



Angelika Wiehl

Propädeutik der Unterrichtsmethoden in der Waldorfpädagogik

1. Einleitung

Methode hat keinen Inhalt, es sei denn, sie reflektiert sich selbst. Das Methodenbewusstsein erwacht erst an der Tätigkeit. Methode bedeutet ihrer Wortabstammung nach: Weg zum Ziel. Der in den Blick zu nehmende Weg ist die waldorfpädagogische Unterrichtsmethodik, deren erkenntnistheoretische und anthropologische Grundlagen den Gegenstand dieser Untersuchung bilden. Angestrebt wird eine theoretische Begründung methodischer Prinzipien für den waldorfpädagogischen Unterricht.

Im Kontext der zeitgenössischen Pädagogik und ihrer Methodenkonzepte werden die Prinzipien der Unterrichtsmethodik in der Waldorfschule diskutiert. Die Untersuchung folgt den Ausführungen Rudolf Steiners zur Waldorfpädagogik und bezieht ergänzend Veröffentlichungen zur waldorfpädagogischen Unterrichtspraxis ein. Es geht also in erster Linie um das Erschließen der Quellen unterrichtsmethodischer Konzepte der Waldorfpädagogik. Im Sinne der klassischen *Propädeutik* beansprucht die vorliegende Forschungsarbeit eine wissenschaftliche „Vorbildung“ des Verständnisses und der Prinzipien zu sein, die Steiner für die Unterrichtsmethodik der Waldorfschule antizipiert hat.

In seinen Ausführungen zur Waldorfpädagogik trennt Steiner nicht zwischen Methodik und Didaktik und steht damit in der Tradition der Didaktiker von Johann Amos Comenius bis Otto Willmann. Steiner beleuchtet den engen Zusammenhang zwischen „der eigentlichen Methode“, dem „Wissensstoff“ und „der Entwicklung der menschlichen Fähigkeiten“ (GA 294, S. 7). In diesem Sinne, nämlich die „Bildungsarbeit“ als Ganzes im Auge behaltend, denkt auch Otto Willmann, dessen Werke Steiner rezipierte (vgl. Kap.4.1.), über die *Didaktik als Bildungslehre* (1923) nach:

„Was die alten Didaktiker suchten, war eine Disziplin, welche Lehren und Lernen im Kleinen und im Großen, im Einzelnen und im Ganzen, als Leistung des Individuums und als kollektive Tätigkeit untersuchen und regeln sollte, eine Wissenschaft, in welcher die Unterrichtslehre und die Lehre vom Bildungswesen ungetrennt vereinigt wären. Ihre Nachfolger haben diese Vereinigung aufgegeben; sie beschränkten sich auf den individualen Gesichtspunkt und bildeten die Methodik aus, aber verloren die Bildungsarbeit als Ganzes aus den Augen. Diese Verengung und Aufgabe hat ihren Vorteil gehabt, aber es darf bei ihr nicht bewenden bleiben; es gilt die Verstiegenheit der alten Didaktiker, welche mit ihrer Lehrkunst das geistige Leben normieren wollten, zu vermeiden, aber ihre großen Perspektiven festzuhalten“ (Willmann 1923, S. V f).

Willmanns umfangreiches didaktisches Werk beschreibt zu einem wesentlichen Teil die „historische Orientierung“ des Bildungswesens am „Bildungszweck“, am „Bildungsinhalt“ und an der „Bildungsarbeit“ mit Bezugnahme auf Herbarts und Zillers Prinzipien für den „erziehenden Unterricht“ (ebd. S. 446 ff). Von dieser Pädagogik Herbarts und der Herbartianer distanziert sich Steiner (vgl. Kap. 4.); aber ähnlich wie in Willmanns Ausführungen sind in Steiners Schriften und Vorträgen die Aussagen über Erziehung und Unterricht eng verknüpft und beziehen sich sowohl auf die Bildungsinhalte, die Lernprozesse als auch auf die methodischen Verfahrensweisen im Unterricht.

Diese Lern- und Bildungsmodalitäten werden seit Herwig Blankertz (1969/2000) als Bestandteile der *bildungstheoretischen Didaktik* diskutiert (Terhart 2005, S. 3). Sie versteht den „Unterricht als Prozess der bildenden Begegnung“, für den der Lehrer „die Auswahl, Anordnung und Explikation der Inhalte“ trifft und danach die Methoden entscheidet (ebd.). Methoden und insbesondere Unterrichtsmethoden bedürfen

generell einer Realisationsbasis, die didaktisch begründbar ist. Diesen Begründungszusammenhang formuliert die *allgemeine Didaktik* als Theorie und Wissenschaft des Lehrens und Lernens und schließt die *Methodik* als Lehre der Vorgehensweisen im Unterricht mit ein (Arnold 2006b; Terhart 2009, S. 161 ff.). Die Unterrichtsmethodik beschreibt also die „prozessuale Seite des Unterrichts“, die ihrerseits Entscheidungen über Inhalte, Unterrichtsziele, Medien sowie die Berücksichtigung sozialer, zeitlicher und räumlicher Rahmenbedingungen voraussetzt (Terhart 2009, S. 164). Für diese Untersuchung wird zwischen inhalts- oder fachbezogenen Unterrichtsmethoden und solchen, die Lernprozesse initiieren und strukturieren, unterschieden. Erstere werden nur zum Zweck der Exemplifizierung von Methoden einbezogen und weil Steiner an konkreten Unterrichtsbeispielen seine methodischen Ansätze verdeutlicht. Auf letzteren, also fachunabhängigen bzw. fächerübergreifenden Methoden und ihrer didaktischen Begründung liegt der Fokus (vgl. Kap. 5.). Der hier zu Grunde liegende Begriff der Unterrichtsmethodik meint die Zusammenfassung der Verfahrensweisen des Lehrens und Lernens, die mentale, soziale und handlungsorientierte Techniken einschließen.

