneren haben, beispielsweise Wünsche, Ideale oder Gefühlsnuancen passend wiedergeben oder auch nur die Ungebundenheit von festen Wirklichkeitseindrücken genießen. Steiner hat in vielen seiner Schriften und Vorträge auf die Bedeutung der Phantasie für den Waldorfunterricht hingewiesen. Er hat dabei allerdings ein anderes Verständnis von Phantasie nahe gelegt. Er spricht in Anlehnung an Goethe von der „exakten Phantasie“. Dies meint nicht, dass die Phantasie in exakter Weise Wirklichkeitsverhältnisse abzubilden habe, sondern dass sie sich – wie es auch dem beschriebenen gewöhnlichen Phantasieverständnis entspricht – von den gegebenen Wirklichkeitsverhältnissen, wie sie unser Vorstellungsleben dominieren, löst, dann aber in die bewegliche Sphäre des Allgemeinbegrifflichen und Ideellen eintaucht. Das so genannte „Exakte“ der Phantasie speist sich demnach nicht von der Erfahrungswirklichkeit, sondern von der in sich bestimmten Wesenheit des Begrifflichen. Dieses ist bei aller inneren Bestimmtheit zu vielfachen Metamorphosen fähig. Es kann sich in unendlich viele Gestalten verwandeln, in denen es lebt, mit denen es aber nicht identisch ist. Goethe hat diese schöpferische Verwandlungskraft in der Natur gesehen, an der er auch sein Phantasievermögen geschult hat. Anders aber als das reine Denken, das in den allgemeinen Begriffen lebt, bietet die Phantasie konkrete Bilder. In diesen konkreten Bildern bleibt aber eine Ahnung der schöpferischen Bildemacht des Begrifflichen erhalten. Dieses wirkt hindurch und gibt den Produkten dieser Phantasie den besonderen Zauber. Die Phantasie ist demnach keine *Abstraktion*, sondern eine *Konkretion*. Sie ist ein Bild für die konkrete Anwesenheit eines allgemein Begrifflichen in einer Wahrnehmung. Rudolf Steiner empfiehlt den Lehrern immer wieder, nicht abstrakte Begriffe, sondern lebendige Bilder im Unterricht zu verwenden. Diese geben den Kindern und Jugendlichen die Möglichkeit, den aus Altersgründen in der Komplexität gedanklich nicht eigenständig zu durchdringenden Zusammenhang des Begrifflichen im Bild empfindend aufzunehmen.

## 7. Fähigkeiten bildendes Lernen

Neben der Vollzugförmigkeit und dem Selbstzusammenhang der Begriffsinhalte ist als Merkmal des Intuitiven das *rückbestimmte Bestimmen* genannt worden. Dieses bedeutet – wie angeführt, dass das Denken in der Begegnung, Durchdringung und im tätigen Vollzug der Denkinhalte von diesen qualifiziert wird. Ein ähnlicher Vorgang findet auf der Handlungs-, aber auch auf der Erkenntnisebene in der Fähigkeitenbildung statt. Eine Fähigkeit auszuüben bedeutet, dass wir uns in tätiger Übereinstimmung mit dem Gesetz einer Sache befinden. Blickt man als Beispiel auf die Fähigkeit des Fahrradfahrens, so ist äußerlich betrachtet nötig: den Lenker festzuhalten, die Pedale zu treten und nicht nach links oder rechts zu kippen. Das ist eine äußere Beschreibung. Die spezifische Fähigkeit aber, die benötigt wird, ist, sich in eine tätige Übereinstimmung mit den Gesetzen des Gleichgewichtes zu bringen. Das Gleichgewicht muss aktiv vollzogen werden. So fordert jede Fähigkeit den aktiven Vollzug des Gesetzes einer Sache. Es hilft beim Fahrradfahren gar nichts zu *wissen*, wie es geht. Es muss vollzogen werden. Die Waldorfschule hat als zentrales Ziel nicht die Wissensvermittlung, sondern die Fähigkeitenbildung. Dies ist eine wesentliche Grundlage für die Bildung eines intuitiven Bewusstseins. Fähigkeiten sind auf der Ebene des Handelns Intuitionen. Umgekehrt sind Intuitionen Fähigkeiten. Eine Intuition bedeutet die Fähigkeit, den Selbstzusammenhang, das Gesetzmäßig-Ideelle einer Sache mitvollziehend zu durchdringen. Intuitionen werden durch die Veranlagung von Handlungsfähigkeiten, wie sie die Waldorfpädagogik in den verschiedensten Feldern des Künstlerischen, Handwerklichen, aber auch des Denkerischen und Beobachtungsmäßigen zu schulen bemüht ist, mit veranlagt.

