

Das Epochenheft als Lernjournal: Lernspuren im Dialog

Detlef Hardorp

A Special Advisor to the European Council of Steiner Waldorf Education

ABSTRACT. The main lesson book in Waldorf Education and the learning journal of Dialogic Learning arise from a similar pedagogical impulse. Both approaches build on the individual unfolding of the learner's will and invert conventional pedagogical practice. This inversion can be summarised as a path from *active engagement (conclusion)* to *searching for meaning (judgement)* to *conceptual resolution (concept)*, or from *I* to *You* to *We*. Both approaches seek to protect the genesis of a language of understanding from the language of the understood and endeavour to give students more agency.

Students are enticed to explore for themselves and express their thoughts and feelings on a given task productively in writing in the school lesson, which the teacher then collects, in order to base her or his teaching on what comes back from her or his students - and also in order to give quick ipsative feedback (i.e. feedback not based on the same marking schedule for all, but based on each student's individual progress and capabilities).

In this way, knowledge is mainly generated individually by each student, as well as through class interactions, giving students a deeper rooted ownership of their knowledge. The teacher's task is to initiate and stimulate the process, particularly at the beginning of a main lesson, and to ensure the convergence of nascent knowledge within the class, in particular towards the end. This process automatically creates main lesson books as learning journals.

Keywords: Dialogisches Lernen, Epochenhefte, Lernjournal, Lernspuren

Das Epochenheft als Lernjournal: Lernspuren im Dialog

1. Eigene Texte sind tausendmal besser

Rudolf Steiner regte in der Gründungszeit der ersten Waldorfschulen ab 1919 an, dass im Unterricht mit von Lernenden selbst erstellten Texten anstelle vorgefertigter Lehrbücher gearbeitet werde. Was waren Steiners Intentionen dabei? Haben sich die damit verbundenen pädagogischen Intentionen weiterentwickelt, ggf. auch außerhalb von Waldorfschulen? Wie könnte ihr Lerneffekt gesteigert werden?

Der Waldorffklassenlehrer Georg Jost plädiert für eine „fast ausschliesslich [...] selbständige textliche Verarbeitung des Stoffes“ (Jost, 2019, S. 5). Während die „SchülerInnen der unteren Mittelstufe noch wenig konkrete Reflexionen auf die Fragen nach Sinn, Zweck und Verwendung der Epochenhefte formulieren“ würden, sei das Führen eines Epochenhefts in den höheren Klassen „durch selbständige textliche Verarbeitung des Stoffes“ lernwirksamer (ebd.). Jost zitiert einen Siebtklässler aus einer Umfrage: „Hört auf, uns Texte zu diktieren und abschreiben zu lassen! Eigene Texte sind tausendmal besser.“ (ebd.)

Welche Rolle kann Selbstgeschriebenes, welche Rolle können von der Lehrkraft zusammen mit der Klasse formulierte Texte im Lernprozess spielen? In ihrem 2018 erschienen Artikel zitiert Sibylla Hesse eine zum Thema befragte Schülerin Valeria (Hesse, 2018, S. 24):

„Also mir macht es Spaß, ‚nen Hefter zu gestalten und so zu sehen, wie sich das entwickelt, und dann durchzublättern: Ah, das ist so Meins!‘ [...] Unter der Zustimmung der anderen zeigte sie die Grenzen der Eigenständigkeit auf und relativierte ihre obige Einschätzung: Bei Schreibaufgaben habe jeder sowieso mehr oder minder das Gleiche. Man dürfe Themen, die einen weniger interessierten, nicht weglassen und könne umgekehrt auch kurz Erwähntes nicht so vertiefen, wie es dem eigenen Interesse eigentlich entspräche.“

Warum sollte man im Epochenheft(er) „kurz Erwähntes nicht so vertiefen, wie es dem eigenen Interesse eigentlich entspräche“? Nichts spricht dagegen, die Epochenheftarbeit stärker zu individualisieren und dabei die eigenen Interessen von Schülerinnen und Schüler zur Geltung zu bringen. „Ja also, ‚n eigentlich richtig *sinnvoller*, eigener Hefter wäre, alle Stichpunkte aufzuschreiben, die einem in den Kopf kommen, die einen interessieren, was man nicht versteht. Und wenn man das einfach sammeln würde, das wär wirklich was von sich.“ So zitiert Sibylla Hesse dieselbe Schülerin in einer neueren Publikation zu Epochenheften (Hesse in Becker & Wiehl, 2024, S. 195).

Diesen von der Schülerin benannten „eigentlich richtig sinnvolle[n], eigene[n] Hefter“ gibt es bereits als „Lernjournal“ im (wenig verbreiteten) Ansatz des Dialogischen Lernens der Schweizer Pädagogen Peter Gallin und Urs Ruf (Gallin, 2010, S. 7f.). Urs Ruf spricht von der „wunderbaren Art“, sich Wissen *anzuverwandeln* und es nicht einfach zu übernehmen, also es selbst noch einmal zu erwerben, um es aktiv in Besitz zu nehmen (So Urs Ruf 2013 bei einem Seminar an der Rudolf Steiner Schule in Berlin-Dahlem, nach Notizen des Autors). Dabei könne man darauf vertrauen, dass alle Menschen – und insbesondere Kinder und Jugendliche – „Experten in dem Sinne werden, dass ihnen zur rechten Zeit das Richtige einfällt“ (ebd.). Davon hinterlassene Spuren können, wenn sie regelmäßig von der Lehrkraft gesichtet werden, den Unterricht mit dem, was aus der Klasse zurückkam, bereichern und impulsieren.

