

## Schluss, Urteil, Begriff – Die Qualität des Verstehens

Jost Schieren

*Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft, Alfter, Deutschland  
Fakultät für Pädagogik*

**ZUSAMMENFASSUNG.** Der Aufsatz geht von der These aus, dass die Verstehensleistung von Schülern ein wesentliches Merkmal der Unterrichtsqualität darstellt. Als produktiver Akt der Integration von Subjekt und Objekt, Selbst und Welt erzeugt das Verstehen auf Schülerseite einen zunehmend komplexer werdenden Sinnkontext. Im Anschluss an die geisteswissenschaftliche Anthropologie R. Steiners kommen drei Vollzugsformen dieses Verstehens zur Sprache: *Schluss, Urteil* und *Begriff*. Sie ermöglichen das Sinnverstehen, das Selbst- und das Weltverstehen. Dieser Trias korrespondieren auf der Lehrerseite *pädagogische Kompetenzen*, welche die Schüler zur Selbsttätigkeit anregen. Dies geschieht nicht durch Wissensanhäufung, sondern über einen Unterricht, der einem explorativen Gestus folgt und der das Fragen für ebenso wesentlich erachtet wie das gemeinsame Erkunden von Antworten.

**Schlüsselbegriffe:** Waldorfpädagogik, geisteswissenschaftliche Anthropologie, Schluss, Urteil, Begriff, menschliches Verstehen, Unterrichtsqualität, pädagogische Kompetenz.

### Verstehen

Es gibt verschiedene Kriterien und entsprechend unterschiedliche Verfahren, um die Qualität von Unterricht zu bewerten (Helmke, 2007). In der eher politisch dominierten Diskussion seit der ersten PISA-Studie im Jahr 2000 wurde im Blick auf die Frage der Unterrichtsqualität verstärkt eine am Unterrichtsergebnis mit Mitteln der Leistungsmessung objektivierbare Qualitätsanalyse in den Vordergrund gerückt (Deutsches PISA Konsortium, 2002). Mehr prozess- bzw. subjektorientierte Kriterien sind demgegenüber weniger beachtet und in den bildungspolitischen Entscheidungen der einzelnen Bundesländer (Lernstandserhebungen in einzelnen Klassenstufen, Einführung zentraler Prüfungen u. dgl.) kaum berücksichtigt worden. Die vorliegende Untersuchung will im Hinblick auf den dezidiert subjekt- bzw. persönlichkeitsorientierten Ansatz der Waldorfpädagogik aus bildungsphilosophischer Perspektive ein spezifisches Kriterium von Unterrichtsqualität herausarbeiten – die Qualität des *Verstehens*. Die Ausgangsthese lautet: Die Qualität von Unterricht hängt wesentlich mit der Verstehensleistung, mit dem Verstehensprozess des Schülers zusammen. Unterricht wirkt dann förderlich und interessant, wenn der einzelne Schüler das Gefühl hat, erstens: zu verstehen, worum es geht, und zweitens: mehr zu verstehen von etwas, das er oder sie vorher nicht verstanden haben.

Hier stellt sich zunächst die Frage, was *Verstehen* überhaupt bedeutet. In einer ersten Annäherung kann *Verstehen* als das Erfassen eines übergreifenden Zusammenhanges beschrieben werden. Es ist die Fähigkeit, ein zunächst unzusammenhängend Vereinzelt in einen Sinnkontext einzubinden, insofern ist es ein Hinausgehen über die Vereinzelung. Wenn man beispielsweise als technisch nicht versierter Mensch in den Motor eines Autos blickt, wird man lauter Einzelheiten sehen, die in ihrem Zusammenwirken undurchschaubar sind. In dem Moment, in dem man die Funktionsweise eines Motors *versteht*, ist der Zusammenhang der Einzelteile durchschaubar. *Verstehen* heißt demnach, Zusammenhänge begreifen. Dies ist die strukturelle Seite des Verstehens, wobei offen gelassen ist, was *Zusammenhänge* sind. Interessant ist es, auf die Erlebnisseite zu blicken: *Verstehen* wirkt auf eine besondere Weise anregend. Es ist eine Art *Bewegungserlebnis*, also kein Stillstand oder ein zum Ende Kommen, weil alle Fragen geklärt sind, wie man vermuten könnte. Im Gegenteil, es ist ein anregendes Bewegungserlebnis, das Interesse weckt. Es ist eine Art Strom, der einen tiefer in die Sache, die man versteht, eindringen lässt. Verstehen bedeutet demnach nicht, dass man Antworten erhält, sondern dass man weitere Fragen zu stellen vermag. Es ist nicht fraglos, sondern fragend, Interesse weckend, erkundend, weiterführend, in die Tiefe gehend. Im Schulunterricht können Schüler wie Lehrer diese Qualität des Verstehens deutlich empfinden. Es ist eine Atmosphäre der Wachheit, Neugierde und des Enthusiasmus, die das Verstehen umgibt, also eigentlich etwas, das man sich als Lehrer und Schüler im Klassenzimmer wünscht.

Bevor im Weiteren spezifische methodische Elemente des Waldorfunterrichtes, die geeignet sind, den Verstehensprozess der Schüler zu befördern, benannt werden, sei auf die erkenntnistheoretischen Voraussetzungen, die der Waldorfpädagogik zu Grunde liegen, eingegangen.

## Erkenntnistheoretische Grundposition der Waldorfpädagogik

Die Waldorfpädagogik ist im akademischen Diskurs der Gegenwart nur rudimentär und im Wesentlichen kritisch bis ablehnend behandelt worden. Wesentlicher Kritikpunkt ist die weltanschauliche Einbindung in das *Anthroposophie* genannte geisteswissenschaftliche Konzept Rudolf Steiners (Ullrich, 1986; Prange, 2000). Die von Steiner angeführten spirituellen Gesichtspunkte, die der Waldorfpädagogik zu Grunde liegen, erscheinen mit einem zeitgemäßen Wissenschaftsverständnis inkompatibel. Weniger beachtet wurde demgegenüber, dass Rudolf Steiner selbst seinen spirituellen Ansatz in einer klar definierten wissenschaftstheoretischen Position verankert sieht.<sup>1</sup> Diese lässt sich kurz gefasst mit dem Satz beschreiben: *Das Denken findet nicht im Kopf des Menschen, sondern in den Dingen statt.* Was ist damit gemeint? Es sei dieser Gedanke anhand einer Ausführung Rudolf Steiners verdeutlicht:

Wenn ich mir Gedanken machen kann über die Dinge, wenn ich durch Gedanken etwas ergründen kann über die Dinge, so müssen die Gedanken erst darinnen sein in den Dingen. Die Dinge müssen nach den Gedanken aufgebaut sein, nur dann kann ich die Gedanken auch herausholen aus den Dingen. – Der Mensch muss sich vorstellen, dass es mit den Dingen draußen in der Welt so ist wie mit einer Uhr. [...] Man muss sich klar darüber sein, dass nicht von selber zusammengelaufen sind die Räder und sich zusammengefügt haben und machen, dass die Uhr geht, sondern dass es einmal einen Uhrmacher zuvor gegeben hat, der diese Uhr zusammengefügt hat. [...] Durch Gedanken ist die Uhr zustande gekommen... (Steiner, 1930, S. 11).

Soweit ist der Gedankengang Steiners gut nachvollziehbar, dann aber kommt ein Sprung, der ungewöhnlich ist:

Auch alles, was Naturwerke, Naturgeschehnisse sind, muss man sich so vorstellen [...] wenn der Mensch denkt über die Dinge, so denkt er nur über das nach, was zuerst in sie hineingelegt worden ist. (Steiner, ebd.)

