

Zur Allgemeinen Didaktik der Waldorfpädagogik und Klafkis bildungstheoretischen Ansätzen – Bezüge und Trennlinien

Das didaktische Modell des Epochenunterrichts als allgemeindidaktischer Rahmen

Wilfried Sommer

Institut für Fachdidaktik – An-Institut der Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft in Kassel, Deutschland

ZUSAMMENFASSUNG. Schulische Lehr- und Lernprozesse und curriculare Entscheidungen sind in der Waldorfpädagogik mit dem Anspruch verbunden, in Passung zu den Entwicklungsmöglichkeiten der Schüler zu stehen. Auf dieser Grundlage bildet das didaktische Modell des Epochenunterrichts mit seinem phänomenologischen Unterrichtsansatz eine allgemeindidaktische Rahmung: Dort wird von „Einzelbeispielen hoher Wirklichkeitsdichte“ (Wagenschein, 2008) ausgegangen, die das Potenzial haben, ein Allgemeines im Besonderen freizulegen. Die allgemeinen Zusammenhänge, welche sich Schüler in reflexivem Abstand mit einer objektivierenden Einstellung erarbeiten, werden aus lebensweltlichen, besonderen Erfahrungen entwickelt. Es zeigt sich, dass der phänomenologische Unterrichtsansatz nicht nur als folgerichtiges Komplement zu der epistemologischen Position der Waldorfpädagogik selbst aufgefasst, sondern mit Klafkis (1964) Theorie der kategorialen Bildung auch spezifisch reflektiert werden kann: Die materiale Seite der Bildung und damit das phänomenologisch Aufgeschlossene hat das Potenzial, besonders eng mit der formalen Seite der Bildung verschränkt zu werden, wird doch die formale Seite als die sich realisierende Person der Schüler in ihrem Übergang bzw. ihrer Erkenntnisleistung von einer lebensweltlichen zu einer objektivierenden Perspektive aufgefasst.

Schlüsselwörter: Allgemeine Didaktik, Klafki, kategoriale Bildung, Didaktik der Waldorfpädagogik, Steiner, Wagenschein, naturwissenschaftlicher Unterricht, Curriculumforschung.

1. Einleitung: Grundlegende Positionen und aktuelle Aufgaben

Während schulpolitische Vorgaben derzeit auf eine administrative Steuerung durch Bildungsstandards und zentrale Abschlussprüfungen setzen, gestehen sie gleichzeitig der Einzelschule mehr Autonomie zu. Curriculare Entscheidungen haben einerseits den einheitlichen Rahmen zentraler Vorgaben, andererseits liegen sie in neuer Weise im Aufgabenfeld und der Freiheit der Lehrkräfte. Demnach würde für die einzelnen Lehrkräfte die Reflexionskultur der Allgemeinen Didaktik an Bedeutung gewinnen, schließt doch die „Theorie und Praxis des Lernens und Lehrens“ (Jank & Meyer, 2009, S. 14) insbesondere auch Curriculums- und Lehrplanfragen ein.

Die Kommission „Schulforschung und Allgemeine Didaktik“ der Sektion „Schulpädagogik“ in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft griff auf ihrer Theorie-Tagung im März 2013

an der Universität Leipzig diese Fragestellung auf: Unter dem Thema „Vergleichende Didaktik und Curriculumforschung: nationale und internationale Perspektiven“ sollte durch kriterienorientierte systematische Vergleiche der Fragmentierung einzelner Ansätze begegnet und gleichzeitig das Entwicklungspotenzial solcher Vergleiche für die Didaktik ausgelotet werden. Als Kriterien für den Vergleich wurden u.a. wissenschaftstheoretische, anthropologische und lerntheoretische Annahmen vorgeschlagen (Rahkockkine, Hallitzky, Koch-Priewe, Kenzhegaliyeva & Störtländer, 2013).

Die Waldorfpädagogik ist von dem programmatischen Anspruch Steiners geprägt, die Waldorfschule solle „eine Einheitsschule sein in dem Sinne, dass sie lediglich darauf Rücksicht nimmt, so zu erziehen und zu unterrichten, wie es der Mensch, wie es die menschliche Gesamtwesenheit erfordert“ (Steiner, 1992, S. 13). Sie wird damit von Anfang an unter einem hohen anthropologischen Anspruch konzipiert und so auch curricular bzw. allgemeindidaktisch legitimiert.