Lehrkräfte werden regelmäßig darin trainiert, stark auf ihre *Angebotsqualität* zu achten. Urs Ruf sprach in Dahlem von der Bedeutung der *Nutzungsqualität* (ebd.). Um die Wirksamkeit des Unterrichts zu erhöhen, müsse man die Nutzungsqualität steigern. Dabei schaut man darauf, wie das Angebot ankommt, und zwar nicht erst am Ende, sondern während des Unterrichtens. Im englischen Sprachraum wird dieser Prozess „assessment for learning“ im Gegensatz zum klassischen „assessment of learning“ (Black & Wiliam, 1998) genannt. „Assessment as learning“ findet statt, wenn Lernende ihre eigenen Bewerter werden: Der Lernende übernimmt die Verantwortung für sein eigenes Lernen, stellt Fragen zu seinem Lernen und dem Lernprozess und untersucht, wie er sich verbessern kann (Harapnuik, 2020).

2. Lernende produzieren, Lehrkräfte rezipieren

Soll ein Angebot ankommen, muss es ansprechend sein. Denn – so betont Hans-Georg Gadamer –, „Das erste, womit das Verstehen beginnt, ist, [...] dass etwas uns anspricht: Das ist die oberste aller hermeneutischen Bedingungen. [...] Das Wesen der Frage ist das Offenlegen und Offenhalten von Möglichkeiten“ (Gadamer, 2010, S. 304). Der Einstieg in ein Thema geschieht im Dialogischen Lernen über eine von der Lehrkraft eingebrachten „Kernidee“, die offenlegen und insbesondere offenhalten, also ein Thema oder eine Aufgabe ansprechend eröffnen soll. Sie enthält z.B. ein Rätsel oder wirkt provozierend und anregend. Danach werden die Schülerinnen und Schüler aufgefordert, ihre Gedanken und Gefühle zu einem gegebenen Auftrag zu Papier zu bringen. Es wird Wert darauf gelegt zu beschreiben, wie *Du* etwas in Angriff nimmt, was *Du* dabei erlebst, was in *Dir* vorgeht – das Naheliegendste überhaupt.

Diese Vorgehensweise ermöglicht der Lehrkraft, den Unterricht der nächsten Stunde in Kenntnis dessen aufzubauen, was *sämtliche* Lernende in einer vorigen Stunde jeweils erlebten und zu Papier brachten. Aus den eingesammelten Blättern ergibt sich dafür ein Gesamtbild, insbesondere, wenn man die Blätter ordnet und ähnlich der Reihe einer Pflanzenblattmetamorphose gruppiert. Zusammen mit dem Klassengespräch (das weder von diesem Dialog mittels des Geschriebenen ersetzt wird noch diesen ersetzen kann, in der

aber meistens nicht alle Schüler zu Wort kommen) ermöglicht das Lesen von Lernspuren realiter einen umgestülpten Ansatz des Lehrplans. Dieser bedeutet nach Steiner, aus „der Entwicklung des Kindes selber die Notwendigkeiten des Lehrplanes abzulesen“ (Steiner, 1983, S. 120), ihn quasi aus dem, was von den Lernenden zurückkommt, anpassend aufzubauen.

Schülerinnen und Schüler erleben durch die Rückmeldungen einen Dialog: Zu dem, was ich aufschreibe, kommt eine direkte Reaktion der Lehrkraft, und zwar eine am Prozess und der Person orientierte Rückmeldung in der „Dimension des Singulären“ (Gallin, 2010, S. 6). Letzteres wird auch als ipsativ, also an der Person einschließlich ihrer Fähigkeiten und vorangegangenen Leistungen bemessene Rückmeldung bezeichnet (Hughes, 2014). Gallin und Ruf unterscheiden diese Rückmeldung von der klassischen, an der Sache orientierten, die sie der „Dimension des Regulären“ zuordnen (Gallin, 2010, S. 6) und in einem anderen Kontext, z. B. bei Tests, auch pflegen.

Das entspricht dem Ansatz Rudolf Steiners, beim Führen eines eigenen Epochenheftes Schülerinnen und Schüler aus einer eher rezeptiven Rolle in einen aktiven Dialog mit der Lehrkraft zu bringen. „*Dann werden wir manches umkehren müssen im Unterricht*“, bemerkt Steiner zu Beginn seines Vortragszyklus zu Methodisch-Didaktischem (Steiner, 2010-3, S. 6), um „immer mehr und mehr aus dem Erziehungsprozess einen Heilungsprozess zu machen [...] gegen dasjenige, was in der Umgebung krankmacht.“ (ebd., S. 141). Aus diesem Grund sei es „so unendlich wichtig, das Schreiben wiederum anzuknüpfen an das Zeichnen und das Schreiben vor dem Lesen zu lehren“ (ebd.). Anstatt mit dem Anschauen und Lesen von gedruckten Lehrbüchern zu beginnen, solle tätiges Zeichnen und Schreiben in der Waldorfpädagogik am Anfang stehen, also ein Ansatz, aus dem Willen und Tun der Schülerinnen und Schüler „das Schreiben und Lesen so zu entwickeln, wie es aus ihrer eigenen, freien imaginativen Phantasie folgt.“ (ebd., S. 66)

Dieses Prinzip entspricht dem im dialogischen Lernen sich ergebenden Vertrauensverhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden durch eine umkehrende Verlagerung (Gallin, 2011):

„Damit die Lehrperson in jedem Moment weiss, welchen Reifegrad ihre Schülerinnen und Schüler besitzen, muss sie deren Produkte laufend sichten. Das Kennzeichen des Zutrauens ist es, dass die Lernenden zu Produktionen angehalten werden, die im traditionellen Unterricht nicht für möglich gehalten werden. Umso wichtiger ist es, dass die Lehrperson diese oft unvorhersehbaren Leistungen würdigt, auswertet und wieder in den Unterricht einfließen lässt. Dieser Vorgang kann mit ‚Zuhören‘ umschrieben werden, womit zum Ausdruck kommt, dass sich die primäre Aufgabe der Lehrperson verlagert von der Produktion zur Rezeption, während umgekehrt bei den Lernenden von der Rezeption zur Produktion.“ (ebd., S. 113)