Man kann sich diesen Gedanken auch an dem oben bereits angeführten Beispiel des Motors vergegenwärtigen: Die Verstehensleistung wurde als das Erfassen des Funktionszusammenhangs dargestellt. Das bedeutet also, dass das Denken des Menschen, die in der Sache gelegene Gesetzmäßigkeit begreift. Was aber für Artefakte (Motor, Uhr und dgl.) noch leicht nachvollziehbar ist, denn die in ihnen wirkende Gesetzmäßigkeit wurde ja ebenfalls von Menschen „erfunden“, das gilt – wie das Steiner-Zitat verdeutlicht – im Sinne der erkenntnistheoretischen Position der Waldorfpädagogik dem Prinzip nach auch für andere Erkenntnisgegenstände, die nun nicht der von Menschen gemachten, sondern der natürlichen Welt entstammen. Der in den Dingen der Welt wirkende gesetzmäßige Zusammenhang wird in diesem Verständnis dem Prinzip nach vom denkenden Erkennen in ihnen entdeckt. Es gilt dem Anspruch nach das berühmte Wort in Goethes *Faust*: „dass ich erkenne, was die Welt, im Innersten zusammenhält.“

Die Eigentümlichkeit dieser erkenntnistheoretischen Position lässt sich deutlicher in Abgrenzung zu anderen Auffassungen begreifen: Der gewöhnliche Erkenntnisbegriff, der durch das Alltagsbewusstsein vertreten wird, der sich aber gleichwohl auch in philosophischer Simplizität in differenzierteste Kognitionstheorien der gegenwärtigen Gehirnforschung fortsetzt, geht davon aus, dass Zusammenhänge wahrgenommen werden bzw. – dies ist der common sense – aus der Wahrnehmung gewonnen werden. Diese Position wird philosophisch als *naiver Realismus* bezeichnet, da die Wirklichkeit als fertig gegeben naiv hingenommen wird. Eine demgegenüber philosophisch weiterentwickelte aufgeklärte Position wird als *kritischer Rationalismus* bezeichnet. Der kritische Rationalismus diagnostiziert den eigenen Anteil des menschlichen Erkennens beim Zustandekommen von Wirklichkeit. Die Wirklichkeit liegt demnach nicht fertig vor, sondern ist eine Bewusstseinsleistung des Menschen. Damit verbindet sich dann freilich das Urteil, dass die so existente Wirklichkeit auch nur für den Menschen Bedeutung hat. Wichtigster Vertreter dieser Auffassung war Immanuel Kant. In seiner „Kritik der reinen Vernunft“ heißt es entsprechend:

Denn Gesetze existieren eben so wenig in den Erscheinungen, sondern nur relativ auf das Subjekt, dem die Erscheinungen inhärieren, so fern es Verstand hat, als Erscheinungen nicht an sich existieren, sondern nur relativ auf dasselbe Wesen so fern es Sinne hat. Allein Erscheinungen sind nur Vorstellungen von Dingen, die nach dem, was sie an sich sein mögen, unerkannt da sind. Als bloße Vorstellungen aber stehen sie unter gar keinem Gesetze der Verknüpfung, als demjenigen, welche das verknüpfende Vermögen vorschreibt. (Kant, 1974, S. 156)

Kant geht demnach davon aus, dass sowohl die durch den menschlichen Verstand erkannten Gesetzmäßigkeiten als auch die durch die Sinne vermittelten Wahrnehmungen allein für den Menschen existieren. Das menschliche Bewusstsein lebt in diesem Verständnis in einer autonomen Vorstellungswelt, die Wirklichkeit genannt wird, die aber mit einer allein hypothetisch angenommenen *an sich* existierenden Welt – Kant spricht von den „Dingen an sich“ – nicht notwendig in Verbindung steht. Aussagen hierüber seien schlichtweg nicht möglich.

1. Eine Ausnahme bildet Peter Schneider (1982). *Waldorfpädagogik. Erkenntniswissenschaftliche und anthropologische Grundlagen.*

In der Gegenwart wird diese Position markant durch den *Konstruktivismus* vertreten. Bei Erich von Glasersfeld heißt es beispielsweise:

Wissen aus konstruktivistischer Sicht [...] bildet die Welt überhaupt nicht ab, es umfasst vielmehr Handlungsschemas, Begriffe und Gedanken, und es unterscheidet jene, die es für brauchbar hält von den unbrauchbaren. Mit anderen Worten, Wissen besteht in den Mitteln und Wegen, die das erkennende Subjekt begrifflich entwickelt hat, um sich an die Welt anzupassen, die es erlebt. (v. Glasersfeld, 1996, S. 210)

Der *Konstruktivismus* hat eine große Bedeutung, weil er die subjektbedingten Bewusstseinsinstellungen ins Auge fasst, die unsere Weltansicht dominieren, indem er die historischen, kulturellen und soziobiographischen mehr oder minder bewussten weltanschaulichen Disponierungen aufzeigt,<sup>2</sup> und zudem auch nachvollziehbar macht, dass unsere Weltansicht außerordentlichen psychischen Einflüssen unterliegt. Fraglich bleibt allerdings, ob die radikale Aussage, dass nämlich die Bewusstseinswirklichkeit mit einer wie auch immer gedachten *Welt* in keiner Verbindung stehe, notwendig ist.

Wenn oben als die erkenntnistheoretische Position der Waldorfpädagogik aufgeführt wurde: *Das Denken findet nicht im Kopf des Menschen, sondern in den Dingen* statt, so kann man als Kontrapunkt für die Überzeugung des Konstruktivismus formulieren: *Das Denken findet allein im Kopf des Menschen* statt. Durch diese Kontrastierung wird die gegenwärtig unpopuläre Position der Waldorfpädagogik deutlich: Sie geht davon aus, dass der Zusammenhang der Dinge in ihnen selbst mittels des Denkens entdeckt wird. Erkenntnis ist demnach weder objektive Rezeption (*naiver Realismus*) noch subjektive Konstruktion (*Kritischer Rationalismus bzw. Konstruktivismus*), sondern Subjekt und Objekt verbindende Produktion. Der Verstehensprozess gewinnt vor diesem Hintergrund eine deutlichere Kontur: Da Zusammenhänge *nicht* fertig vorgegeben sind und *nicht* wahrgenommen werden können, hängt es vom Subjekt ab, durch Intensivierung der eigenen Erkenntnisaktivität, tiefer in eine Sache einzudringen, um den darin wirkenden gesetzmäßigen Zusammenhang zu ergreifen. Dieser wird allerdings nicht *konstruiert*, sondern als ontologisch objektiver Bestand mitvollzogen. Es geht um eine tätige Übereinstimmung mit dem Gesetz einer Sache.

In der Unterrichtsforschung wird diese Verstehensleistung als *prozessuales Wissen* im Gegensatz zum *deklarativen Wissen* bezeichnet. Man kann sich dies an folgendem Beispiel vergegenwärtigen: Wenn man erklären wollte, wie man Fahrrad fährt, so kann man verbal darauf hinweisen, dass man sich auf den Sattel setzen, den Lenker festhalten, die Pedale treten und das Gleichgewicht halten muss, indem man nicht nach links oder rechts kippen darf. Damit wäre der Vorgang des Fahrradfahrens einigermaßen adäquat beschrieben. Wenn man dies versteht, kann man aber noch nicht Fahrrad fahren. Umgekehrt: Wenn man Fahrrad fahren kann, so beherrscht man die dem Fahrradfahren zu Grunde liegenden Gesetze. Man vollzieht diese Gesetze. In dem werktätigen Ansatz der Freinet-Pädagogik wird diese Form eines praktischen, Fähigkeiten generierenden Lernens betont (Freinet, 1983).

Die dargestellten erkenntnistheoretischen Überlegungen mögen etwas abstrakt erscheinen, sie sind aber aus pädagogischer Perspektive außerordentlich wichtig. Wenn man beispielsweise auf das von Aaron Antonovsky aufgeführte salutogenetische Kriterium der *Kohärenz* blickt, so schließt dieses *Sinnhaftigkeit*, *Verstehbarkeit*, *Handhabbarkeit* und *Identifikation* ein (Antonovsky, 1997). Dies bedeutet in pädagogischer Konsequenz, dass Kinder in einer Welt aufwachsen, die ihnen nicht prinzipiell fremd und unzugänglich ist, da diese von einer tieferen Sinnstruktur durchzogen ist, und dass sie diesen Sinn verstehend ergreifen und in ihren Fähigkeiten beherrschen können. Dadurch sind sie in der Lage, sich mit der sie umgebenden Welt zu identifizieren. Dies sind wesentliche pädagogische Werte, die in der Waldorfpädagogik Bedeutung haben.