## 8. Schluss

In seinem Theaterstück „Nathan der Weise“ lässt Lessing im letzten Akt (5. Akt, 6. Szene) die junge Tochter Nathans, Recha, an den Hof des Saladin gelangen. Dort trifft sie auf die Schwester des Saladin, Sittah. Sittah empfängt Recha mit den Worten: „So jung! so klug! so fromm! Was du nicht alles weißt! Nicht alles musst gelesen haben!“ Darauf erwidert Recha: „Ich gelesen? –

Sittah, du spottest deiner kleinen albern Schwester. Ich kann kaum lesen.“ Sittah will das nicht glauben, worauf Recha sagt: „Ein wenig meines Vaters Hand! – Ich meinte, du sprächst von Büchern.“ Sittah bestätigt dies, worauf Recha erläutert: „Nun, Bücher wird mir wahrlich schwer zu lesen! – Im ganzen Ernst. Mein Vater liebt die kalte Buchgelehrsamkeit, die sich mit toten Zeichen ins Gehirn nur drückt, zu wenig.“ Dann fügt sie an, dass so manches, das sie weiß, das wisse sie allein aus seinem Munde. „Und könnte bei dem meisten dir noch sagen, Wie? Wo? Warum? er mich's gelehrt.“ Sittah sagt daraufhin: „So hängt sich freilich alles besser an. So lernt mit eins die ganze Seele.“

Dieser kurze Dialog fasst die zentralen Elemente der Waldorfpädagogik zusammen. Ein intuitives Lernen, wie es die Waldorfpädagogik veranlagt, ist immer auch ein kontextuales oder ganzheitliches Lernen. Es ist kein abgezogenes Wissen, sondern es stellt sich und den Lernenden in den konkreten Zusammenhang dessen, was gelernt wird, und gibt darin eine Sinnorientierung. Man weiß, *wie*, *wo* und *warum* man etwas gelernt hat. Die ganze Seele, der ganze Mensch ist in den Lernprozess involviert, er kommt zu sich selbst im Prozess und Inhalt des Lernens, welches von ihm vollzogen wird.

Das Ideal der Waldorferziehung hat Rudolf Steiner einmal mit den Worten ausgedrückt: „Das Größte, was man vorbereiten kann in dem werdenden Menschen, in dem Kinde, das ist, dass es im rechten Momente durch das Verstehen seiner selbst zu dem Erleben der Freiheit kommt. Wahre Freiheit ist inneres Erleben.“ (Steiner, 1974, S. 72ff.) Dieses *rechte Verstehen seiner selbst*, welches sich im intuitiven Prozess ereignet, kann tatsächlich pädagogisch nur *vorbereitet* werden. Während das Vorstellungsbewusstsein lediglich die Bedingung der Freiheit darstellt, schafft eine in dem geschilderten Sinne angewandte Pädagogik eine Grundlage der Freiheit. Die Realisation der Freiheit lebt im intuitiven Bewusstsein und ist dem weiteren Lebensweg der Kinder und Jugendlichen vorbehalten.