Dieser Unterscheidung gemäß soll erforscht werden, in welchem Verhältnis die Methodik der Waldorfpädagogik zu ihrer philosophischen Grundlage, der Anthroposophie, steht. Steiner hat keine Methodik der Waldorfschule vorgelegt oder intendiert, aber exemplarische Unterrichtsmethoden beschrieben, deren didaktisches Begründungskonzept dargestellt wird. Da der Waldorfpädagogik der anthroposophische Gedankenkontext Steiners zu Grunde liegt, zeichnet sich die Frage ab, ob didaktische Gesichtspunkte für Unterrichtsmethoden in Steiners anthroposophischen Denkfeldern zu entschlüsseln sind. Zur Fokussierung dieser Ausgangsfrage wird folgende Aussage Steiners als These überprüft: Anthroposophie ist nicht der Inhalt, sondern die Methode der Waldorfpädagogik (GA 293, S. 15; GA 297, S. 40 f.).

Die weiteren Abschnitte des Einleitungskapitels sichten diesen Forschungsansatz vier Perspektiven betreffend:

1. die Methodenkompetenz und –reflexion im Kontext der Waldorfpädagogik,
2. die methodische Seite der Anthroposophie,
3. das Verhältnis von Methode und Übung,
4. die Perspektiven anthroposophischer Erkenntnis für den waldorfpädagogischen Kontext;

schließlich wird die Vorgehensweise der folgenden Kapitel dargelegt.

1.1 Methodenkompetenz und Methodenreflexion

Kein Unterricht funktioniert ohne methodische Vorgehensweise, sei sie nach Vorlagen strukturiert, aus Erfahrung angewendet oder intuitiv gestaltet. Methodenkompetenz bedeutet dann, dass Methoden situationsgerecht und selbstbestimmt im Unterricht angewandt werden können; durch die Methodenreflexion wird dieser Vorgang bewusst eingeleitet und ggf. evaluiert. In der Unterrichtspraxis bieten sich viele Möglichkeiten der Erprobung dieser Kompetenz, weil das temporäre oder sich wiederholende Unterrichtsgeschehen im zeitlichen Ablauf eines gestalteten Prozesses bedarf. Diese Prozessgestalt in die Wege zu leiten, die Lernaktivitäten zu motivieren und zu reflektieren, also die Realisation und die Reflexion der Unterrichtsmethoden sind Arbeitsfelder im Sinne eines methodenkompetenten Handelns.

Die Kategorisierung der Unterrichtsmethoden wird in der Schulpädagogik meistens für die Tätigkeiten der *lehrenden Person* vorgenommen, die den Unterricht *konzipiert* und *durchführt*, also *Lehrmethoden* anwendet. Da es bei der Unterrichtsgestaltung vorrangig um die Lernmodalitäten der *Lernenden*, der Schüler oder Studierenden geht, sind aus deren Perspektive die *Methoden des Lernens* zu nennen. Für das methodische Handeln können entsprechend drei Ebenen unterschieden werden:

1. die Methoden des Lehrenden zur Konzeption des Unterrichts,
2. die Methoden des Lehrenden in der Unterrichtspraxis,
3. die Methoden der Lernenden oder Studierenden im Unterricht, im selbstständigen Lernen sowie beim Vor- und Nachbereiten des Unterrichts.

In den meisten Veröffentlichungen befassen sich die Autoren mit den unterrichtspraktischen Methoden; bezüglich der Methodenfragen lenken sie das pädagogische Bewusstsein also zuerst auf die Unterrichtspraxis sowie auf die Handlungs- und Methodenkompetenz des Lehrenden. Die Methodendiskussion orientiert sich daher an folgenden Aspekten zur Realisierung von unterrichtsmethodischem Handeln:

- Dem Ansinnen, den Unterrichtsverlauf nach Gesichtspunkten der Ordnung, der Wirksamkeit und der Effektivität einzurichten und zu beurteilen, wird Rechnung getragen;
- Maßstäbe der Beurteilung von Unterrichtsqualität werden gesetzt (Meyer 2004), die an die Pädagogikkonzepte von Comenius bis Herbart und dessen Nachfolger anknüpfen, auch wenn sie Offenheit und Vielfalt in der methodischen Unterrichtsgestaltung einbeziehen;
- reformpädagogische Ansätze gehören vor allem zum Methodenkanon des Grundschulbereichs oder der *Freien Schulen*.