Produzieren sei einfacher als Rezipieren, denn beim Rezipieren seien immer zwei Standpunkte zu bedenken, während beim Produzieren zunächst nur der eigene Standpunkt zähle (ebd.). Daher sollten die Lernenden mit dem Produzieren beginnen dürfen, um der „eigenen, freien imaginativen Phantasie“ beim Schreiben folgen zu können (Steiner, 2010-3, S. 66). Die Spuren dieses Lernprozesses werden nicht nur im Heft oder Lernjournal festgehalten, sondern von der Lehrkraft gelesen und ernst genommen. Das sei für die Entwicklung von Schülerinnen und Schüler wichtig, denn

„Ihre Entwicklung kann aber nur Fortschritte machen, wenn sie erfahren können, dass ihre Produktionen ernst genommen werden und dass sie einen unmittelbaren Einfluss auf das Geschehen im Unterricht haben. Es ist also unumgänglich, dass die Lehrperson alle Arbeiten der Lernenden einsammelt und durchsieht. Erst dann kann sie sich an die Feinplanung des Unterrichts machen“ (Gallin, 2011, S. 113).

3. Sesseltanz und Autografensammlung

Wenn Lernende ihre individuellen Erfahrungen zu Papier bringen, schreiben sie ihr eigenes, (lern-)biografisches (Epochen-)Heft oder Lernjournal. Bereits dadurch wird die Reflexion geschärft. Das Ausformulieren von Erfahrungen in ganzen Sätzen fällt Lernenden oft alles andere als leicht. Obwohl das Verständnis vor ihrem geistigen Auge aufleuchtet, ringen sie meist darum, dieses kohärent in Worte zu fassen. Unter der Überschrift: „Das Formulieren in eigenen Worten – im Gespräch und im Heft – ist wichtiger als gute Lehrervorträge und ausgearbeitete Kopien“ schreibt Ueli Aeschlimann (Aeschlimann, 2003):

„Man muss sich die Zeit nehmen, die Kinder selber formulieren zu lassen. Ein schön gestaltetes Heft mit eigenen Texten und Zeichnungen ist etwas sehr Wertvolles. Es schafft eine emotionale Beziehung zum Thema. Selbständigen Hefteinträge sind auch ein wichtiges Element im Lernprozess, sie sind die Phase des Verarbeitens. Peter Buck hat darauf hingewiesen, dass zum Einatmen (d.h. zum Aufnehmen von Neuem) auch das Ausatmen gehört (d.h. das Verarbeiten), in Bucks Worten: ‚dass die Aufnahme der Weltzusammenhänge einen schöpferischen, künstlerischen Ausdruck der Wiedergabe unabdingbar braucht‘ (Buck 1997).“

Timo Leuders weist insbesondere für den Mathematikunterricht auf die Herausforderung hin, „die Lernenden die ‚reguläre, fertige Mathematik‘ und ihre Genese authentisch erleben zu lassen“ (Leuders, 2010, S. 221). Dabei besteht das Risiko darin, „angesichts der Geschlossenheit des Wissenskorpas der Mathematik die individuellen Aneignungsprozesse, die ‚singuläre Mathematik‘ zu vernachlässigen“ (ebd.). Diese kommt aber am besten zum Ausdruck, wenn Schülerinnen und Schüler ihren jeweiligen Ansatz zu Papier bringen und damit dessen Genese sichtbar machen.

Werden Schülerinnen und Schüler mit diesen Arbeiten alleine gelassen, können sie schnell erlahmen. Dass sie die Dynamik einer Klassengemeinschaft lieben, ist allzu offensichtlich – und kann das Unterrichtsgeschehen stören. Um diese Dynamik für den Lern- und Arbeitsprozess zu nutzen, bietet es sich an, sie in den Erkundungsprozess einzubeziehen und sie sich dafür interessieren zu lassen, „was ihre Nachbarn tun und wie sie die Probleme anpacken“ (Gallin & Ruf, 1998, S. 25). Eine von Urs Ruf und Peter Gallin für das Dialogische Lernen entwickelte Methode ist der sogenannte Sesseltanz (ebd.). Nachdem Schülerinnen und Schüler einen Auftrag bekommen haben, einen Gedanken zu bewegen und etwas dazu zu Papier zu bringen, legen sie die von ihnen beschriebenen Papiere jeweils auf ihren Tisch. Dann bewegen sie sich frei in der Klasse, bis „Stopp“ gerufen wird und jeder auf den Text eines Mitlernenden trifft und die Aufgabe hat, ihn zu lesen und positiv schriftlich zu kommentieren. Das kann auch wiederholt werden, so dass jede und jeder Lernende mehrere Kommentare von Mitlernenden erhält. Dieser Austausch unter Lernenden kann ungemein anregend sein. Insbesondere üben diese dadurch im Rahmen des Peer-Learnings ständig das Schreiben von gut formulierten und verständlichen Sätzen, und sie erhalten ihrerseits auch kurzfristige Rückmeldungen. Insbesondere üben die Schülerinnen und Schüler im Rahmen des Peer-Learnings ständig, gut formulierte und verständliche Sätze zu schreiben, und sie erhalten ihrerseits auch ein solches kurzfristiges Feedback.

Sammelt die Lehrkraft nun diese Texte ein, kann sie welche aussuchen, kopieren, und an die ganze Klasse verteilen. Das müssen nicht nur gelungene Texte sein, es können auch Beispiele mit typischen Fehlern sein, mit Kommentaren der Lehrkraft versehen, die gemeinsam mit der Klasse besprochen werden. Dadurch entsteht allmählich eine Autografensammlung mit eigenen Texten und solchen der Mitlernenden, die den biografischen Weg der Klasse durch das Thema aufzeigen.