In der hier zitierten Ansprache vor den künftigen Lehrern der ersten Waldorfschule am Beginn eines Lehrerbildungskurses, welcher der Schuleröffnung unmittelbar voranging, fordert Steiner weiter, dass die Teilnehmer bei aller Autonomie künftig die „Schmiegsamkeit“ haben sollten, den anthropologischen Anspruch mit staatlichen Rahmenbedingungen in Einklang zu bringen. – Das Spannungsfeld zwischen der Autonomie einzelner Lehrkräfte in ihrer jeweiligen Schule und deren administrativer Steuerung prägte also schon damals und prägt noch heute das Tagesgeschäft in Freien Waldorfschulen, insbesondere auch im Hinblick auf curriculare und allgemeindidaktische Fragestellungen. Die Berührungsfelder zu dem Themenkomplex der oben genannten Theorie-Tagung liegen auf der Hand: Für welche Positionen steht die Waldorfpädagogik, wenn wissenschaftstheoretische und anthropologische Annahmen als Kriterien angelegt und für Vergleiche herangezogen werden?

Im Folgenden sollen entsprechende Aspekte der Allgemeinen Didaktik der Waldorfpädagogik vorgestellt und diskutiert werden. Dabei ergeben sich zahlreiche Bezugspunkte und Vergleiche, von denen hier zwei herausgegriffen werden: zum UNESCO-Bericht zur Bildung für das 21. Jahrhundert (Deutsche UNESCO Kommission, 1997) und zur kategorialen Bildung Klafkis (1964) und ihrer Diskussion bzw. Weiterführung durch M. Meyer & H. Meyer (2007).

Die Vergleiche und Bezugspunkte werden insbesondere vor der Folie erläutert und diskutiert, dass die Allgemeine Didaktik der Waldorfpädagogik auch für die Fachdidaktiken einen durchgängigen und einheitlichen Rahmen darstellt, sofern der Fokus auf dem Modell des Epochenunterrichts liegt.

Bezugspunkt UNESCO-Bericht

Die Waldorfpädagogik steht einem Bildungsverständnis nahe, wie es die Autoren des UNESCO-Berichts entwickeln und ausführen. Sie gehen davon aus, dass Bildung einerseits „ein außergewöhnlich gutes Mittel für die persönliche Entwicklung“ (S. 11) und andererseits eine Säule des Lernens für das Leben sei, welche die Nutzbarmachung aller individuellen Talente eines Menschen einschlieÙe und dessen Bereitschaft erhöhe, Verantwortung für die gemeinsamen Ziele der Menschheit zu übernehmen (S. 19).

Die mit diesem Bildungsverständnis verbundenen anthropologischen Annahmen weisen in der Waldorfpädagogik aber über den UNESCO-Bericht hinaus: Im Menschen selbst liege, wenn er seine Eigenständigkeit ergreift und sich selbst entwickelt, auch die Möglichkeit, sich engagiert, authentisch und in freier Weise in die Welt zu stellen. Dabei wird Freiheit als eine kreative Möglichkeit des Menschen verstanden, das eigene Dasein frei von prägenden Zwängen zu greifen und auszugestalten. Dietz (2003, S. 19) differenziert die Freiheit weiter aus: Als „Befähigung, um die in der Ermöglichung liegenden Aufgaben verwirklichen zu können“ und als „Verantwortlichkeit jedes Einzelnen für das ‚Ganze‘“. Schließlich fasst er zusammen: „Freiheit heißt also, dass ich aus mir selbst heraus tue, was mir sonst andere vorschreiben würden, und zwar mit individueller (nicht traditioneller oder instinktiver) Prägung. Freiheit setzt Selbstentwicklung voraus“.

Gemäß der Waldorfpädagogik sollen Bildungsprozesse die Potenz haben, die von Dietz aufgerissene Möglichkeitsstruktur der Freiheit zu befördern. Die Position der Waldorfpädagogik weist damit Parallelen

zur Bildungstheorie Peukerts auf, der davon ausgeht, dass es sinnvoll sei, ein solches nicht eliminierbares subjektives Moment der Freiheit im pädagogischen Handeln vorauszusetzen (Peukert, 2000, S. 520).