In der schulpädagogischen Praxis findet verstärkt die Methodenkompetenz der Schüler Beachtung. Sie wird zu einem eigenständigen Unterrichtsinhalt gemacht und durch ein gezieltes Methodentraining für alle intellektuellen Lernprozesse und Fächer einer jeweiligen Schulstufe angemessen eingeübt (Klippert 2005). Ob und inwieweit dieses Methodentraining das selbsttätige Lernen fördert, wie es Schulpraktiker postulieren, muss noch untersucht werden. Eine inhaltsunabhängige Methodenschulung hat sich jedenfalls als nicht nachhaltig erwiesen (Siebert 2005, S. 63). Dass Schüler über Methodenkompetenzen verfügen sollen, steht außer Frage. Welche Selbstlernmethoden und welche Übungen Erfolg versprechen, ob es überhaupt eines Methodentrainings bedarf, ab welcher Altersstufe solche Vorgehensweisen sinnvoll sind, bedarf ebenfalls weiterer Studien. In die pädagogische Begründung der Methodenkompetenz fließen die durch reformpädagogische und konstruktivistische Einsichten angestoßenen Konzepte und Ideen der Methodenvielfalt ein. Diese wiederum orientieren sich an dem Paradigma: Jeder lernt nur selbst, weil Lernen keine Konstante, sondern ein wandelbarer, selbstschöpferischer Prozess ist, der sich der individuellen Entwicklung gemäß verhält (vgl. Kap. 2.1.2.). In diesem Sinne ist das *poietische*, das erschaffende und bildende Handeln in Lernprozessen zum Leitbild der Unterrichtsmethodik geworden.

Seit über 90 Jahren tradieren die Waldorfschulen erfolgreich ihre Lehrplaninhalte und die damit verbundenen Unterrichtsmethoden. Dabei kommt es zwischen Waldorfpädagogik und Schulpädagogik auf der methodischen Ebene zu einem wechselseitigen Einfluss, der kaum reflektiert, noch jeweils pädagogisch begründet wird. Im Zuge der Vergleichbarkeit pädagogischer Konzepte gliedert man die Waldorfpädagogik

einerseits in den Kanon der Reformpädagogik ein; andererseits können waldorfpädagogische Bestrebungen deutlich von reformpädagogischen unterschieden werden (vgl. Hansen-Schaberg 2012). Am Beginn des 20. Jahrhunderts richtet sich das Bestreben der Waldorfpädagogik und der reformpädagogischen Strömungen auf die Erneuerung der Pädagogik, die seit dem 19. Jahrhundert gerade auf methodischem Felde wesentlich von Herbart und den Herbartianern geprägt ist. Etwa zeitgleich zur Gründung der ersten Waldorfschulen ab 1919 erheben verschiedene Reformpädagogen den Anspruch, methodische Neuansätze für den Unterricht zu entwickeln und sich – wie Rudolf Steiner auch – von der damaligen vorherrschenden *Herbartschen Pädagogik* abzugrenzen (vgl. Kap. 4.). Dass die Entstehung der Waldorfpädagogik im Zeitstrom der pädagogischen Reformbewegung der Zwanzigerjahre des 20. Jahrhunderts steht, sagt aber nichts über methodische Gemeinsamkeiten oder eine Vergleichbarkeit aus. Nach der spezifischen methodischen Konzeption der Waldorfpädagogik wird hier gefragt, denn Methodenkompetenz im waldorfpädagogischen Zusammenhang bedarf einer didaktischen Begründung der Verfahrensweisen im Unterricht. In folgenden Kapiteln gilt es für die Waldorfpädagogik zu zeigen,

- welche methodischen Grundprinzipien in der zeitgenössischen Unterrichtsmethodik kontextualisiert werden können (vgl. Kap. 2.);
- welche Methodenkompetenzen die Lehrenden und Lernenden auszubilden haben (vgl. Kap. 3. und 5.2.);
- nach welchen Kriterien sich die Methodik der Waldorfschule von anderen Methodenkonzepten unterscheidet (vgl. Kap. 4.);
- welche elementaren Lehr-Lern-Methoden der individuellen Entwicklung und einer sinnstiftenden Lebenserfahrung dienen (vgl. Kap. 5.).

Die vorliegende Arbeit geht davon aus, dass sich die Waldorfpädagogik an bestimmten *Kriterien* für die methodische Handhabung des Unterrichts und das poietische Lernen orientiert, dass diese aber kaum reflektiert, nicht systematisiert und nicht in der Methodendiskussion der Schulpädagogik verankert sind. Das Defizit besteht bezüglich der Reflexionsebene: In der Reflexion der waldorfpädagogischen Unterrichtsmethodik gründet letztlich ein methodenkompetentes Handeln in der Waldorfschule.

1.2 Anthroposophie als methodische Grundlage

Der erste Lehrerkurs, den Rudolf Steiner 1919 in Vorbereitung auf die Eröffnung der Waldorfschule in Stuttgart erteilt, umfasst die Vorträge über die *Allgemeine Menschenkunde* (GA 293) und über die *Erziehungskunst. Methodisch-Didaktisches* (GA 294) sowie ergänzende *Seminarbesprechungen und Lehrplanvorträge* (GA 295). Diese pädagogischen Kurse beinhalten methodische und didaktische Empfehlungen zur Unterrichtsgestaltung ausgehend von anthropologischen und psychologischen Studien, die auf der *anthroposophischen Geisteswissenschaft* basieren. Steiner betont in der ersten Ansprache vor den angehenden Lehrern am 20. August 1919: „Die Anthroposophie werden wir nur betätigen in der Methodik des Unterrichts“ (GA 293, S. 15). Und in dem Vortrag am 24. August 1919 führt er weiter aus:

„wir wollen nicht den Inhalt der Anthroposophie in unsere Schule hineinragen, wir wollen etwas anderes. Anthroposophie ist Leben, ist nicht bloß eine Theorie. Und Anthroposophie kann übergehen in die Gestaltungsfähigkeit, in die Handhabung des Unterrichts (...). Also insofern eine Methode für diese Schule geschaffen

werden soll durch Anthroposophie, insofern streben wir. Wir erstreben Methodik, Unterrichtspraxis. Das ist es, in was wir auslaufen lassen möchten dasjenige, was aus einer wirklichen Erkenntnis des Geistigen wahrhaftig folgen wird“ (GA 297, S. 40 f.).