## Unterrichtsmethodische Aspekte des Verstehens

*Verstehen* ist im dargestellten Sinne ein Prozess, der durch das Individuum geleistet wird, mithin subjektgebunden ist, zugleich aber eine objektive Wirklichkeitserfassung beinhaltet. Wie kann dieser Prozess angemessen im Unterricht gefördert werden? In den grundlegenden einführenden Vorträgen zur Begründung der ersten Waldorfschule in Stuttgart 1919, die in dem Buch „Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik“ zusammengefasst sind, entwickelt Rudolf Steiner in einem Vortrag gewissermaßen eine *Lehre des Verstehens*.<sup>3</sup> Er knüpft dabei an die bekannten, auf Aristoteles zurückgehenden und in der philosophischen Literatur vielfach besprochenen logischen Operationen von *Schluss*, *Urteil* und *Begriff* an. Allerdings bespricht er sie in einem vollständig eigenen Bedeutungskontext, was zunächst schwer nachvollziehbar ist. Im üblichen philosophischen Verständnis ist der *Begriff*, der von einer Sache gebildet wird, das Primäre. Es sind Vorstellungen bzw. Abstraktionen, die wir uns von den Dingen der Welt bilden. *Urteile* stellen in einem zweiten Schritt eine Attributierung dar, die zu einem Begriff hinzugefügt wird. Als bekannte Beispiele können hier gelten: „Alle Menschen sind sterblich.“ Und: „Cajus ist ein Mensch.“ Im ersten Fall wird dem „Menschen“ das Attribut des „Sterblichseins“ beigefügt und im zweiten Fall wird „Cajus“ das Attribut des „Menschseins“ beigefügt. Der *Schluss* ist dann die nach logischen Gesetzen erfolgende Verknüpfung der beiden Urteile: „Also ist Cajus sterblich.“

2. Thomas S. Kuhn (1976) hat in seiner wichtigen Schrift *Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen* auf diesen Umstand der wissenschaftshistorisch wechselnden Wirklichkeitssichten aufmerksam gemacht.

3. Rudolf Steiner (1919; 2005, S. 155ff.); Vgl. hierzu auch die erläuternden Ausführungen von Stefan Leber, 2002 (S.239-329).

## Schluss

Bei Steiner stellt sich dieses Verhältnis umgekehrt dar. Er setzt an erster Stelle den *Schluss*, den er allerdings anders auffasst. Er gibt das Beispiel, dass man einen Tierpark besucht und dort einen Löwen sieht:

Was tun Sie denn zuallererst, indem Sie den Löwen wahrnehmen? Sie werden zuallererst das, was Sie am Löwen sehen, sich zum Bewusstsein bringen, und nur durch dieses Sich-zum-Bewusstsein-Bringen kommen Sie mit Ihren Wahrnehmungen gegenüber den Löwen zurecht. [...] Das erste, was Sie ausführen, ist ein Schluss [...] (Steiner, 2005, S. 154).

Er stellt dies dann nochmals deutlicher heraus:

Das erste im Leben sind die Schlüsse. Und wir können sagen: Wenn wir nicht unsere Wahrnehmung des Löwen [...] aus der gesamten übrigen Lebenserfahrung herauschälen, sondern wenn wir sie in unsere ganze übrige Lebenserfahrung hineinstellen, so ist das erste [...] das Ziehen von Schlüssen. (ebd.).

*Schluss* bedeutet in diesem Verständnis ein allererstes *Erschließen* eines Zusammenhanges, ein *Anschließen* einer neuen Erfahrung an das eigene Verständnis- bzw. Verstehenskontinuum. Gerade weil – wie oben als erkenntniswissenschaftliche Position der Waldorfpädagogik dargelegt – Zusammenhänge *nicht* wahrgenommen werden, der Begriff des Löwen sich *nicht* durch die Wahrnehmung mitteilt, müssen die Dinge der Welt, müssen die Inhalte der Wahrnehmung in einem ersten Schritt der Bewusstwerdung *erschlossen* werden. Hier ist demnach schon in der ersten Weltbegegnung eine kreative Verstehensleistung nötig. Diese liegt im gewöhnlichen Leben allerdings unterhalb der Schwelle des Bewusstseins, denn wir haben es in der Regel mit einer immer schon verstandenen Welt zu tun. Wir haben den Eindruck einer *fertigen Wirklichkeit*, an deren Zustandekommen wir unbeteiligt sind. Das liegt daran, dass die wesentlichen Erkenntnisleistungen der Wirklichkeitsauffassung in der Kindheit geschehen und wir von diesen Leistungen derart profitieren, dass sie später unbewusst erfolgen.<sup>4</sup> Das *Erschließen* der Welt ist beim Erwachsenen ein mehr oder minder unbewusster Vorgang geworden. Allein bei neuen, sehr komplexen Eindrücken, beispielsweise aus kulturellen, sozialen, technischen oder künstlerischen Bereichen, mit denen man sich zuvor noch nicht auseinandergesetzt hat und die die gewohnten Wirklichkeitsauffassungen überschreiten, ist eine erhöhte Wachheit und Auseinandersetzungsbereitschaft gefordert. Die Kunst provoziert geradezu solche Herausforderungen einer neuen Wirklichkeitssicht.

Für Kinder ist das Erschließen ihres Weltbereiches, ihrer Wirklichkeit die vornehmste Aufgabe. Die Entwicklungspsychologie verfolgt in den einzelnen Altersstufen sehr differenziert die Bewusstwerdung von immer komplexeren Wirklichkeitsstrukturen ausgehend von einfachen sinnlichen, räumlichen und dann auch zeitlichen bis hin zu abstrakten Vorstellungsleistungen (Piaget, 1973). Dieser Vorgang geschieht bei Kindern in einem sehr wachen und präsenten Bewusstsein. Sie sind noch nicht in einem so starken Maße von einer *fertigen Welt* umgeben und verfügen noch über die wache Bewusstseinspräsenz der Welt- und Zusammenhangerschließung. Als Erwachsener kann man von Kindern immer wieder überrascht werden durch eine ungewöhnliche, aber außerordentlich produktive Wirklichkeitssicht. Hierzu ein Beispiel: In Wolfram von Eschenbachs Roman „Parzival“, der sich u.a. dadurch auszeichnet, dass der Autor in besonders subtiler Weise einzelne Bewusstseinsprozesse beleuchtet, gibt es die bekannte Szene, in der der junge Parzival in der Waldeinsamkeit *Soltane* zum ersten Mal Rittern begegnet. Da seine Mutter ihm zuvor auf seine Frage: „Mutter, was ist denn das: Gott?“, geantwortet hatte: „Noch lichter als der Tag ist Er, der ein Antlitz an sich nahm wie der Menschen Antlitz.“, hält Parzival die vorbeiziehenden Ritter in ihren glänzenden Rüstungen für Götter. Er fragt einen von ihnen, der ihn aufgeklärt hat, dass er ein Ritter sei: „Ei, Ritter Gott, was magst du sein? Du hast so viele Fingerringe auf Deinem Leib gebunden, da oben und hier herunter!“ Dabei berührte der Knabe mit der Hand, was er Eisernes an dem Fürsten entdeckte. Dessen Harnisch begann er zu betrachten. „Meiner Mutter Jungfrauen tragen die Ringlein an Schnüren, die nicht so dicht aneinanderstoßen.“ Parzival hatte bis dahin noch nie ein Kettenhemd gesehen und versucht das zunächst Unbekannte an das ihm Bekannte anzuschließen. Hier zeigt sich, dass Verstehen das Einordnen in einen bereits bekannten Zusammenhang bedeutet. Dann fragt Parzival weiter: „Wozu ist dies gut, das sich da so hübsch an Dir macht? Ich kann's nicht abwickeln.“ Der Fürst wies ihn darauf sein Schwert: „Sieh an, wer mit mir streiten will, dessen erweh' ich mich mit Schlägen. Gegen *seine* Schläge aber muss ich mir die Ringe an meinen Leib legen, und gegen Schuss und Stich muss ich mich auf diese Weise wappnen.“ Das versteht Parzival und er bezieht auch dies wieder auf dasjenige, was ihm schon bekannt ist: „Der Knabe entgegnete flugs: ‚Wenn die Hirsche ein solches Fell trügen, so würde mein Gabilot sie nicht verwunden. Von denen treffe ich manchen zu Tode!‘“ (Stapel, 1984, ebd.) – Diese Szene vergegenwärtigt auf schöne Weise den originären Verstehensprozess des Kindes, dass nämlich das zunächst Unbekannte mit einer sehr geschickten und originären Intelligenz an das schon Verstandene und Bekannte *angeschlossen* wird.