Steiner (1983, S. 8) selbst sieht in dieser Form der Autonomie sogar eine Grundlage zur gesellschaftlichen Weiterentwicklung bzw. Erneuerung: „Nicht gefragt soll werden: Was braucht der Mensch zu wissen und zu können für die soziale Ordnung, die besteht? sondern: Was ist im Menschen veranlagt und kann in ihm entwickelt werden? Dann wird es möglich sein, der sozialen Ordnung immer neue Kräfte aus der heranwachsenden Generation zuzuführen. Dann wird in dieser Ordnung immer das Leben, was die in sie eintretenden Vollmensch aus ihr machen; nicht aber soll aus der heranwachsenden Generation das gemacht werden, was die bestehende soziale Organisation aus ihr machen will“.

Bezugspunkt Klafki

Denkt man wie Klafki (1964) Bildung als einen Prozess, in dem ihre materiale und formale Seite dialektisch verschränkt werden, so werden in der Waldorfpädagogik mit der formalen Seite auch die von Dietz aufgerissenen Selbstentwicklungsprozesse verbunden. Allgemein didaktische Fragen und insbesondere Fragen der Curriculumentwicklung führen dort zu Suchbewegungen nach materialen Bildungsprozessen, die in besonderem Maße unterstützen, dass Schüler für die Welt *und* ihr Potenzial zur Selbstentwicklung „erschlossen werden“ (formale Seite).

Die Curriculumentwicklung an Freien Waldorfschulen hat außerdem eine gewisse Tradition und Nähe zu Klafkis kritisch-konstruktiver Didaktik, indem es dort eine Diskussionslinie gibt, welche die Frage nach epochalen Schlüsselproblemen untersucht. Insgesamt gesehen stößt man jedoch auf eine weitaus umfassendere Tradition, in welcher die „menschkundlichen Begründungen“ curricularer Entscheidungen, d.h. deren anthropologische Legitimationen, diskutiert werden (Richter, 2006, Götte, Loebell & Maurer, 2009). Dabei wird meist von einem Bildungsverständnis ausgegangen, das – oft implizit – eine dialektische Verschränkung von materialer und formaler Bildung voraussetzt.

2. Bildungstheoretische Bezüge und Trennlinien

2.1 Klafkis Theorie der kategorialen Bildung

Dem Programm der Waldorfpädagogik, Unterricht und Erziehung an den Erfordernissen der menschlichen „Gesamtwesenheit“ auszurichten (Steiner, 1992, S. 13), lief von Anfang an ein Gesprächsprozess parallel: Welche Bildungsinhalte eröffnen den Schülern nicht nur einen Inhalt, durch den sich ihr Weltverhältnis adäquat zu ihrer „Gesamtwesenheit“ ausdifferenziert? Sondern auch: Welche Bildungsinhalte ermöglichen den Schülern dank der Erlebnisse, die sie im Vollzug des Erarbeitens und Lernens erfahren, ihr Menschsein in spezifischer Art für Neues zu erschließen, und damit auch, sich in neuer Weise selbst zu realisieren bzw. zu finden? Diese Gesprächsprozesse fanden in Konferenzen der ersten Waldorfschule, oft zusammen mit Steiner (1995), statt, später dann beispielsweise auf Fachtagungen oder – für Deutschland – auf Vorstands- und Beiratssitzungen der Pädagogischen Forschungsstelle im Bund der Freien Waldorfschulen. Für das Fach Geschichte existiert diesbezüglich eine sehr sorgfältige Untersuchung von Zech (2012).

Der Bildungsprozess umgreift ganz im Sinne von Klafkis Theorie der kategorialen Bildung (1963, S. 44) sowohl ein materiales bzw. objektives Moment (den Schülern hat sich eine Wirklichkeit kategorial erschlossen), als auch ein formales bzw. subjektives Moment (die Schüler sind für eine Wirklichkeit erschlossen worden). Auf formaler Seite tritt in der Waldorfpädagogik gegenüber Klafki aber eine Schwerpunktsetzung hinzu. Indem Schüler für diese Wirklichkeit erschlossen werden, realisieren sie sich als Person in neuer Weise. Formale Bildung zeichnet sich durch die Betonung eines personalen Momentes aus.