Die Anthroposophie soll die methodische und nicht die inhaltliche Grundlage der Waldorfpädagogik bilden. Ihrer ursprünglichen Bedeutung nach meint Anthroposophie die „Weisheit vom Menschen“. Steiner denkt Anthroposophie nicht nur von der inhaltlichen Seite her, sondern vor allem methodisch; er beansprucht, dass „Anthroposophie (...) ein Erkenntnisweg“ sei, „der das Geistige im Menschen zum Geistigen im Weltall führen möchte“ (GA 26, S. 14). Anthroposophie definiert Steiner als eine Methode der geistigen Erkenntnisgewinnung, durch die eine Brücke zwischen dem subjektiv erlebten Geist und dem Geist der Welt besteht. Er denkt – wie der Philosoph Wolfgang Welsch – den Geist nicht als ein „weltexternes Prinzip“ (Welsch 2012, S. 149), sondern als ein weltimmanentes Prinzip. Denn das denkende Erkennen unterscheidet sich nur insofern von dem „Geistigen“ der Welt, als letzteres im individuellen Bewusstsein als Denkinhalt erscheint. Ihrem Wesen nach sind menschlicher Geist bzw. denkendes Erkennen, Denkinhalt und „Geistiges“ in der Welt von einer und derselben Natur. Und „weil der Geist mit der Welt grundverwandt ist, kann er zu einer Erkenntnis derselben imstande sein“ (ebd.), schließt Wolfgang Welsch, dessen Verständnis einer prinzipiellen Erkennbarkeit der Welt mit Steiners anthroposophischer Erkenntnishaltung identisch ist. Die auf diesem Erkenntnisprinzip basierenden Erkenntnismethoden der Anthroposophie werden als Bausteine der konzeptionellen und methodischen Ausrichtung der Waldorfpädagogik im Weiteren diskutiert (vgl. Kap. 3.).

In der Auseinandersetzung mit den Unterrichtsmethoden der Waldorfpädagogik soll außer auf die anthroposophische Erkenntnismethode auch auf die Unterscheidung von *Anthroposophie* und *Anthropologie* nach Steiners Verständnis aufmerksam gemacht werden (vgl. GA 21, S. 32):

- Die *Anthroposophie* widmet sich der „Weisheit des Menschen“ und seinen Idealen im philosophischen und erkenntnistheoretischen Sinne; sie untersucht den Zusammenhang der geistig-seelischen mit der leiblich-physischen Konstitution sowie die Intentionen des Menschseins und entwirft – nach Steiner – ein Bild des geistigen, zur Selbst- und Welterkenntnis befähigten Menschen (ebd.). Der erkennende Mensch kann auch als eine „verkörperte Subjektivität“ (Fuchs 2013, S. 228) begriffen werden, die durch ihre mentalen Tätigkeiten mit ihrem Leib und ihrer Umwelt in Verbindung tritt (ebd. S. 226 ff.).
- Die *Anthropologie* befasst sich mit der Biologie des Menschen, mit seiner Gestalt, Entwicklung und Unterscheidung von anderen Lebewesen im empirisch-naturwissenschaftlichen Sinne und zeigt – nach Steiner – „das Bild des im Bewußtsein sich selbst erfassenden Sinnesmenschen“ (vgl. GA 21, S. 32) oder – wie es Wolfgang Welsch ausdrückt – das „Bild“ des Menschen seiner biotisch-evolutionären Natur nach (vgl. Welsch 2012, S. 81 ff.).

Für die Waldorfpädagogik sind beide Betrachtungsweisen relevant; sie unterscheiden sich in den Mitteln und Wegen der Erkenntnisgewinnung und ergeben zusammen eine „Philosophie über den Menschen“ (GA 21, S. 30), nach der die physische und die seelisch-geistige Konstitution erkennbar sind. Das Studium dieser konstitutionellen Verfasstheit gehört zu den didaktischen Grundlagen der Waldorfpädagogik. Die Anthropologie, die Steiner dafür in dem Lehrerkurs als *Allgemeine Menschenkunde* (GA 293) ausgearbeitet hat, führt beide Forschungs- und Erkenntniswege, den geistigen und den biologischen,

zusammen; sie kann als eine *pädagogische Anthropologie* aus anthroposophischer Perspektive und nach anthroposophischer Methode bezeichnet werden (vgl. Kap. 3.3.).

Nach Steiners Intentionen liegt der Waldorfpädagogik keine Methodisierung des Unterrichts inne. Stattdessen werden die Methoden zur Umsetzung pädagogischer Aufgaben und für die konkrete Unterrichtspraxis auf der Grundlage dieser *pädagogischen Anthropologie* erarbeitet; sie dient dem anthropologischen und psychologischen Verständnis der Entwicklungs- und Lernbedingungen der Lernenden und Lehrenden. *Anthroposophie* ist lediglich die methodische Grundlage dieser *Anthropologie* für die Waldorfpädagogik.