## Literatur

- Antonovsky, A. (1997): Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit. Tübingen.
- Eley, L. (1973): Intuition. In: Krings, H. / Baumgartner, H.-M. / Wild, C. (Hrg.): Handbuch philosophischer Grundbegriffe. 5 Bde.; Bd.III, S. 748 - 760. München: Kösel Verlag
- Fichte, J. G. (1801/1971): Fichtes Werke (hrsg. v. I. H. Fichte). Darstellung der Wissenschaftslehre aus dem Jahre 1801. Zur theoretischen Philosophie. Bd. 2. Berlin.
- Fischer, R. & Ladenthin, V. (Hrsg.) (2006): Homeschooling - Tradition und Perspektive. Würzburg.
- Glaserfeld, E. v. (1996): Radikaler Konstruktivismus. Frankfurt a. M.
- Hegel, G. W. F. (1807/1986): Werke (hrsg. v. E. Moldenhauer u. K. M. Michel). Phänomenologie des Geistes. Bd. 3. Frankfurt a.M.
- Helsper, W. / Ullrich, H. / Stelmaszyk, B. / Höblich, D. / Graßhoff, G. / Jung, D. (2007): Autorität und Schule. Die empirische Rekonstruktion der Klassenlehrer-Schüler-Beziehung an Waldorfschulen. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hüther, G. (2006): Bedienungsanleitung für ein menschliches Gehirn. Göttingen.
- Hüther, G. (2005): Das Geheimnis der ersten neun Monate. Unsere frühesten Prägungen. Düsseldorf.
- Kant, I. (1781/1974): Kritik der reinen Vernunft. Werkausgabe. 12 Bände (hrsg. von. W. Weischedel). Band 3/4. Frankfurt a.M.
- Key, E. (1900/1992): Das Jahrhundert des Kindes. Weinheim/Basel.
- Maturana, H. R. (1998): Biologie der Realität. Frankfurt a.M.
- Maturana, H. R. (21985): Biologie der Kognition. In: Maturana, H. R. (Hrsg.): Erkennen: Die Organisation und Verkörperung von Wirklichkeit. Braunschweig, S. 32-80.
- Schiller, H. & Wiechert, C. (Hrsg.) (2007): Fantasie. Von den schöpferischen Kräften der Erziehung. Stuttgart.
- Spitzer, M. (2007): Lernen: Gehirnforschung und die Schule des Lebens. München/Heidelberg.
- Stegmüller, W. (31974): Glauben, Wissen und Erkennen. Das Universalienproblem einst und jetzt. Darmstadt.
- Steiner, Rudolf (1894/1987): Die Philosophie der Freiheit. Grundzüge einer modernen Weltanschauung. Rudolf Steiner Gesamtausgabe Band 4. Dornach. (abgekürzt GA 4)
- Steiner, Rudolf (1974): Die Methodik des Lehrens und die Lebensbedingungen des Erziehens. Rudolf Steiner *Gesamtausgabe Band 308. Dornach.*
- Steiner, Rudolf (2007): Das Geheimnis der menschlichen Temperamente. Dornach.
- Ullrich, Heiner (1986): Waldorfpädagogik und okkulte Weltanschauung. Weinheim/München.
- Wagenschein, Martin (1980): Naturphänomene sehen und verstehen. Stuttgart.
- Watzlawik, Paul (1995) (Hrsg.): Die erfundene Wirklichkeit. München.
- Witzenmann, Herbert (1983): Strukturphänomenologie. Vorbewusstes Gestaltbilden im erkennenden Wirklichkeitenthüllen. Ein neues wissenschaftstheoretisches Konzept im Anschluss an die Erkenntniswissenschaft Rudolf Steiners. Dornach.
- Witzenmann, Herbert (1978): Intuition und Beobachtung. Teil I und II. Stuttgart.
- Witzenmann, Herbert (1988): Der Urgedanke. Rudolf Steiners Zivilisationsprinzip und die Aufgabe der Anthroposophischen Gesellschaft. Dornach.