Wenn Lehrer sich in ihrer Unterrichtsvorbereitung der didaktischen Analyse widmen und ggf. von den fünf Grundfragen Klafkis ausgehen (1963, 135ff.), so klingt beispielsweise bei der Frage nach der Gegenwartsbedeutung eines Inhalts nicht nur an, welche Bedeutung der Inhalt im geistigen Leben der

Kinder der zu unterrichtenden Klasse bereits hat und welche er vom pädagogischen Gesichtspunkte aus haben sollte. Vielmehr bildet den Grundton solcher Such- und Fragebewegungen, auf welchen Wegen Schüler durch die Auseinandersetzung mit diesem Inhalt ihr Menschsein fassen können, wie sie sich dabei unterschiedlich als Person realisieren und wie spezifische Fähigkeits- und Identitätsbildungsprozesse dadurch angeregt werden mögen. Für die verbleibenden vier Fragen nach der Zukunftsbedeutung und der Struktur des Inhalts, dessen exemplarischer Bedeutung und dessen Zugänglichkeit ließe sich Vergleichbares sagen.

Ein Beispiel: Wenn im Mathematikunterricht der 11. Klasse an Freien Waldorfschulen neben der euklidischen analytischen Geometrie auch die projektive Geometrie thematisiert wird, so prägen hier nicht nur Fragen der vertikalen Vernetzung der Unterrichtsinhalte die curriculare Diskussion, sondern es steht auch ein anthropologisches Moment im Fokus. Zu welchen Selbstentwicklungsprozessen werden Schüler angeregt, wenn sie anhand unterschiedlicher Themen der projektiven Geometrie immer wieder die Besonderheit bewegen, dass dort zwei parallelen Geraden ein gemeinsamer, unendlich ferner Punkt zugewiesen wird. Welches anthropologische Potenzial liegt hier im Mathematikunterricht, wenn ein Schüler im Rückblick schreibt? „Sich einen Fernpunkt zweier Parallelen in einem unendlichen Raum vorzustellen, ist meiner Meinung nach reine Vereinbarungssache mit sich selbst. Wenn man nicht will, dass sich zwei Parallelen in einem Fernpunkt treffen, werden sie es zumindest in der eigenen Vorstellung nie tun“ (Sommer, 2010, S. 45).

Der Schüler ist sich bewusst geworden, dass er hier frei ist, gewisse Vereinbarungen mit sich selbst zu treffen und dass diese Entscheidungsfreiräume mit ganz unterschiedlichen geometrischen Kontexten verbunden sind. Themen wie das der Multiperspektivität, der eigenen Beteiligung im Erkenntnisvorgang und der Rolle der Anschaulichkeit sind hier unmittelbar mit der Frage der parallelen Geraden verbunden. Der geometrische Bildungsinhalt trägt den genannten Bildungsgehalt in sich. Dieser Bildungsgehalt mag sich als sinnvolle Station in einem Bildungsgang erweisen, der für ca. 18-Jährige am Ende der 12. Klasse Sensibilisierung für den eigenen Anteil im Erkenntnisvorgang genauso anstrebt, wie eine freie unternehmerische Haltung sich selbst gegenüber – eine Haltung, in der es gilt, die eigenen Möglichkeiten zu ergreifen und biografisch aufzuschließen.