Das wirft weitere grundlegende Fragen bezüglich des Verhältnisses zwischen der Anthroposophie und der waldorfpädagogischen Unterrichtsmethodik auf:

- Unter welchen Bedingungen kann Anthroposophie die Methode sein, nach der Steiner den waldorfpädagogischen Zusammenhang, also Unterricht und Erziehung, in Abgrenzung zu seinen Zeitgenossen auf eine von ihm konzipierte Erkenntnisgrundlage stellen möchte?
- Welche Erkenntnismethoden der Anthroposophie sind relevant, um unterrichtsmethodische Ansätze für die Praxis der Waldorfschule entwickeln zu können?

Diese beiden Fragestellungen werden in den Kapiteln 3 und 5 behandelt, die auch die erkenntnismethodischen Ansätze Steiners hinsichtlich der Pädagogik ausloten. Für die Methodik der Waldorfschule wird die These überprüft: „Die Methode des Unterrichts ist identisch mit dem Weg, den die Erkenntnis überhaupt geht“ (Heitger 2009, S. 350).

1.3 Unterrichtsmethode und „geistige Übung“

Während Ende des 19. und Anfang des 20. Jahrhunderts die Schulpädagogen, besonders der *Herbartschen Strömung*, zur Begründung der Unterrichtsmethodik wesentliche Erkenntnisse aus der Psychologie beziehen (vgl. Kap. 4.), basiert Steiners unterrichtsmethodischer Ansatz auf der Erkenntnistheorie, die sein Frühwerk (GA 1–4) bestimmt und die im Zuge seiner theosophischen und anthroposophischen Forschungen durch Übungen zur Ausbildung von Denken, Fühlen und Wollen ergänzt wurde (Steiner 1984; vgl. Kap. 5.2.3.). In der Rezeption der Waldorfpädagogik und der Anthroposophie werden diese beiden Gebiete oft als zu unterscheidende Arbeitsfelder behandelt, nämlich als *philosophische Theorie* und als *erkenntnisübende Praxis*. Die *Erkenntnisübung* bildet den Kern unterrichtsmethodischer Praxis, weil eine Lernhandlung erst im übenden und reflektierenden Vollzug eingeprägt und zur Fähigkeit wird. Die *philosophische Theorie* hingegen begründet diesen Lernvorgang im Rahmen des didaktischen Konzepts.

Die Waldorfpädagogik stützt sich auf eine philosophische Theorie, auf die Erkenntnistheorie Steiners (vgl. Schneider 1987; Bauer/Schneider 2006), und berücksichtigt damit kaum die der Anthroposophie zu Grunde liegende Übungspraxis bzw. die Erkenntnismethoden (Kiersch 2004, 2007, 2011). Wenn Anthroposophie die methodische Grundlage der Waldorfpädagogik sein soll (vgl. GA 293, S. 15), ist über eine Verknüpfung von anthroposophischer Erkenntnispraxis und Unterrichtsmethoden nachzudenken. Diese Überlegungen führen zu der Frage, ob die Grundlage der waldorfpädagogischen Unterrichtsmethodik die *Übung* ist und ob das Methodische in der Schule der Vorbereitung und Durchführung von *Übungen* zum Zweck des Lehrens und Lernens dient. Wohlgemerkt besteht in Steiners Werk – und vor allem in der Rezeption

dasselben – eine Trennung zwischen der Erkenntnistheorie und den Übungen. Im Vollzug einer Erkenntnisbewegung oder eines Gedankengangs wird diese Trennung aber nicht erlebt. Denken und Erkennen sind dann Üben und Übung. Diese Beobachtung kann auch in der pädagogisch-methodischen Praxis gemacht werden; z. B. haben Unterrichte, in denen Inhalte oder Tätigkeiten wiederholt werden, übende Anteile, die der Verbesserung von Fähigkeiten oder der Aneignung von Wissen dienen; der bewusste Mitvollzug des Übungsprozesses oder auch die reflektierende Verarbeitung kann eine Übung sein (vgl. Kap. 2.2.4.).

Die Überlegungen zur Übung als elementare Methode in Theorie und Praxis unterrichtsmethodischer Konzepte knüpfen an die Forschungsergebnisse des französischen Philosophen Pierre Hadot an, der zeigt, dass die antike „Philosophie eine Lebensform“ mit „geistiger Übung“ war (Hadot 2011). Er räumt ein, dass der Begriff „geistige Übung“ die Zeitgenossen zwar verwirrt, dass sich „geistig“ aber nicht mit „psychisch“, „moralisch“, „ethisch“, „intellektuell“, „des Denkens“ oder „der Seele“ decke (ebd. S. 13 ff). Unter „geistiger Übung“ versteht Hadot „die Arbeit des Ichs an sich selbst“ (ebd. S. 180):

„Das Wort »geistig« (spirituel) gibt sehr gut zu verstehen, daß diese Übungen nicht nur das Werk des Denkens, sondern des gesamten seelischen Bereichs des Individuums sind, und deckt vor allem ihre wirklichen Dimensionen auf: Dank dieser Übungen schwingt sich das Individuum zum Leben des objektiven Geistes auf, das heißt, es stellt sich in die Perspektive des Ganzen (»Sich verewigen, indem man über sich hinauswächst«)“ (ebd. S. 14).