Wenn gestellte Aufgaben auf den im Dialog besprochenen Inhalten basieren, bezieht das die eigenen Erfahrungen der Schüler, die bereits eine persönliche Verbindung zum Thema hergestellt haben und diese verschriftlichen, mit ein. Raunela merkt an, dass so „die Schüler keine Angst vor dem weißen Blatt haben und kaum bemerken, dass sie sich eigentlich in einem fortlaufenden Rückmeldungs- bzw. Bewertungsprozess befinden“ (Raunela, 2021, S. 252).

Es gehört zu den Aufgaben der Lehrkraft, die Arbeiten der Lernenden so zu sichten, zu ordnen, zu bewerten und wieder zurück in die Gemeinschaft zu kommunizieren, dass dabei das Erlebnis einer gemeinsamen Arbeit entsteht. Gallin und Ruf sprechen von einem Ich–Du–Wir–Prozess des Dialogischen Lernens: „Die Schülerinnen und Schüler erhalten mit jeder Autografensammlung einen Einblick in die Lösungen der anderen Klassenmitglieder. Mit diesen können und sollen sie sich auseinandersetzen und dabei die Besonderheiten ihres eigenen Vorgehens bewusst erleben“ (Gallin, 2012, S. 7).

Die Autografensammlung kann auch Anlass und Grundlage für „ein Gespräch über typische Merkmale und Qualitäten guter Lösungen“ (ebd.) sein. Derartige authentische Texte können den Fortgang des Unterrichts wesentlich beeinflussen. Sie seien nicht nur „ein Beleg für das Ernstnehmen der Schülerinnen und Schüler“, sondern daraus wachse auch „das Gefühl der Lernenden, einem Sachgebiet nicht einfach ausgeliefert zu sein, sondern darin tatsächlich noch etwas bewirken zu können“ (ebd.). Selbst wenn eine

Lehrkraft „schon viele Male denselben Stoff unterrichtet hat“, entstünde durch eine Autografensammlung „keine lähmende Routine in Vorbereitung und Durchführung der Lektionen“. So wird jede Klasse „zu einem Unikat und die Spannung bleibt erhalten“ (ebd., S. 8). In seiner Dissertation zur Pädagogik Martin Wagenscheins bemerkt Walter Köhnlein, dass die Fachsystematik Ziel, nicht aber Ausgangspunkt des Unterrichts sei (Köhnlein, 1973, S. 55). „Die exemplarische Lehre verfährt nicht systematisch (im Sinne der Fachsystematik), sondern thematisch und bleibt dadurch undogmatisch und offen für die Interessen und Initiativen der Schüler“ (Köhnlein, 1973, S. 394).

4. Schluss – Urteil – Begriff

Die im Dialogischen Lernen praktizierte Umkehr von Produktion und Rezeption kann in eine Umkehrung eingeordnet werden, die Rudolf Steiner anregte, nämlich die Abfolge *Schluss-Urteil-Begriff* (Steiner, 2010-2). *Schluss* versteht Steiner in diesem Zusammenhang weniger im Sinne eines logischen Schlusses, sondern eher im Sinne eines Auf-, An- und Erschließens (Schieren 2010, S. 18), also eines ansprechenden Ausgangspunktes, der ein Rätsel in sich birgt, aus dem Fragen quellen können, von Gallin und Ruf „Kernidee“ genannt (Gallin, 2010, S. 7), und von dem ein aktives Engagieren der Lernenden sprießen kann. Die Lernenden brauchen sodann die Kraft des *Urteils*, um die Ausgangssituation zu bewegen und weiter auszuarbeiten, auf der Suche nach Sinnhaftigkeit. Erst am Ende wird der *Begriff*, den die Lernenden aus diesem Prozess sich selber erschließen, zunehmend zu einer in sich selbst ruhenden geistigen Realität (Wiehl, 2015, S. 224 ff.).

In der Logik steht der Schluss am Ende. Man nutzt Begriffe, aus denen urteilend ein Schluss gezogen wird. Steiner kehrt die Aristotelische Logik zugunsten der Gewinnung „lebendiger Begriffe“ im Unterricht um (ebd.; Wiehl, 2022, S. 38f). Daher solle der Lern- und Erkenntnisprozess im Unterricht beim *Schluss* ansetzen, also an jener Stelle, in die schon mannigfaltige Begriffe verwoben sind. Diese sind wirksam, aber sie sind noch nicht offenbar. Offenbar ist der Schluss, dessen Logik man noch nicht urteilend durchschaut. Die Lehrkraft versteht ihn begrifflich, die Lernenden noch nicht. Sie erleben ihn erst einmal in seiner gegebenen Fülle, in der die wirksamen Kräfte aber noch verschleiert sind. Nur jede und jeder Lernende kann sie letztlich *selbst* entschleiern, indem sie oder er sich vom Schluss ausgehend über das Urteil zum Begriff emporarbeitet.

Was logisch rückwärts erscheint ist aber pädagogisch vorwärts! Wer meint, man könne z.B. Mathematikunterricht auf einem logischen Verstehen von Begriffen aufbauen, die dazu nur definiert, erklärt und von Lernenden schließend angewandt werden, baut den Unterricht genau falsch herum auf. Das ist fatal, weil dann Lernende tendenziell gar nichts verstehen – und der Verstand auch nicht in ihnen aufgeweckt, sondern durch von außen eingehämmerte, unverständene und unwirksame Begrifflichkeiten zugeschüttet wird. Sie wirken wie Begriffsleichen, weil Schülerinnen und Schüler keine Gelegenheit bekamen, sie zum Leben zu erwecken. Diese möchten in diesem Fall zunehmend „lass mich in Ruh!“ schreien – und tun es auch, sei es nur im schweigenden Erblassen oder im zunehmendem Schulverdruss. Es ist ein fatales Missverständnis der Pädagogik, wenn man den Unterricht nach Begriff-Urteil-Schluss – wie besonders eklatant mit der Mengenlehre in der Grundschule in den Siebzigerjahren – anstelle von nach *Schluss-Urteil-Begriff* aufbaut.