In dem bereits angeführten Vortrag verweist Rudolf Steiner darauf, dass es in der Pädagogik nun darauf ankomme, dass im Unterricht nicht mit schon *fertigen Schlüssen* operiert, sondern dass Gelegenheit zum selbstständigen Erfahren, Deuten und Einordnen von Welt gegeben werde. Es geht nicht um Vorstellungsfestlegungen, sondern um vollbewusste Erfahrungsmöglichkeiten,

4. Die außerordentlich komplexen Lernleistungen des frühen Kindesalters werden auf interessante Weise von der Gehirnforschung herausgestellt und in ihrer pädagogischen Relevanz diskutiert. Vgl. Hüther (2005; 2006); Spitzer (2007).

5. Dieses und die folgenden Zitate sind dem Parzival-Roman in der Prosaubertragung von Wilhelm Stapel entnommen (Stapel, 1984, S. 66f.).



damit die Schüler die Kraft des verstehenden *Erschließens* und *Anschließens* ausüben können. Wenn im Gegenteil der Unterricht so erfolgt, dass die unterrichtende Person die eigene oder angelernte Vorstellungsfestlegung als bloß zu rezipierenden Stoff an die Schüler heranträgt, erlahmt die Kraft der Wirklichkeitserschließung, die für einen lebendigen Unterrichtsprozess nutzbar gemacht werden soll. Neben der besonderen pädagogischen Bewusstseinshaltung, die in diesem Sinne vom Lehrenden gefordert ist, dass er oder sie nämlich die eigenen Vorstellungsfestlegungen nicht dominant setzen, sondern selber mit Neugierde, Interesse und Erfahrungsoffenheit an die Wirklichkeit herantreten soll – Hinweise, die sich in zahlreichen pädagogischen Vorträgen Steiners finden –, gibt es in der Waldorfpädagogik verschiedene konkrete Beispiele, die dieser veränderten bzw. kindlich-natürlichen Bewusstseinshaltung gegenüber der Wirklichkeit Rechnung tragen:

- In dem Buch „Die Erziehung des Kindes vom Gesichtspunkt der Geisteswissenschaft“ (Steiner, 2002) bespricht Rudolf Steiner die Auswahl des Spielzeuges für Kinder und betont, dass es wichtig sei, dass nicht perfekt ausgeführtes Spielzeug an die Kinder herangetragen werde, sondern dass das Spielzeug eher unfertig und unvollkommen sein solle – am besten aus natürlichen Materialien, die eine sinnliche Erfahrungsvielfalt gewährleisten –, damit die Phantasie der Kinder angeregt werde und nicht eine eindimensionale Vorstellungsfestlegung erfolgt. Auch der in der Waldorfpädagogik bewusst eher restriktive Umgang mit technischen Medien zielt in diese Richtung (Hübner, 2005), denn ein technisches Medium (Fernsehen, Computer usw.) kann lediglich einen reduzierten Wirklichkeitsausschnitt vermitteln und lädt nur sehr eingeschränkt zu einer produktiven Auseinandersetzung ein, und wenn, dann kann diese nur mit den durch das Medium transportierten Vorstellungen erfolgen. Es wird dadurch eine eher rezeptive Haltung befördert. Gleichwohl müssen natürlich auch Kinder und Jugendliche in der Waldorfschule einen produktiv-kritischen Umgang mit technischen Medien erlernen, was aus Gründen einer zuweilen übergroßen Restriktion oft zu kurz kommt.
- Der an der Waldorfschule vor allem in den ersten Schuljahren gepflegte Verzicht auf Schulbücher zielt in eine ähnliche Richtung. Denn auch Schulbücher können nur eine bereits erschlossene, interpretierte und in Vorstellungen repräsentierte Welt vermitteln. Dies soll aber gerade nicht im Vordergrund stehen. Das Anlegen von Epochenheften, wie es an der Waldorfschule üblich ist, hat demgegenüber den Sinn, dass die Schüler die Genese ihres eigenen Lernens und Verstehens in ihren Heften dokumentieren. Dass allerdings in vielen Epochenheften allein abgeschriebene Tafeltexte oder Lehrerdiktate zu finden sind, widerspricht der eigentlichen Idee. Auch ist zu betonen, dass der zurückhaltende Umgang mit Schulbüchern nicht heißt, dass gar keine Schulbücher eingesetzt werden. Im Gegenteil, auch hier müssen die Schüler lernen, das Medium Buch kritisch und produktiv für ihren eigenen Lernfortschritt zu nutzen. Dies kommt in der Waldorfschule oft zu kurz und stellt insbesondere in den oberen Klassen ein großes Problem dar.
- Als weiteres Beispiel, welches allerdings nicht allein auf die Waldorfpädagogik bezogen ist, kann der unterrichtliche Umgang mit dem Erlernen der Rechtschreibung angeführt werden: Die deutsche Rechtschreibung kann in vielen Fällen nicht aus der Lautsprache abgeleitet werden, sie beruht auf historisch gewachsenen Konventionen, die auch im Zuge der Rechtschreibreform nicht leichter nachvollziehbar geworden sind. Wenn nun ein Schüler der ersten Schuljahre zu schreiben beginnt und aus einer sehr wachen schließenden Intelligenz aus der Lautsprache, die er hört, auf das zu schreibende Wort schließt, so ist das Geschriebene oftmals nach den konventionellen Regeln der Rechtschreibung *falsch*. Es ist aber bezogen auf die Verstehens- und Übertragungsleistung des Schülers gerade in den ersten Schuljahren ein außerordentlich intelligenter Vollzug, wenn er oder sie ein gehörtes Wort in die aus dem Hören abgeleitete Schriftsprache übertragen kann. Es ist also nicht – auch wenn es den Konventionen des Schreibens nicht entspricht – *falsch*. Hier ist vom Lehrenden ein außerordentlich sensibler Umgang gefordert, der den Schüler nicht auf seine „Fehler“ hinweist, was dann dazu führen würde, dass der Schüler schon sehr früh das Vertrauen in die eigene genuine Verstehensleistung verliert, sondern ihn oder sie eher ermuntert, diesen Prozess weiterzuführen, und wenn möglich einen verstehenden Mitvollzug der etablierten konventionellen Schreibweise *erschließt*. – Es ist wichtig in den ersten Schuljahren bzw. in der Schule überhaupt, dass die Kinder und Jugendlichen ihre eigene Kraft des Verstehens genuin und produktiv einsetzen und dass sie darin Vertrauen bekommen.
- Dies erfolgt im Waldorfunterricht durch eine sehr akzentuierte Erfahrungsbezogenheit, die durch einen künstlerischen und auch handwerklichen Unterricht zum Tragen kommt. *Erfahrungen* – erkenntnistheoretisch betrachtet – bieten die Möglichkeit, da sie zunächst zusammenhanglos auftreten, dass das erkennende Bewusstsein seine individuelle zusammenhangstiftende Kraft an ihnen erproben kann. Es kommt dann zu Vorstellungen, die immer wieder an der Wirklichkeit – durch neue Erfahrungen – erweitert und auch korrigiert werden können. Hier will die Waldorfschule dezidiert für einen produktiven Bewusstseinsraum sorgen, der durch einen eher rezeptionsartig auftretenden Unterrichtsstoff nicht in dem Maße geschaffen wird. Es geht unter anderem um den Verzicht auf eine negative Vorstellungskorrektur, die allerdings für das Bewusstsein des Erwachsenen nicht leicht zu erwerben ist. Allzu oft greifen wir als Erwachsene mit negativen Korrekturen, die Fehler oder Gefahren aufzeigen, in das aktive, lernende Spiel des Kindes hinein. Ein Beispiel: Ein Kind klettert auf einen Baum. Der unten stehende Erwachsene ruft hoch: „Pass auf, dass du nicht hinunterfällst!“ Das hatte das Kind ja auch nicht beabsichtigt. Hilfreicher wäre der Hinweis gewesen: „Setze den Fuß auf den oder den Ast.“ oder eine vergleichbare positive Aussage. Es geht darum, dass intermittierende, die Vorstellungsfestlegung des Erwachsenen dominant vermittelnde Eingriffe vermieden bzw. kritisch reflektiert werden. Dieser Ansatz stellt auch ein wichtiges Merkmal der Montessori-Pädagogik dar (Montessori, 1992; 1993).