„Geistige Übung“ ist – so Hadot – mit „Erkenntnis“ gleichbedeutend, weil sie das „Eine“, „das Prinzip aller Dinge“ erkennbar macht (ebd. S. 37). Der „Bruch“, dass die Philosophie nicht mehr als Lebensform mit „geistiger Übung“ und als umfassende Erkenntnisquelle gepflegt wird, habe sich im Mittelalter vollzogen,

„als die Philosophie Hilfswissenschaft der Theologie wurde und die geistigen Übungen in das christliche Leben integriert und somit unabhängig vom philosophischen Leben wurden“ (ebd. S. 181).

Seither wird die Philosophie als Wissenschaft oder Theorie der Wissenschaften betrachtet und das Gebiet der Übungen gehört anderen Lebensfeldern, dem Sport, der Musik, der Religion und alternativen Lebensformen, an. Diese Trennung von Übung und Theorie zieht sich durch alle Lebensbereiche, durch die Kulturgeschichte bis in die Wissenschaften und die Pädagogik. Es ist eher ungewöhnlich, sich „übend“ einer wissenschaftlichen Frage zu widmen; stattdessen wird „die distanzgebende Theorie“ und „die Sicherung des Selbst in der beobachtenden Fernstellung“ gepflegt (Sloterdijk 2009, S. 695).

Auch in der Schulpädagogik ist das Üben oder die Übung in Verruf geraten bzw. als Drill und Disziplinierung vermieden worden. Erst jüngere Arbeiten zur Unterrichtsmethode und vor allem die umfassende Studie zur *Pädagogischen Übung* von Malte Brinkmann (2012) rehabilitieren die pädagogische Übung und das individuelle Üben als elementare Lernformen (vgl. Kap. 2.2.4.). Der Wandel des Verständnisses von Üben und Übung veranlasst der Frage nachzugehen, welche Rolle Üben und Übung in der Unterrichtsmethodik allgemein und in der Waldorfpädagogik spielen. Könnte es sein, dass sich die Pädagogen genauso wie die Philosophen wieder auf die Übung und das Üben besinnen? Denn Hadot stellt fest, dass die „moderne Philosophie (...) nach und nach und teilweise die antike Konzeption wiederentdeckt“ (Hadot 2011, S. 181) hat und dass

„mit Nietzsche, Bergson und dem Existentialismus die Philosophie wieder bewußt zu einer Lebensform und einer Weise, die Welt zu sehen, zu einer konkreten Haltung“ (ebd. S. 45).

geworden ist. Im Gegensatz dazu, so bemerkt Hadot, würden andere Denker, besonders jene der „strukturalistischen Tendenzen“, lieber an der „althergebrachten, rein theoretischen Auffassung der Philosophie“ festhalten, weil die „geistige Übung (...) einen ereignisbezogenen und subjektiven Aspekt“ (ebd. S. 46) einführt, der sich „schlecht mit ihren Interpretationsmodellen in Einklang bringen läßt“ (ebd.). Und mit dem Philosophen Foucault übereinstimmend, bekennt Hadot, dass für ihn

„die antike Vorstellung von der Philosophie als Lebensweise, als Übung in der Weisheit, als Bemühung in Richtung auf ein lebendiges Bewußtsein der Totalität, einen immer noch aktuellen Wert behält (...), daß am Ausgang des 20. Jahrhunderts (...) nach dem Durchschreiten ganz verschiedener Wege in dieser lebendigen Wiederentdeckung der antiken Erfahrung“ (ebd. S. 181).

sich die verschiedenen philosophischen Richtungen treffen.

Hadots Wiederentdeckung der antiken Konzeption der *Philosophie als Lebensform* mit „geistiger Übung“ scheint ein Analogon zu sein zur Wiederentdeckung der Übung als einer elementaren Lernform wie in den Methodenkonzepten des poietischen Lernens bzw. des Lernens als Selbstbildung durch ganzheitliche Welt- und Lebenserfahrung, die in dem folgenden Kapitel zu diskutieren sind (vgl. Kap. 2.). Darüber hinausgehend und die These betreffend, dass Anthroposophie nur die Methode der Waldorfpädagogik ist, wird geprüft, ob die Unterrichtsmethoden der Waldorfpädagogik als Methoden „geistigen Übens“ veranlagt sind, als solche zu einer ganzheitlichen Ausbildung gehören und eine Grundlage für das ganzheitliche Verstehen des Menschen bilden (vgl. Kap. 2.3., 3., 5.).