Ansätze der Waldorfpädagogik, Martin Wagenscheins und des Dialogischen Lernens kehren die logische Schlussfolgerung um, indem der Wille jeder einzelnen Schülerin und jedes einzelnen Schülers angeregt wird, eigens lebendige Begriffe zu generieren – im sozialen Umfeld einer Klassengemeinschaft und einer diese Bemühungen begleitenden Lehrkraft. So soll der *Schluss* der Triade Schluss-Urteil-Begriff den Willen anregen, ins Tun zu kommen (Siegler, 2007), welches bereits damit beginnt, die Objekte der Wahrnehmung gegeneinander auszuschälen (Schieren, 2010, S. 18).

Das „*Urteil*“ der Triade umfasst die sich anschließenden Prozesse, durch die ein Gefühl für die Sache entwickelt werden soll. Das geschieht einerseits individuell, andererseits im Dialog, denn – so Martin Wagenschein, „Das Werden, das Erwachen geistiger Kräfte vollzieht sich am besten im Gespräch“ (Wagenschein, 1999, S. 75). „Lassen wir die Kinder nachdenken und ausreden. [...] Haben die Kinder Vertrauen gewonnen, so sagen sie oft Erstaunliches. Und auch in der ‚falschen‘ Antwort steckt fast immer

etwas Brauchbares“ (Wagenschein, 1953/2014, S. 17/18). Diese Aussage ergänzt Aeschlimann in einem im Januar 2024 gehaltenen Referat: „Es geht nicht um richtig oder falsch, sondern darum, gemeinsam vorwärts zu kommen. Eine Schülerin sagte mir vor vielen Jahren: ‚Mir gefällt es, dass ich in ihrem Unterricht denken darf und nicht wissen muss‘“ (Aeschlimann, 2024, S. 4). Den Verlauf des Gesprächs könne man nicht planen. „Trotzdem muss ich mich sorgfältig vorbereiten, indem ich mich immer wieder in das Thema eindenke, mir verschiedene Wege vorstelle und kritische Stellen antizipiere, und passendes Experimentiermaterial bereitstelle, ohne exakt zu wissen, welche Versuche die Schülerinnen und Schüler vorschlagen werden“ (ebd., S. 4). Die Lehrkraft müsse aufmerksam zuhören und intensiv mitdenken. Die Lernenden müssten spüren, dass sie ernst genommen werden.

Erst am Ende einer Lernphase klären sich die Nebel und der „Begriff“ der Triade wird, auch unter der Wirksamkeit dazwischenliegender Nächte („über etwas schlafen“), zunehmend bewusst, indem jede und jeder Lernende sich diese Begrifflichkeit selbst im lebendigen dialogischen Prozess des Austausches erringt. So errungene (lebendige) Begriffe steigen intuitiv aus dem Inneren des Menschen auf und stellen dabei eine Resonanz zu einer universellen Begriffswelt her (Steiner, 1894 / 2010-1, S. 60, S. 64).

Begriffe gibt es eigentlich nur, insofern man *sie selber prägt*. Mit einer Ausnahme: Man kann beim Zuhören anderer Menschen in deren Begriffen wie mitschwingen, wobei „die Trennung zwischen den beiden Bewusstseinssphären tatsächlich aufgehoben“ wird (Steiner, 1918 / 2010-1, S. 191). Aber das trägt nur im Moment und im Vollzug eines lebendig geprägten Denkens der Sprechenden, dem man aktuell sinnlich-wahrnehmend zuhört (Hardorp, 2010; Hardorp, 2023). Es ist noch kein eigenes Verstehen, wenn es nicht den Weg zum *eigenen* Denken findet. Je jünger das Kind, desto konstituierender ist dieses sympathische Mitschwingen in den Begriffen anderer für die Entwicklung des eigenen Verstandes, insbesondere bei Lehrkräften und Erzieherinnen und Erziehern, die aus einem reifen Erfahrungsschatz sprechen können. Je älter die Lernenden, desto konstituierender für das Verständnis wird die gerade nach der Adoleszenz sich entwickelnde eigenständige Urteilskraft. Will man Schülerinnen und Schüler zu freien Menschen erziehen, sollten sie zunehmend an das Erlebnis herangeführt werden, dass die Wirklichkeit dadurch *mitkonstituiert* wird, indem der Mensch sie selbstständig urteilend denkt (Steiner, 2010-1, S. 64, S. 100f.).

Wenn Unterricht mit Definitionen von Begriffen beginnt, bleiben Begriffe eher tote Worthülsen, mit denen man zwar schematisch umgehen lernen kann, aus denen aber nicht viel Verständnis erwächst und die einen seelisch austrocknen. Anstelle dessen kann und sollte Lernen genetisch initiiert werden. Die genetische Methode geht auf Wagenschein zurück, der anregt, „den Schüler in eine Lage versetzen, in der das noch unverstandene Problem so vor ihm steht, wie es vor der Menschheit stand, als es noch nicht gelöst war“ (Wagenschein, 1968, S. 14f.). Wie wird nun „aus einem Phänomen vor mir ein wissenschaftlicher Begriff in mir?“, fragt Peter Buck (Buck, 2012, S. 83). „Der Lehrende kann der oder dem Lernenden das Verstehen nicht abnehmen oder vormachen. Wirkliches Verstehen ist ein Akt, den jeder selbst vollziehen muss“ (Wagenschein, 1999, S. 120). Vielmehr müsse sich ein Lehrender immer bewusst sein, „dass er das Verständnis im Schüler nicht erzwingen kann. Die Einsicht ist ganz die Leistung des Schülers“ (Aebli, 1983). Peter Buck fügt provokativ hinzu: „Erklären kann Verstehen verhindern“, weil die Zuhörenden gar nicht erst zum eigenständigen Denken aufgefordert werden und sich daran gewöhnen, die Gedanken anderer lediglich nachzuzeichnen, um nicht zu sagen „nachplappern, was die Lehrperson erklärt“ (Buck, zit. nach Aeschlimann, 2024, S. 6).