Maria Montessori hatte in Rom den außerordentlich starken Eindruck der autonomen Intelligenz des Lernens bei Kindern und hat ihre Pädagogik aus dieser Intuition des sich selbst generierenden Lernens bei Kindern entwickelt.

## Urteil

In einem weiteren Schritt benennt Rudolf Steiner in dem angeführten Vortrag das *Urteil*. Dieses wird von ihm durchaus in Sinne der etablierten Urteilslehre als eine Attributierung verstanden. Im *Urteil* kommt eine Qualität zum Ausdruck, die für die Waldorfpädagogik von großer Bedeutung ist. Dies sei näher vergegenwärtigt: Die Urteilsbildung ist ein in hohem Maße individueller und persönlicher Vorgang, den wir ständig ausüben. Es ist eine Form der Einschätzung, der Bewertung und Wertbildung, die wir als Einzelmensch vollziehen und die für alle unsere Lebensentscheidungen bis in die kleinste Alltagssituation bedeutsam ist. Wenn man beispielsweise sagt: „der große Garten“ oder: „Der Garten ist groß.“, so trifft man damit eine zunächst *relative* Aussage, die von den eigenen Lebensumständen abhängig ist, nämlich davon, welche kulturbiographische Vorstellung eines Gartens man sich im Laufe des Lebens gebildet hat. Trotzdem ist diese Aussage bezogen auf die eigene Lebensposition *absolut*, denn die Urteile, die wir bilden, haben für das Individuum einen gültigen Charakter. Sie sind die Grundlage unserer Entscheidungen. Wir richten uns nach unseren Urteilen, die zum Teil sehr komplexe Zusammenhänge umfassen. Man denke nur an Urteile wie die folgenden, von denen wir erwarten, dass wir uns in einzelnen Lebenssituationen auf sie verlassen können, und die entsprechend als feine Tingierungen unser Leben durchziehen: „der ehrliche Mensch“, „der zuverlässige Mensch“, „das tragende Eis“, „das funktionierende Auto“ usw. Wir benötigen die Urteile für unsere Lebenssicherheit. In unsere Urteile fließt unsere gesamte personale, kulturelle, soziologische und historische Existenz ein. Sie stellen so etwas wie unsere zivilisatorische Standortbestimmung dar. Und es sind immer auch Entscheidungen, die mit einem Urteil verbunden sind. Dies wird oftmals nicht bedacht. Gerade in Bezug auf die Herausbildung des wissenschaftlichen Denkens hat sich im gesellschaftlichen Bewusstsein, wie es durch die Schulen und auch durch die Medien repräsentiert wird, die wissenschaftstheoretisch in der Regel nicht reflektierte Auffassung etabliert, dass die Ergebnisse der Naturwissenschaft absolute Objektivität beanspruchen können. Dies hängt mit einem naturwissenschaftlichen Denken zusammen, dass sich auf die Mathematik als Grundlagenwissenschaft beruft. Was mess-, zähl- und wägbare ist, wird – und hier liegt die Entscheidung – zum alleinigen Gegenstand der wissenschaftlichen Untersuchung. Alles andere wird davon ausgeschlossen und zwar mit einer ähnlichen, zum Teil dogmatischen Manier wie vor Herausbildung des wissenschaftlichen Denkens die theologischen Lehrsätze der Kirche vertreten worden sind. Auf diesen „Wissenschaftsdogmatismus“ hat vor allem Paul Feyerabend hingewiesen und demgegenüber einen Theorien- und Methodenpluralismus gefordert (Feyerabend, 1975). Es zeigt sich an diesem Beispiel, dass auch hochkomplexe und argumentativ differenziert vertretene wissenschaftliche Positionen letztlich auf *Urteilsentscheidungen* beruhen, die in diesem Fall auf soziokultureller Basis getroffen werden und die dann zivilisationsprägend wirksam sind.

Was bedeutet dies für die Pädagogik: Ein entwicklungspsychologischer Aspekt, der von der Waldorfpädagogik vertreten wird, beruht auf der Überzeugung, dass Kinder und Jugendliche erst mit der Pubertät zu einer so genannten *Urteilsreife* finden. Erst dann seien sie in der Lage, selbstständig und aus eigener Kraft Urteile zu bilden. Bis zu diesem Zeitpunkt neigen sie eher dazu, die Urteile, die ihnen von der Umgebung vermittelt werden, die sie verbal oder auch nur durch das Verhalten anderer Menschen erfahren, zu übernehmen und sich danach zu richten. Hier ist zunächst die *Nachahmung* von großer Bedeutung und es kommt der von der Waldorfpädagogik immer wieder betonte *Autoritätsbegriff* zum Tragen. Kinder und Jugendliche bis zur Pubertät übernehmen die durch die Menschen ihrer Umgebung *gelebten Urteile* in ebenso absoluter Weise, wie diese Menschen sie selbst für sich vertreten. Die Kraft der Persönlichkeit, die in jedem Urteil wirksam ist, überträgt sich unmittelbar auf Kinder und Jugendliche. Dies klingt etwas radikal, zumal man ja auch bei schon 8- oder 10-jährigen Kindern deutliche Autoritätsabgrenzungen beobachten kann, es entspricht aber trotzdem durchaus der pädagogischen Erfahrung. Denn die oftmals verbale Abgrenzung eines Kindes vom Erwachsenen ist in diesem Alter ggf. eher Ausdruck einer Unlusterfahrung, die artikuliert wird, als dass eine eigene Urteilsleistung ausgeübt würde. Interessant ist es für den Pädagogen zu beobachten, wie Kinder in der 3. und 4. Klasse außerordentlich beeindruckt sind von älteren Mitschülern beispielsweise einer 8. oder 9. Klasse. Was diese älteren Schüler durch ihr Auftreten und Verhalten als Wertbildungen repräsentieren, wird fast unmittelbar von den jüngeren Schülern adaptiert. Auch der große Einfluss der medial vermittelten Musik- und Sportkultur bis hin zu Kleidungs- und Verhaltensritualen lässt sich vor diesem Hintergrund einer nachahmenden Urteils- und Wertübernahme im vorpubertären Alter erklären. - Für die unterrichtenden Lehrer bedeutet dies – darauf macht Rudolf Steiner in dem angeführten Vortrag aufmerksam -, dass sie eine hohe Verantwortung für die eigene Urteilsbildung haben. Weil der Erwachsene als Urteilsautorität von den Kindern wahrgenommen wird, muss er seine eigenen Urteile für sich selbst transparent begründen können. Denn nicht das verbale Urteil als solches, sondern die *Kraft* der eigenen Urteilsbegründung ist das pädagogisch Wirksame. Wenn die Erzieher- oder Lehrperson hier unreflektiert, unbewusst und unstet ist, können die Kinder keine Lebenssicherheit erlangen, die aus den Urteilen und Wertbildungen gewöhnlich gezogen wird.