1.4 Irritationen und Perspektiven waldorfpädagogischer Grundlagen

Seit den achtziger Jahren des 20. Jahrhunderts werden in der erziehungswissenschaftlichen Rezeption die Quellen der Waldorfpädagogik und ihre pädagogischen Ansätze reflektiert (Prange 1985/2000; Ullrich 1986/1991; Bohnsack/Kranich 1998; Zander 2007; Paschen 2010). Dabei ist auch konstatiert worden, dass weltweit viele Waldorfschulen erfolgreich nach den waldorfpädagogischen Grundlagen arbeiten, diese aber als nicht wissenschaftlich fundiert gelten. Im Wissenschaftsdiskurs irritiert der *anthroposophische* Bildungshintergrund mit den weltbildlichen Darstellungen aus theosophischen, mystischen oder meditativen Quellen. Steiners Ausführungen zu den verschiedenen Lebensfeldern wie Pädagogik, Medizin, Landwirtschaft, Naturwissenschaft oder Kunst, seine Erklärungen der menschlichen Konstitution oder der Weltentwicklung und seine Übungsempfehlungen zur Schulung der Wahrnehmung und des Denkens berühren und übersteigen vielfach die Grenzen der empirischen Wissenschaft. Insbesondere die Darstellungsweisen der anthroposophischen Inhalte basieren auf einer variablen und beweglichen Begriffsbildung, die Steiner in der jeweiligen Schreib- oder Vortragssituation konkretisiert und an anderer Stelle weiterbearbeitet und verändert. Damit ist kein definiertes Gedankengebäude gegeben, sondern ein fluktuerender Gedankenkosmos, der sich erst durch den Nachvollzug der Erkenntnismethoden Steiners erschließt (vgl. Kiersch 2014).

Auch in der vorliegenden Arbeit muss mit dieser Rezeptionsschwierigkeit gerechnet werden, vor allem weil nicht ein bestimmter Werkkomplex bearbeitet wird, sondern weil Steiners Aussagen themenbezogen aus seinem umfänglichen Werk und damit aus verschiedenen inhaltlichen Zusammenhängen ausgewertet werden. Es muss dabei von einer nicht konsistenten Begriffsbildung und einer prozessualen Gedankenführung Steiners ausgegangen werden, die eine offene und mehrperspektivische Weltsicht zulässt.

Wiederholt wurde die erkenntnistheoretische und methodische Grundlage der Waldorfpädagogik dargestellt (Schneider 1987; Bauer/Schneider 2006), um das philosophische und auch das *anthroposophisch-geisteswissenschaftliche* Denken Steiners nachvollziehbar zu machen. Neben den vielfältigen Denkwegen gehören zu den auffallenden Merkmalen der Werke und Vortragsnachschriften Steiners die zahlreichen Angaben zu den Erkenntnismethoden. Wegen der inhaltlichen Fülle weltbildlicher Ausführungen übersieht man leicht, dass Steiner ein konsequenter Methodiker und Forscher ist, der seine Erkenntniswege und Denkprozesse reflektiert und begründet. In der jüngeren wissenschaftlichen Rezeption wird bemerkt, dass allein die Kritik anthroposophischer Inhalte und Wertvorstellungen und die Referenz auf theosophische oder mystische Inhalte zur Beurteilung nicht genügen (vgl. Paschen 2010; Demisch u. a. 2014). Sie können den Blick verstellen, indem sie beliebig zitiert, interpretiert oder kontextualisiert werden und damit keine Unterscheidung zwischen erkenntniswissenschaftlicher Grundlage und weltbildlichen Vorstellungen gemacht wird. Neben der anhaltenden Kritik nimmt das Interesse an den Grundlagen der Waldorfpädagogik zu und das methodisch erschließbare *anthroposophische Weltbild* ist keine Tabuzone mehr; es bietet zu bedenkende Perspektiven, die Beachtung finden – wie Otto Schily in seiner Rede über *Menschlichkeit heute?* äußert:

„Anthroposophie ermöglicht Zugang zu der geistig-seelischen Konstitution des Menschen und deren Vergewisserung. Damit schafft sie die Voraussetzung für Menschlichkeit und Vermeidung von Unmenschlichkeit. Ungeachtet aller Unvollkommenheiten und Irrtümer, denen wir hie und da in anthroposophischen Schriften oder sonst wo begegnen, ist es eine unbestreitbare Tatsache, die inzwischen auch eine breite Anerkennung gefunden hat, dass aus sehr vielem, was im anthroposophischen Sinne gedanklich erarbeitet wurde, sich sehr positive Auswirkungen auf das Leben der Menschen ergeben haben, sei es in der Pädagogik, in der Heilpädagogik, in der Medizin und in der Landwirtschaft. Anthroposophie kann daher für sich in Anspruch nehmen: Sie stiftet, wenn sie in geeigneter Weise aufgenommen wird, Menschlichkeit. Das gilt übrigens auch für den Dreigliederungsgedanken, wenn wir ihn nicht schablonisieren“ (Schily 2011, S. 2).

Die hier darzustellenden Zugangsweisen zur *anthroposophischen Geisteswissenschaft* und den *anthroposophischen Erkenntnismethoden* (Kap. 3.) bilden die Voraussetzung für die Abwägung der Einflüsse zeitgenössischer Strömungen auf die Waldorfpädagogik am Beginn des 20. Jahrhunderts (Kap. 3.2.3. und 4.) sowie für die methodenpropädeutischen Überlegungen und Entwürfe in dem Kapitel zur Waldorfmethodik (Kap. 5.).

1.5 Vorgehensweise

Methode als Thema einer Forschungsarbeit zu wählen, verlangt nach Reflexion der eigenen methodischen Vorgehensweise. Sie dient dem Anliegen, die Unterrichtsmethoden der Waldorfpädagogik in die Methodendiskussion der Erziehungswissenschaft

zu stellen. Die Genese der waldorfpädagogischen Methodik wird in den folgenden Kapiteln dargelegt und systematisiert. Es geht dabei um die Erschließung der unterrichtsmethodischen Vorschläge nach Steiner; die Schriften, Vorträge, Skizzen und Notizen werden hermeneutisch gelesen. Damit ist beabsichtigt,

„das nicht Offensichtliche in Texten und anderen Kulturerzeugnissen interpretierend offen zu legen, um es in einem tieferen Sinne *verstehen* zu können“ (Rittelmeyer/Parmentier 2007, S. 2).