Klafkis Theorie der kategorialen Bildung stellt damit einen Rahmen dar, in dem das Bildungsverständnis der Waldorfpädagogik in seinem Bezug zu deren Allgemeiner Didaktik gut diskutiert werden kann. Die Waldorfpädagogik verbindet mit der formalen Seite der Bildung umfangreiche anthropologische Reflexionen und curriculare Legitimationen. Sie wirft die Frage nach dem Bildungsgehalt eines Bildungsinhaltes insbesondere auch unter diesem Blickwinkel auf. Von Lehrern wird im Rahmen ihrer Unterrichtsvorbereitung verlangt, dass sie im kreativen Prozess der Unterrichtsvorbereitung allgemein didaktische und fachdidaktische Kenntnisse mit einer anthropologischen Reflexionskultur zusammenführen können, um diese im Rückgriff auf ein breites Methodenrepertoire zu konkretisieren. So geschulten Lehrern wird im Gegenzug die Autonomie zugestanden, neue Ideen zur Gestaltung des Curriculum zu erproben, im kollegialen Gespräch zu bewegen und letztlich in einer individuell geprägten Schulkultur zu verankern. Curriculare Autonomie, gedeckt durch eine anthropologische Beobachtungs- und Reflexionskultur, sollte schon im Gründungsjahr 1919 eine Grundlage der republikanisch verwalteten Schule darstellen (Steiner, 1992, S. 14).

Es ist selbstredend, dass durch die bis jetzt umrissene Allgemeine Didaktik der Waldorfpädagogik ein ausgesprochen hoher Anspruch an das Schulmanagement Freier Waldorfschulen in Bezug auf die Personalrekrutierung und Personalentwicklung gestellt wird.

2.2 Klafkis kritisch-konstruktive Didaktik

Mit der Weiterentwicklung seiner Theorie der kategorialen Bildung zur kritisch-konstruktiven Didaktik und zum Problemunterricht stellt Klafki sein didaktisches „Modell auf eine neue Grundlage“ (Jank & Meyer, 2009, S. 230). Als generelle Bestimmungselemente bzw. didaktische Ziele einer gegenwarts- und zukunftsbezogenen Allgemeinbildung werden die Mitbestimmungs-, Solidaritäts- und Selbstbestimmungsfähigkeit genannt und programmatisch gefasst. Anhand der Behandlung epochaltypischer Schlüsselprobleme sollen diese in einem Problemunterricht realisiert werden, der

zugleich eine vielseitige Interessen- und Fähigkeitsentwicklung fördert. Eine sehr übersichtliche grafische Gegenüberstellung findet sich bei Jank & Meyer (2009, S. 235) bzw. bei Meyer & Meyer (2007, S.124) und soll hier nicht weiter referiert werden.

Später treten bei Klafki noch vier Sinn-Dimensionen allgemeiner Bildung hinzu. Dort weist er neben den epochaltypischen Schlüsselproblemen eine pragmatische Dimension aus und spricht der Förderung ästhetischer Wahrnehmungs- und Gestaltungsfähigkeiten und dem Verstehen epochenübergreifender Menschheitsthemen eine zentrale Rolle zu (Berg 2003, S.14).

Jank & Meyer (2009, S. 239) weisen darauf hin, dass das Konzept des Problemunterrichts „nur dann zu realisieren ist, wenn sich die daran arbeitenden Kollegen, Schüler und Eltern als *Lernende Schule* verstehen“. In der Entwicklung dieser These nehmen sie Bezug auf schulorganisatorische Konsequenzen, die Klafki selbst aus seinem Konzept des Problemunterrichtes ableitet, beispielsweise das Anliegen, selektive bzw. trennende Momente in der Schulstruktur gering zu halten (kein Sitzenbleiben, heterogene Klassenzusammensetzungen) oder die epochale Gestaltung des Unterrichts. An anderer Stelle reklamiert Klafki für die Lehrer erhebliche zeitliche und inhaltliche Gestaltungsspielräume (Berg, 2003, S. 28). Dies stellt eine weitere Berührungsfäche dar.

Die Waldorfpädagogik sieht für viele Themen fachlichen Lernens, insbesondere auch des kognitiven Lernens, eine Unterrichtsorganisation in Form des Epochenunterrichtes vor. Über einen Zeitraum von typischerweise drei bis vier Wochen wird täglich ein Fach im Umfang von ca. zwei Schulstunden unterrichtet. Meist liegen die beiden Stunden zu Beginn des Schultages, sie bilden für Schüler wie Lehrer in dem genannten Zeitraum einen Schwerpunkt in ihrem Tagesgeschäft. Von daher ist verständlich, dass sich für den Epochenunterricht an vielen Waldorfschulen die Bezeichnung „Hauptunterricht“ eingebürgert hat.