In der Pubertät ändert sich dieses Verhältnis. Die Jugendlichen empfinden nun in sich die Kraft der autonomen Urteilsbildung. Diese wird zunächst zur verstärkten Selbstbestätigung in bewusster Abgrenzung zu den Urteilen der umgebenden Erwachsenenwelt ausgeübt. Die Jugendlichen bilden in diesem Alter unter anderem ihren *Geschmack* aus, welcher sich auf alles in ihrem Leben zu beziehen beginnt: auf die Kleidung, auf die Musik, auf die Auswahl der Freundschaften, auf das eigene Verhalten usw. Das Erlebnis individueller Urteilsbildung ist das entscheidende Erlebnis der Pubertät. Man kann dabei interessanterweise beobachten,

dass Jugendliche der 9. und 10. Klasse dazu neigen, sehr idealistische Urteile zu bilden. Diese beziehen sich dann mehr auf die Umgebung als auf das eigene Selbst. Vom Lehrer und von anderen Menschen insgesamt wird in absoluter Urteils- und Wertgewissheit *Ehrlichkeit*, *Verlässlichkeit*, *Gerechtigkeit* usw. erwartet und gefordert. An diesen Werten wird die Integrität des Erwachsenen gemessen.

Es ist dann pädagogisch wichtig, dass die Jugendlichen lernen, *wie* Urteile gültig gebildet werden. Man kann die *Kraft* ansprechen, mit der Urteile zustande kommen. Was heißt dies? Urteile, die nicht auf Autorität hin übernommen werden, bilden sich auf gültige Weise für das Individuum aus Erfahrung und Einsicht. Die Erfahrung, dass ein bestimmtes Verhalten auf bestimmte Weise wirkt, führt zur Bestätigung oder Veränderung des Verhaltens. Hinzu kommen Einsichten, die mittels des Denkens gebildet werden und mit denen man die Gültigkeit von Urteilen verlässlich begründet. Diese Einsichten ruhen auf dem Vertrauen in das eigene Denken, welches im Unterricht vermittelt wird.<sup>6</sup> Oft noch wichtiger aber als die theoretisch argumentative Begründung, die man für die Urteile heranziehen kann, ist die praktische personale Lebensbegründung. Es geht darum, dass die Jugendlichen zu Urteilen und Wertbildungen gelangen, die für das eigene Leben tragfähig sind. Urteile müssen sich im Leben und durch die Person, die sie vertritt, bewähren, damit sie nicht *verpuffen*. Hier hat beispielsweise der Deutschunterricht im Sinne der Urteils- und Wertvermittlung eine große Bedeutung. - Es sei in diesem Zusammenhang auf Lessings Theaterstück „Nathan der Weise“ geblickt. Lessing behandelt darin, eine unzulängliche und vorurteilsbelastete Urteilsbildung, die gesellschaftlich wirksam ist. Urteile stellen tatsächlich eine Macht dar, die gesellschaftlich von einzelnen Gruppen ungeachtet des mangelnden Wahrheits- bzw. Gültigkeitsgehaltes instrumentalisiert wird. In diesem Sinne ist der *Antisemitismus* seit Jahrhunderten wirksam gewesen. Lessing präsentiert nun in *Nathan* einen Juden, der mit den antisemitischen Vorurteilen, die historisch und auch zu Lessings *Zeit* existierten, konfrontiert wird und der bei näherem Kennenlernen jedes Vorurteil durch sein Denken und Handeln widerlegt. Nathan vertritt überzeugend die Gesinnung der Toleranz gegenüber anderen Religionen und Kulturen. In einem Dialog mit einem Vertreter des christlichen Glaubens, dem *Tempelherrn*, wird aber gerade das Toleranzideal *Nathans* in Frage gestellt. Der *Tempelherr* bezeichnet *Nathan* als *jüdischen Wolf im philosophischen Schafspelz*<sup>7</sup> und stellt damit die Integrität von *Nathans* Idealen in Frage. Der Leser bzw. Zuschauer erfährt dann an späterer Stelle, dass *Nathan* sein Toleranzideal nicht bloß in philosophischer Überzeugung verbal vertritt, sondern dass es tatsächlich die Grundlage seiner geübten und auch gegen Leid bewährten Lebenspraxis ausmacht. *Nathan* selbst hat sein Toleranzideal praktiziert, nachdem seine Familie von christlichen Kreuzzugsrittern getötet worden ist. – Für die Schüler des Deutschunterrichtes ist es ein außerordentlich wichtiges Lernziel, dass sie an diesem Theaterstück erfahren können, dass die Wertbildung von Idealen sich nicht allein in der verbalen Formulierung erschöpft, sondern sich vor allem im Leben durch das Handeln des Menschen bewähren muss.

Im Zuge dieses Motivs sei noch auf ein weiteres Beispiel des Deutschunterrichtes geblickt, das mit der Unterrichtsreihe zum Stück „Nathan der Weise“ in Verbindung steht. In der 11. Klasse wird das Unterrichtsthema „Biographie“ besprochen. Die Schüler erhalten unter anderem nach entsprechenden Vorbereitungen die Aufgabe, einen aus Sicht der Schüler älteren Menschen (über 50 Jahre), den sie im besten Falle nicht gut kennen, den sie auswählen, weil ihnen sein oder ihr Leben interessant erscheint, zu interviewen und von ihm oder ihr eine Biographie zu verfassen. Dabei ist das Augenmerk darauf gerichtet, dass die Schüler, indem sie nach den Wünschen, Zielen und Idealen der Jugendzeit fragen, sie nachvollziehen können, wie sich individuelle Lebensmotive eines Menschen verändern und entwickeln. Es ist wichtig, dass die Schüler erleben, dass zwar zum einen ein großer Teil einer Biographie von den Umständen und Erfahrungen abhängt, in denen ein Mensch lebt bzw. die er macht, dass aber zum anderen es ebenso wichtig ist, ob ein Mensch in der Lage ist, eine individuelle Urteils- und Wertbildungsgrundlage zu schaffen, die seinem Leben eine Richtung gibt.

Urteile erschöpfen sich – wie bereits angeführt – nicht allein in der intellektuellen Einschätzung eines Sachverhaltes, sie bilden die personale Grundlage der individuellen Existenz. Daher ist es in der Pädagogik außerordentlich wichtig, dass Kinder und Jugendliche die Form gültiger, individuell tragfähiger und im Leben bewährter Urteilsbildung durch Vorbild und Autorität der Erwachsenen als Kraftquelle der Persönlichkeit erfahren können und mit der Pubertät einen eigenen verlässlichen Persönlichkeitskern entwickeln lernen.

### *Begriff*

Der *Begriff*, der in der Urteilslehre in der Regel am Anfang steht und das vorstellende Erfassen eines Sachverhaltes meint, wird in dem angeführten Vortrag Steiners an letzter Stelle genannt. Er wird dabei mit einer anderen Konnotation versehen. Mit *Begriff* ist zunächst nicht die Vorstellung gemeint, die der Mensch sich von einer Sache bildet, sondern die in den Dingen wirkende Gesetzmäßigkeit. Damit nimmt die Waldorfpädagogik bezogen auf den bekannten Universalienstreit der mittelalterlichen Scholastik eine dezidiert begriffs- und ideenrealistische Position ein. Sie geht – wie oben am Beispiel der Uhr bzw. des Motors

6. Hier hat der mit logischen Gesetzen operierende naturwissenschaftliche Unterricht der Mathematik und Physik eine besondere persönlichkeitsbildende Bedeutung.

7. Gotthold Ephraim Lessing (1988): *Nathan der Weise*. 4. Aufzug, 4. Auftritt, Zeile 2780f.

ausgeführt - philosophisch davon aus, dass Begriffe als ontologische Entitäten in den Dingen der Welt wirksam sind. Dies ist in poetischer Form von Goethe formuliert worden. Es heißt in dem Gedicht „Vermächtnis“ (Goethe, 1988, S. 685) aus Goethes Alterswerk:

Kein Wesen kann zu nichts zerfallen  
 Das Ew'ge regt sich fort in allen,  
 Am Sein erhalte dich beglückt!  
 Das Sein ist ewig, denn Gesetze  
 Bewahren die lebend'gen Schätze  
 Aus welchen sich das All geschmückt.