Die Methodenreflexion erfolgt im *zweiten Kapitel*, das die Methodendiskussion der Schulpädagogik und die Kontextualisierung der Waldorfpädagogik im Methodendiskurs behandelt. Ausgehend vom Wandel des Methodenbegriffs werden einige theoretische Begründungen von Methodenkonzepten der Schulpädagogik sowie die damit verbundene Frage nach den Lernprozessen und der Unterrichtsgestaltung vorgestellt. Im Vergleich zu den unterrichtsmethodischen Ansätzen der Schulpädagogik nimmt Steiners Position zur Unterrichtsmethode eine Sonderstellung ein. Sie gründet in Steiners *anthroposophischem Denkansatz*, dessen Methodik die Orientierung für Unterrichtsmethoden gibt.

Das *dritte Kapitel* behandelt die Quellen von Steiners pädagogischen Ansichten, seine Rezeption der Pädagogik und Psychologie sowie die Methodik seiner *pädagogischen Anthropologie*. Es wird dargestellt, dass sich auf der Grundlage der *Anthroposophie* eine individual-ethische Anthropologie und Didaktik entwickeln lässt. Steiners persönliche pädagogische Erfahrungen und seine Rezeption der zeitgenössischen Pädagogik und Psychologie haben die Impulse und Anregungen für die entwicklungsbezogene Ausrichtung der Waldorfpädagogik gegeben. Durch die *Methoden der Erkenntnisphilosophie* und der *pädagogischen Anthropologie* hat Steiner „nur“ eine propädeutische Konzeption der Unterrichtsmethode implementiert.

Ohne den zeitgeschichtlichen Hintergrund und sein umfängliches Studium der Fachliteratur können Steiners umfangreiche Kenntnisse pädagogischer Themen nicht gedacht werden. Daher geht es im *vierten Kapitel* darum, wie Steiner seine unterrichtsmethodischen Aspekte im Kontext der maßgeblichen pädagogischen Strömung seiner Zeit gewinnt und in kritischer Abwägung für die waldorfpädagogische Praxis ausarbeitet. Die Rezeption der herbartschen Pädagogik und Psychologie nimmt einen größeren Raum ein, da sie sich als Reflexionsrahmen erweist, um die Denkansätze Steiners zur Begründung einer „neuen“ oder konträren Methodik im Verhältnis zu den schulischen Gepflogenheiten und verbreiteten Theorien Anfang des 20. Jahrhunderts auszuloten.

Im *fünften Kapitel* werden die lern- und entwicklungspsychologischen Grundlagen der Methodenpropädeutik für die Waldorfschule dargestellt. Durch die Kontextualisierung der exemplarischen Äußerungen Steiners zum Methodischen ergeben sich die Entwürfe waldorfpädagogischer Unterrichtsmethoden. Die Exposition der Methodik steht im Mittelpunkt und ist die Grundlage des propädeutischen Vorgehens. Diese wissenschaftstheoretische Studie soll in erster Linie die Zugänge zu waldorfpädagogischen Unterrichtsmethoden erschließen und die Kriterien einer waldorfspezifischen Unterrichtsmethodik aufzeigen.

Das *sechste Kapitel* fasst die Arbeitsergebnisse zusammen und zeigt die Grenzen und Perspektiven der waldorfpädagogischen Unterrichtsmethoden auf.

In den einzelnen Kapiteln wird jeweils das Thema aufgefächert, durch Gegenpositionen oder andere Forschungsansätze – soweit es der Rahmen zulässt – diskutiert und

einer Bewertung und Stellungnahme unterzogen. Die diskursive und interpretierende Behandlung des Themas kann nicht erschöpfend sein, aber den Anstoß zu weiterführenden Gesprächen unter Pädagogen und Erziehungswissenschaftlern geben. Die gelegentlich kritische Haltung wendet sich nicht *per se* gegen die Waldorfpädagogik oder ihre Praxis, sondern sie soll den Reflexionsprozess für das Methodische als Notwendigkeit einer zukunftsfähigen, bewusst gehandhabten und nicht instinktiven Pädagogik befördern.

Das hermeneutische Erschließen der Positionen und Konzepte für die Waldorfpädagogik, besonders aber die teilweise nur skizzenhaften Ausführungen Steiners zur Unterrichtsmethodik sowie seine fundamentalen philosophischen und anthropologischen Gesichtspunkte setzen eine mäeutische Vorgehensweise voraus: Mäeutik ist die Kunst, verborgene Schätze zu heben; ihr ist das Forschungsansatz verpflichtet.

Alle zu Grunde liegenden Dokumente der Werke Rudolf Steiners sind – wenn nicht ausdrücklich bei besonderen Einzelausgaben oder thematischen Textsammlungen anders vermerkt – den aktuellen gedruckten und in elektronischer Form vorliegenden Bänden der Gesamtausgabe (= GA) folgend bearbeitet und zitiert (siehe Hinweise im Literaturverzeichnis).