Wagenschein unterscheidet zwischen der „Sprache des Verstehens“, die sich im Dialogischen entwickelt, und der „Sprache des Verstandenen“ (Wagenschein, 1968, S. 129). Die Sprache des Verstehens lebt allein in der Gegenwart zwischen Ich und Du, im Spannungsfeld der latenten Entwicklung und der latenten Fragen der Kinder und Jugendlichen (Steinwachs, 2022). Die Sprache des Verstandenen nimmt hingegen Bezug auf ein bereits Gewordenes, auf eine Entwicklung, die abgeschlossen ist und z.B. in einem Buch aufgeschrieben wurde. Das Buch kann man zwar lesen, indem man die Gedanken aus den geronnenen, toten Formen der Buchstaben wieder zum Leben erweckt. Das geschieht aber durch eine Tätigkeit rein in der Bewusstseinssphäre des Lesenden und ohne Bezug zu einem anwesenden Du, ohne die reale Gegenwärtigkeit einer sozialen Dimension. Der Autor des Buches hat in den Buchstaben Spuren hinterlassen, ist aber nicht gegenwärtig anwesend (Bockemühl, 1987; Hardorp, 2010). Das Buch ist eine reine Werkwelt; daher spricht man von Büchern als Werken.

5. Ich-Du-Wir im Dialog

Die traditionelle Schulbuchdidaktik führt Lehrkräfte wie Lernende am Gängelband engmaschiger Erklärungen. Ein Lernjournal, das Lernende selbst erarbeiten, kann Schulbücher weitgehend ersetzen. Auch die Übungs- und die Epochenhefte an Waldorfschulen können sinnvoll dafür genutzt werden, die Spuren des Denkens festzuhalten, die die Lehrkraft zu lesen bemüht sein sollte, so dass im und aus dem Unterricht möglichst viel originärer Dialog entsteht – in jedem neuen Schuljahr anders als zuvor.

Mit Blattheften anstelle mit traditionellen Heften zu arbeiten, ist sinnvoll, da dann Blätter aus dem Übungsheft sowie die Autografen Mitlernender in den Lernjournal-Hefter eingehen können. So kann insbesondere der eigene *individuelle* Lernweg authentisch mit dokumentiert werden. Darüber hinaus sollte der Epochenhefter das dokumentieren, was in der Klasse gemeinsam erarbeitet und ggf. auch von der Lehrkraft zusammengefasst wurde.

Als Walter Johannes Stein in einer Konferenz Rudolf Steiners wegen der Anschaffung eines Geschichtsbuches für die 12. Klasse fragte, antwortete dieser:

„Wäre es denn nicht möglich, den Kindern durch Notizen den gelernten Stoff so nahezubringen, dass ein eigentliches Lehrbuch entbehrlich wäre? Sehen Sie, es ist von außerordentlicher Wichtigkeit, dass man diese Methode pflegt, mit möglichster Ökonomie gerade dasjenige zusammenzustellen, was behalten werden soll. Ich selbst erinnere mich mit großer Freude, wie wir durch alle Klassen hindurch kein Geometriebuch gehabt haben, sondern dass das Wesentliche zusammengefasst worden ist durch ein Diktat. Solch ein selbst geschriebenes Buch ist von vorneherein etwas, was ungeheuer viel dazu beiträgt, dass man das auch weiß, was darin steht.“ (Steiner, 2019, S. 72)

Auf eine anschließende Frage von Christoph Boy zu den Epochenheften erwidert Steiner: „Im Anschluss an die Stunde soll man das Diktat geben über den durchgenommenen Stoff. [Das Diktat] *mit den Kindern zusammen aufbauen*. Man kann in der einen Stunde die Sache schriftlich zusammenfassen und das in der nächsten Stunde wiederholen. Stichsätze lieber als Stichworte“ (Steiner, 2019, S. 73).

Den Text „mit den Kindern zusammen aufbauen“, setzt einen Dialog voraus – und setzt vor allem voraus, dass man bereit ist, sich Zeit zu nehmen. In den Worten Wagenscheins ist das nicht *zeit-raubend*, sondern *zeit-lohnend* (Wagenschein, 1968/1999, S.148). Im Dialogischen Lernen spricht man nicht nur vom „Ich“ und „Du“, sondern auch vom „Wir“ (Gallin, 2012, S. 5ff.). Nach verschiedenen Erkundungen und divergenten *singulären* Ansätzen der Lernenden kann in einer folgenden gemeinsamen Erarbeitung eines Stoffes ein konvergentes *reguläres* Verständnis aufzuleuchten beginnen, das als Quintessenz der Sache einer knappen, aber prägnanten Ausformulierung harret.

Der Lehrkraft fällt im „Wir“-Teil der Triade Ich-Du-Wir die Aufgabe zu, verschiedene, von diversen Schülerinnen und Schüler beigetragene Aspekte zusammenzuführen und eben „mit den Kindern zusammen aufbauend“ (Steiner, 2019) die Texte zu formulieren. Die oben aus einer Lehrerkonferenz zitierte, mehr oder weniger einzige Aussage Steiners zu Epochenheften knüpft an seine Erfahrung im Geometrieunterricht an, in der es kein Lehrbuch gab und der Lehrer Inhalte der Klasse diktierte. Wie das auch immer handgehabt wird: Wichtig ist, dass sich alle in den Prozess eingebunden fühlen, auch wenn einzelne ihn mehr und andere weniger aktiv mitgestalten. Durch das gemeinsam Erarbeitete entsteht ein „Wir“-Erlebnis in der Klasse: Wir haben uns das *gemeinsam* erarbeitet. In jedem Epochenheft kann der Ich-Du-Wir Prozess lernbegleitend seinen Niederschlag finden.