Diese Sichtweise auf eine von wesenhaften Ewigkeitskräften schöpfungsmächtig durchdrungene Welt steht in einem deutlichen Gegensatz zu dem naturwissenschaftlichen Weltbild der Gegenwart, das in letzter Konsequenz die Theorie einer aus Zerstörungskräften hervorgegangenen Zufallsevolution vertritt. Auf Grund dieser unterschiedlichen Weltsicht wird der Waldorfpädagogik oftmals ein weltanschaulicher Dogmatismus vorgeworfen, der wissenschaftsfern an einem überkommenen Weltbild festhält. Dieser Vorwurf wird in einzelnen Fällen zu Recht erhoben, da sich immer wieder durch die empirische Forschung belegte Beispiele finden (Barz & Randoll, 2007), die bestätigen, dass einzelne Waldorflehrer ein festes Weltbild unreflektiert im Klassenzimmer vertreten. Dies entspricht allerdings nicht dem Kernanliegen der Waldorfpädagogik. Es geht nicht um die didaktisch verbrämte Verbreitung einer Weltanschauung, sondern allein um die für die kindliche Entwicklung wichtige *Ehrfurcht* und *Achtung* gegenüber der Rätselhaftigkeit und Unerschlossenheit des Daseins und der Schöpfung, die im engen Korsett einer rein naturwissenschaftlich-materialistischen Denkungsart nicht fassbar werden. Dies haben im Übrigen viele der großen Wissenschaftler des 20. Jahrhunderts, die das naturwissenschaftliche Weltbild entscheidend mitgeprägt haben - Heisenberg, Einstein, von Weizsäcker u.a. - ebenfalls konzediert.

Es lässt sich die philosophische Grundhaltung der Waldorfpädagogik mit Goethes Forscherhaltung vergleichen. Auch wenn ein Grundzug von Goethes Persönlichkeit, wie in dem angeführten Gedicht zum Ausdruck kommt, eine ehrfürchtige Achtung gegenüber einer wesenhaften Schöpfung ist, so hat er doch diese Grundempfindung in seinem eigenen naturwissenschaftlichen Forschen nie vermessen und vorurteilsbeladen an den Forschungsgegenstand herangetragen, sondern im Gegenteil die eigenen Forschungsbemühungen und –ergebnisse immer nur als bescheidenen Schritt im Hinblick auf das große Rätsel *Natur* bewertet. Es heißt in dem Vorwort zur *Farbenlehre*:

Denn eigentlich unternehmen wir umsonst, das Wesen eines Dings auszudrücken. Wirkungen werden wir gewahr, und eine vollständige Geschichte dieser Wirkungen umfasste wohl allenfalls das Wesen jenes Dinges. (Goethe, 1975, S. 315)

Es geht demnach nicht um eine vermessene weltanschauliche Positionierung, sondern um eine Achtung für die Größe und Unerschlossenheit des Forschungsgegenstandes. Die Hybris letztgültiger Erkenntnisaussagen verbietet sich aus erkenntnisethischer wie aus allgemeinmenschlicher und insbesondere aus pädagogischer Perspektive. Es kann dies aber auch nicht bedeuten, dass Kindern und Jugendlichen in der Schule die Perspektive einer durchaus individuell zu suchenden und individuell weltanschaulich zu bewertenden Ewigkeitsexistenz genommen wird. Hartmut von Hentig hat diese Perspektive einmal wie folgt formuliert. Er benennt in verdichteter Sprache sechs Maßstäbe, an denen sich Bildungsprozesse und Schule messen lassen müssen:

Erstens: Abscheu und Abwehr von Unmenschlichkeit;  
 Zweitens: die Wahrnehmung von Glück;  
 Drittens: die Fähigkeit und der Wille, sich zu verständigen;  
 Viertens: ein Bewusstsein von der Geschichtlichkeit der eigenen Existenz;  
*Fünftens: Wachheit für letzte Fragen;*  
 Sechstens: die Bereitschaft zu Selbstverantwortung und Verantwortung in der res publica.  
 (v. Hentig, 1996, S. 122)

Das von Hartmut von Hentig benannte fünfte Kriterium als Zielvorgabe für einen Bildungsprozess: *die Wachheit für letzte Fragen*, kommt in der Waldorfschule durch verschiedene methodische und didaktische Schritte zum Tragen. Ein wichtiger Aspekt in diesem Zusammenhang ist die ästhetische Gestaltung der Schule und des Klassenzimmers. Hierin kommt ein achtsamer und pflegender Umgang mit der Erscheinungswelt zum Ausdruck. Hinzu kommt ein Naturkundeunterricht, der nicht nur theoretische Begriffe zu den Naturerscheinungen vermittelt, sondern beispielsweise im Fach Gartenbau einen intensiven und angemessenen Handlungs- und Erfahrungsrahmen schafft. Wichtig ist auch, dass der Unterricht der Waldorfschule nicht allein hinter der verschlossenen Klassenzimmertür stattfindet, sondern dass angestrebt ist, durch Projekte und Praktika möglichst viele lebenspraktische Bereiche real in den Unterricht einzubeziehen.



Etwas Weiteres kommt hinzu: Rudolf Steiner weist in vielen pädagogischen Vorträgen daraufhin, dass es wichtig sei, in den ersten Schuljahren eher Bilder und Phänomene als abgeschlossene Definitionen an die Kinder heranzutragen. Rein definitorisches Wissen sei sogar fern zu halten von den Kindern in den ersten Schuljahren. In dem angeführten Vortrag heißt es:

Wie muss der Begriff sein, den wir dem Menschen beibringen? Er muss lebendig sein, wenn der Mensch mit ihm soll leben können. [...] Sie müssen dem Kinde solche Begriffe beibringen, die sich im Laufe des weiteren Lebens des Kindes umwandeln können. [...] Und wann impfen Sie ihm tote Begriffe ein? Wenn Sie dem Kind fortwährend Definitionen geben [...] und das auswendig lernen lassen, dann impfen Sie ihm tote Begriffe ein; [...] Das heißt: das viele Definieren ist der Tod des lebendigen Unterrichtes. [...] Wir sollten im Unterricht nicht definieren, wir sollten versuchen zu charakterisieren. Wir charakterisieren, wenn wir die Dinge unter möglichst viele Gesichtspunkte stellen. (Steiner, 2005, S. 159)

Es geht demnach um einen bildhaften, mehrperspektivischen und phänomenologischen Ansatz im Unterricht. Allerdings muss man bezogen auf die einzelnen Klassenstufen differenzieren. In der Oberstufe ist es ebenso wichtig, dass die Schüler auch mit abstrakten, definitorischen Begriffen intellektuell kompetent umgehen können. Aber auch hier sollte der Unterricht tingiert sein von der Empfindung, dass sich in solchen eher definitorischen Begriffen nicht der Weltgehalt erschöpft, sondern lediglich in einer Facette – beispielsweise der mathematischen Berechenbarkeit - greifbar wird. Durch eine bewusst angelegte Methodenvielfalt im Oberstufenunterricht sollen die Schüler eine offene und forschende Haltung gegenüber dem jeweiligen Gegenstandsgebiet lernen aufzubauen. Diese Haltung verschließt sich auch nicht für *letzte Fragen*.

Aus der Betonung des Dargestellten kann der Eindruck entstehen, als läge das Hauptziel des Waldorfschulunterrichtes in der Vermeidung festgelegter und gut strukturierter Begriffe. Dies ist nicht gemeint und würde bei den Schülern zu einer Verwirrung anstelle einer Befestigung des Wissens führen. Natürlich müssen auch Wissensinhalte in klarer, überschaubarer und strukturierter Form vermittelt werden. Dies ist wesentliches Ziel des Unterrichtes. Es ist aber zugleich auch wichtig, dass nicht die wissenschaftstheoretisch naive Grundgesinnung ausgebildet wird, die in dem bekannten Zitat aus Goethes Faust zum Ausdruck kommt: „Denn was du schwarz auf weiß besitzt, kannst du getrost nach Hause tragen.“ Methodisch geht der Unterricht an der Waldorfschule deshalb zum Beispiel so vor, dass nicht zum Ende der Unterrichtsstunde eine definitorische Ergebnissicherung vorgenommen wird, sondern dies erst am nächsten Tag, nachdem die zunächst präsentierten Phänomene auch als Erlebnis wirksam gewesen sind, so geschieht, dass in den jeweiligen Unterrichtsergebnissen die realen Weltbezüge auch erfahrbar bleiben. Auf diesem Niveau wird der *Begriff* nicht als der ontologische Ewigkeitsgehalt der Welterscheinung betrachtet - als solcher er vom denkenden Verstand im Sinne Goethes auch nicht fassbar wird -, sondern er wird als die tentative und sich ihrer Vorläufigkeit und Unzureichung bewusste, forschende und erkundende Auseinandersetzung damit verstanden.

### Zusammenfassung

Die vorliegende Darstellung hat ihren Ausgang von der These genommen, dass die Verstehensleistung, der Verstehensprozess des Schülers ein wesentliches Merkmal von Unterrichtsqualität bildet. Vor diesem Hintergrund wurden einzelne methodische Aspekte des Verstehens erläutert. Es hat sich gezeigt, dass Verstehen kein in erster Linie rezeptiver Vorgang ist, sondern einen produktiven Akt der Integration von Subjekt und Objekt, Selbst und Welt in einen zusammenhängenden Sinnkontext darstellt. Als drei Vollzugsformen des Verstehens wurden *Schluss*, *Urteil* und *Begriff* entwickelt.

- *Schluss* bedeutet: das aktive *Erschließen* eines Weltbereiches und das *Anschließen* an das eigene, bereits etablierte Verstehens- und Sinnkontinuum. Der Verstehensaspekt, der dabei zum Tragen kommt, kann als *Sinnverstehen* benannt werden, wobei die Verstehensdynamik, die im Unterrichtsgeschehen entwickelt wird, so aufzufassen ist, dass *die Welt auf den Menschen bezogen wird*.
- *Urteil* bedeutet: die durch Erfahrung und Einsicht gewonnene, personal vertretene und lebenspraktisch bewährte Attributierung eines Sachverhaltes. Der Verstehensaspekt, der im Urteil zum Tragen kommt, kann als *Selbstverstehen* bezeichnet werden. Die pädagogisch-unterrichtliche Förderung dieses Verstehens erfolgt durch die Beziehung von *Mensch zu Mensch*. Die Schüler lernen am Lehrenden die Kraft gültiger Urteils- und Wertbildung kennen und diese in der eigenen Existenz individuell zu verankern.
- *Begriff* bedeutet: die in der Welt wirkende, schöpfungsmächtige Gesetzmäßigkeit, die durch den menschlichen Erkenntnisansatz nicht umfasst, auf die dieser aber durch sich weiterentwickelnde begriffliche Forschungsmethoden gerichtet ist. Der Verstehensaspekt, der hiermit angesprochen wird, kann als *Weltverstehen* bezeichnet werden. Die Verstehensaktivität liegt darin, *dass das Selbst auf die Welt bezogen wird*.

Den drei dargestellten Verstehensaspekten korrespondieren pädagogische Kompetenzen, die vom Lehrenden zu erwarten sind:

- Das sinnverstehende Erschließen der Welt im Rahmen des eigenen Verstehenskontinuums bedarf einer *Methodenkompetenz* des Lehrenden, die es ermöglicht, dass individuelle Verstehensprozesse gefördert werden.
- Die personal begründete und das Selbstverstehen generierende Urteilsbildung erfordert eine *Individual- und Sozialkompetenz* des Lehrenden, der im Schüler die Vertrauens- und Kommunikationsoffenheit schafft, die das Lernen vom Menschen und am Menschen ermöglicht.

- Die weltverstehende, lebendige Begriffsbildung, die in erkenntnismethodischer Sicherheit den jeweiligen gesetzmäßigen Zusammenhang erkundet, erfordert vom Lehrer eine entsprechende *Fachkompetenz*, die die Neugierde, den Enthusiasmus und die Zuversicht wissenschaftlicher Forschung im Schüler zu veranlassen vermag.

Folgendes Schema fasst den Gedankengang nochmals zusammen:

<i>Verstehensform</i>	<i>Verstehensrichtung</i>	<i>Verstehensaspekt</i>	<i>Lehrerkompetenz</i>
Schluss	Welt → Mensch	Sinnverstehen	Methodenkompetenz
Urteil	Mensch ↔ Mensch	Selbstverstehen	Individual- und Sozialkompetenz
Begriff	Mensch → Welt	Weltverstehen	Fachkompetenz

## Literatur

- Antonovsky A. (1997). *Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit*. Tübingen: Deutsche Gesellschaft für Verhaltenstherapie.
- Deutsches PISA-Konsortium (2002). *Die Länder der Bundesrepublik im Vergleich*. Opladen: VS Verlag.
- Baillet, D. (1983). *Freinet – praktisch*. Weinheim: Beltz.
- Barz, H. & Randoll, D. (2007) (Eds.). *Absolventen von Waldorfschulen. Eine empirische Studie zu Bildung und Lebensgestaltung*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Eschenbach, W., Stapel, & W. v. (1984) (Eds.). *Parzival*. München: Langen Müller.
- Feyerabend P. (1975). *Wider den Methodenzwang*. Frankfurt / M.: Suhrkamp Taschenbuch.
- Freinet, C. (1981). *Praxis der Freinet-Pädagogik*. Bearbeitet von H. Jörg. Paderborn: Schöningh.
- Glaserfeld, E. v. (1996). *Radikaler Konstruktivismus*. Frankfurt / M.: Suhrkamp.
- Goethe, J. W. v. (1975). *Dichtungen*. In Trunz, E. (Ed.), *Goethes Werke*. Band XIII. München: C. H. Beck.
- Goethe J. W. v. (1988). *Sämtliche Werke. Briefe, Tagebücher und Gespräche*. Band II. (Hrsg. von Karl Eibl). Frankfurt: Deutscher Klassiker Verlag.
- Helmke, A. (2007). *Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern*. Stuttgart: Kallmeyer.
- Hentig, H. v. (1996). *Bildung. Ein Essay*. München, Wien: Hanser.
- Hübner, E. (2005). *Anthropologische Medienerziehung*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Hüther, G. (2006). *Bedienungsanleitung für ein menschliches Gehirn*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Hüther, G. (2005). *Das Geheimnis der ersten neun Monate*. Düsseldorf: Walter Verlag.
- Kant, I. (1974). *Kritik der reinen Vernunft*. In Wilhelm Weischedel (Ed.), *Werkausgabe*, Band III. Frankfurt: Suhrkamp.
- Kuhn, T. (1976). *Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Lessing, G. E. (1998). *Nathan der Weise*. Stuttgart: Reclam.
- Montessori, M. (1993). *Kinder sind anders*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Oswald, P., Schulz-Benesch, G. (1992) (Eds.). *Grundgedanken der Montessori-Pädagogik. Aus Montessoris Schrifttum und Wirkkreis*. Freiburg: Herder.
- Piaget, J. (1973). *Einführung in die genetische Erkenntnistheorie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Prange, K. (2000). *Erziehung zur Anthroposophie. Darstellung und Kritik der Waldorfpädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schneider, P. (1982). *Waldorfpädagogik. Erkenntniswissenschaftliche und anthropologische Grundlagen*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Spitzer, M. (2006). *Lernen: Gehirnforschung und die Schule des Lebens*. München, Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.
- Leber, S. (2002). *Kommentar zu Rudolf Steiners Vorträgen über die Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik*. Band II. Stuttgart: Freies Geistesleben.
- Steiner, R. (2005). *Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1907; 2002). *Die Erziehung des Kindes vom Gesichtspunkt der Geisteswissenschaft*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1930). *Die praktische Ausbildung des Denkens*. Dornach: Philosophisch-Anthroposophischer Verlag.
- Ullrich, H. (1986). *Waldorfpädagogik und okkulte Weltanschauung*. Weinheim, München: Juventa Verlag.