Werden die Lernenden eingangs aufgefordert, ihre anfänglichen Gedanken und Gefühle zu Papier zu bringen, geht es am Schluss um das Erringen eines begrifflichen Überblicks, der sie nicht nur flüchtig berührt, sondern der in klar formulierten Sätzen in einer logisch sinnvoll strukturierten Abfolge festgehalten werden kann. Sowohl das eine wie das andere hat seinen Platz in einem Epochenheft(er) bzw. Lernjournal. Diese Weiterentwicklung bzw. einfache Ausarbeitung der Idee, die der Verwendung eines Epochenheftes zugrunde liegt, ist ganz im Sinne einer Idee und Praxis, die Steiner auch unter unterrichtsökonomischen Gesichtspunkten nur anfänglich (wie oben zitiert) skizzierte. Dialogisches Lernen erweist sich als ein gut erprobter Weg, auch das pädagogische und unterrichtsökonomische Potenzial von Epochenheften voller zu entfalten.

Literatur

- Aebli, Hans (1983): *Zwölf Grundformen des Lehrens*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Aeschlimann, Ueli (2003): Ist Wagenscheins Pädagogik noch aktuell? In: U. Aeschlimann / W. Stadelmann: *Lernen mit Wagenschein. Schriften der Schweizerischen Wagenschein-Gesellschaft*, Heft 15 (2003), S. 2-21.
- Aeschlimann, Ueli (2024): *Dialogisches Lernen und Wagenschein-Didaktik: Gemeinsamkeiten und Unterschiede*. Ein Impulsreferat. Zum Dialogischen Dienstag am 16.1.2024 (bei www.dialogisches-lernen.org/dialogischer-dienstag unter 16.01.2024 verlinkt).
- Becker, Christian & Wiehl, Angelika (2024): *Epochenhefte. Theorie und Praxis eines Bildungsmediums*. Weinheim: Beltz Juventa (open access unter <https://www.beltz.de/fachmedien/erziehungswissenschaft/produkte/details/53458-epochenhefte.html>).
- Black, P. J. & Wiliam, D. (1998): *Assessment and classroom learning. Assessment in Education: Principles Policy and Practice*, 5(1), S. 7-73.
- Bockemühl, Michael (1987): Lesen und Verstehen. In: *Lesen im anthroposophischen Buch: Ein Almanach. 40 Jahre Verlag Freies Geistesleben*. Stuttgart: Freies Geistesleben, S. 11-26.
- Buck, Peter (1997): *Einwurzelung und Verdichtung*. Verlag der Kooperative Dürnau, S. 55.
- Buck, Peter (2012): Verstehen kann jeder nur für sich selbst (Wagenschein). Wie wird aus einem Phänomen vor mir ein wissenschaftlicher Begriff in mir? In: Kruse, Norbert & Messner, Rudolf & Wollring, Bernd (Hrg): *Martin Wagenschein – Faszination und Aktualität des Genetischen*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 83-99.
- Gadamer, Hans-Georg (1960/2010): *Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*. 7., durchges. Auflage. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Gallin, Peter & Ruf, Urs (1998): *Sprache und Mathematik in der Schule: Auf eigenen Wegen zur Fachkompetenz*. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Gallin, Peter (2010): Dialogisches Lernen. Von einem pädagogischen Konzept zum täglichen Unterricht. In: *Grundschulunterricht. Mathematik*, 57 (2010) 2, S. 4-9. Online: https://www.gallin.ch/100501Artikel_DL_Grundschulunt.pdf (Abruf 15.02.2024).
- Gallin, Peter (2011): Mathematik als Geisteswissenschaft. Der Mathematikschädigung dialogisch vorbeugen. In: Helmerich, Markus; Lengnink, Katja; Nickel, Gregor & Rathgeb, Martin (Hrsg.): *Mathematik Verstehen. Philosophische und Didaktische Perspektiven*. Wiesbaden: Vieweg & Teubner, S. 105-116. Online: <https://ibook.pub/ql/mathematik-verstehen-philosophische-und-didaktische-perspektiven> (Abruf 18.02.2024)
- Gallin, Peter (2012): „Die Praxis des Dialogischen Mathematikunterrichts in der Grundschule“. Kiel: Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften an der Universität Kiel. Online: www.sinus-an-grundschulen.de/fileadmin/uploads/Material_aus_SGS/Handreichung_Gallin_final.pdf (Abruf: 19.02.2024).
- Harapnuik, Dwayne (2020): *Assessment OF/FOR/AS Learning*. <https://www.harapnuik.org/?p=8475> (Abruf: 08.02.2025)
- Hardorp, Detlef (2010): Denken und Denksinn. Wie nehmen wir Begriffe wahr? In: *Rundbrief der Pädagogischen Sektion am Goetheanum*. Michaeli 2010, S. 16-36. Online: https://sehenundschau.ch/wp-content/uploads/2019/09/Denksinn_und_Denken-aus-dem-Rundbrief-der-Pa%CC%88dagogischen-Sektion-Michaeli-2010.pdf (Abruf: 18.02.2024).
- Hardorp, Detlef (2023): Rudolf Steiners Wirken um das Jahr 1910: Von den Anthroposophie-Vorträgen des Jahres 1909 zum Fragment gebliebenen Buch Anthroposophie (1910). Eine Untersuchung der Textgenese im Lichte bisher unveröffentlichter Notizbucheintragen. In: *Archivmagazin* 13/2023. Dornach: Rudolf Steiner Verlag
- Hesse, Maria-Sibylla (2018): „Das ist so Meins“. Was Schüler über das Epochenheft sagen. In: *Erziehungskunst*, 2018/11, S. 24-27. Online: <https://www.erziehungskunst.de/artikel/das-ist-so-meins> (Abruf 18.02.2024).
- Hesse, Maria-Sibylla (2024): Empirische Ergebnisse zum Lernmedium Epochenheft im Geschichtsunterricht der Waldorf-Oberstufe. In: Becker, Christian & Wiehl, Angelika (Hrsg.), *Epochenhefte. Theorie und Praxis eines Bildungsmediums*, Beltz Juventa. Online: https://content-select.com/de/portal/media/download_oa/9783779985419/?client_id=406 (Abruf 08.02.2025).

- Hughes, Gwyneth (2014): *Ipsative Assessment. Motivation through Marking Progress*. Basingstoke: Springer Palgrave Macmillan. Online: <https://vdoc.pub/download/ipsative-assessment-motivation-through-marking-progress-49m591pevma0> (Abruf 08.02.2025).
- Jost, Georg (2019): Das Epochenheft in der Mittelstufe: Lerneffekt oder nur ein schöner Schein? In: „*Schulkreis*“, *Zeitschrift der Rudolf Steiner Schulen in der Schweiz* 4/13, S. 4-6. Online: steinerschule.ch/wp-content/uploads/2019/01/4_13.pdf (Abruf 28.01.2024)
- Köhnlein, Walter (1973): *Die Pädagogik Martin Wagenscheins*. Nürnberg, Univ., Diss..
- Leuders, Timo (2010): Nachdenken geboten! – Die Entwicklung selbstreflexiven Lernens im Mathematikunterricht. In: Bohl, Thorston; Kansteiner-Schänzlin, Katja; Kleinknecht, Marc; Kohler, Britta & Nold, Anja (Hrsg.): *Selbstbestimmung und Classroom-Management. Empirische Befunde und Entwicklungsstrategien zum guten Unterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 221–235. Online: https://home.ph-freiburg.de/leudersfr/preprint/2010_leuders_nachdenken_geboten_vorfassung.pdf (Abruf 15.02.2024).
- Raunela, Eeva & de Haas, Ilona (2021): A Personal Portfolio: Socratic Dialogue in a Secondary School (Finland). In: *Assessment as Dialogue: Twenty Inspiring Practices from Classrooms and Schools Across Europe*. Brussels: European Council for Steiner Waldorf Education, S. 246-257. Online: <https://school-education.ec.europa.eu/en/discover/publications/assessment-dialogue-20-inspiring-practices> (Abruf 08.02.2025).
- Schieren, Jost (2010): Schluss, Urteil, Begriff – Die Qualität des Verstehens. In: *RoSE - Research on Steiner Education* Vol.1 No.2 2010, S. 15-25. Online: www.rosejournal.com/index.php/rose/article/viewFile/48/81 (Abruf 19.02.2024).
- Sigler, Stephan (2007): Soll auch der Mathematikunterricht nach Schluss, Urteil und Begriff gegliedert werden? In: *JUPITER*, Vol. 2 (2007), S. 143-155. Dornach: Verlag am Goetheanum. Online: https://www.calculamus.at/wp/wp-content/sigler_schluss_urteil_begriff.pdf (Abruf 26.10.2024).
- Steiner, Rudolf (1983): *Vom Einheitsstaat zum dreigliedrigen sozialen Organismus*. GA 334. Dornach: Rudolf Steiner Verlag. Online: <https://archive.org/details/rudolf-steiner-ga-334/page/n1/mode/2up> (Abruf 19.02.2024).
- Steiner, Rudolf (2010-1): *Die Philosophie der Freiheit. Grundzüge einer modernen Weltanschauung*. GA 4. Berlin 1894: Felber; Dornach 1918: Phil. Anthrop. Verlag. Online (2010): <http://anthroposophie.byu.edu/schriften/004.pdf> (Abruf 18.02.2024).
- Steiner, Rudolf (2010-2): *Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik*. Online: <http://anthroposophie.byu.edu/vortraege/293.pdf> (Abruf 15.02.2024), 9. Vortrag vom 30.08.1919
- Steiner, Rudolf (2010-3): *Erziehungskunst, Methodisch-Didaktisches*. Online: <http://anthroposophie.byu.edu/vortraege/294.pdf> (Abruf 15.02.2024).
- Steiner, Rudolf (2019): *Konferenzen mit den Lehrern der Freien Waldorfschule in Stuttgart 1919 bis 1924*. Hrsg. von Andrea Leubin und Christof J. Wiechert. 5. Auflage. GA 300. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steinwachs, Frank (2022): „Latente Fragen“ – eine Suchbewegung zwischen Ich und Welt. In: Wiehl, Angelika; Steinwachs, Frank (Hrsg.): *Studienbuch Waldorf-Jugendpädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt/utb, S. 43-54.
- Wagenschein, Martin (1953/2014): *Natur physikalisch gesehen*. 7. Auflage. Aachen: Hahner.
- Wagenschein, Martin (1968): Die Sprache im Physikunterricht. In: Bollnow, Otto Friedrich (Hrsg.): *Sprache und Erziehung*. Weinheim; Berlin; Basel: Beltz, S. 125-150. Online: https://www.pedocs.de/volltexte/2021/23430/pdf/Wagenschein_1968_Die_Sprache_im_Physikunterricht.pdf (Abruf 18.02.2024)
- Wagenschein, Martin (1968/1999): *Verstehen lehren: Genetisch - Sokratisch – Exemplarisch*. Basel, Weinheim: Beltz.
- Wiehl, Angelika (2015): *Propädeutik der Unterrichtsmethoden der Waldorfpädagogik*. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Wiehl, Angelika (2022): Lebendige Begriffe und ganzheitliches Denken – ein „Fähigkeitenpotenzial“. In: Wiehl, Angelika; Steinwachs, Frank (Hrsg.): *Studienbuch Waldorf-Jugendpädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt/utb, S. 29-42