Durch die curriculare Autonomie der Lehrer und die zeitlichen Freiheiten des Epochenunterrichtes stehen bis heute viele didaktische Gesprächsprozesse an Freien Waldorfschulen in einer großen Nähe zu Klafkis kritisch-konstruktiver Didaktik bzw. zu Klafkis Problemunterricht. Dabei geht es bei didaktischen Diskussionen sowohl um die Rolle epochaltypischer Schlüsselprobleme, beispielsweise beim Thema Medien (Hübner, 2008), als auch epochenübergreifender Menschheitsthemen, beispielsweise, wenn das Nibelungenlied oder der Parsifal des Wolfram von Eschenbach im Fach Deutsch unterrichtet werden (Zech, 2002).

Nach Wissen des Autors ist die Nähe zu Klafki zwar vielerorts implizit präsent, explizit von Seiten der Waldorfpädagogik aber nur vereinzelt aufgearbeitet worden (Rohde, 2003). So führt in seiner Darstellung zur Geschichte und zu Prinzipien des „Lehrplans“ der Waldorfschule Gögelein (2007) als leitende Prinzipien Menschen- und Entwicklungsorientierung, Welt- und Kulturorientierung, Kind- und Situationsorientierung und nicht zuletzt Erkenntnis- und Übungsorientierung an, nimmt aber nur am Rande auf Klafki Bezug.

2.3 Diskussionslinien

Sowohl Klafkis Theorie der kategorialen Bildung als auch seine kritisch-konstruktive Didaktik geben bis heute Anlass zu Diskussionen (Meyer & Meyer, 2007; Arnold & Lindner-Müller, 2012). Im Folgenden sollen zwei Diskussionslinien herausgegriffen und zu Positionen der Waldorfpädagogik in Beziehung gesetzt werden.

Erste Diskussionslinie: Zur Rolle des Allgemeinen

Klafki vertrat die Position, dass in der didaktischen Analyse der Bildungsgehalt eines Bildungsinhaltes freizulegen sei und nannte dafür als didaktische Prinzipien das Fundamentale, Exemplarische und Elementare. Nach Jank & Meyer (2009, S. 220) habe davon „eigentlich nur“ ein Begriff „überlebt: der des Exemplarischen“. Er schließt allerdings das Fundamentale und Elementare ein, wenn am eindrucksvollen, fruchtbaren Beispiel ein Besonderes – über sich selbst hinausweisend – ein Allgemeines aufdeckt und so grundlegende Einsichten der Mensch-Wirklichkeits-Beziehung zugänglich gemacht werden (Jank & Meyer, 2009, 220).

Meyer & Meyer (2007, S. 61) diskutieren und kritisieren Klafkis Position und vertreten die These: „Die Auseinandersetzung des Ichs mit der Welt zum Zwecke der Bildung ist ein Prozess der Erschließung, in

dem das, was inhaltlich erschlossen wird, immer nur etwas Konkretes sein kann. Ob und wie weit dieses Konkrete zugleich ein Allgemeines ist, ist jeweils im Besonderen zu erweisen, es darf nicht einfach nur postuliert werden“. Ähnliches ließe sich entwickeln, wenn man Klafkis Theorie der kategorialen Bildung zur Umsetzung des Lehrplans forderte, ohne zu diskutieren, ob eine Passung des speziellen Lehrplans mit seiner Bildungstheorie überhaupt vorliegt.

Es wird noch zu zeigen sein, dass die Kritik von Meyer & Meyer im Epochenunterricht Freier Waldorfschulen Programm ist: Dort geht es gerade darum, solche „Einzelbeispiele hoher Wirklichkeitsdichte“ (Wagenschein, 2008, S. 101) zu finden, die das Potenzial haben, ein Allgemeines im Sinne Klafkis freizulegen. Die Phasengliederung des Epochenunterrichtes ist so angelegt, dass sie sich nur für solche konkreten Unterrichtsinhalte als sinnvoll erweist, die das genannte Potenzial haben.

Wenn beispielsweise im naturwissenschaftlichen Epochenunterricht Freier Waldorfschulen phänomenologische Unterrichtsansätze verfolgt werden, stehen gerade Versuchsreihen im Vordergrund, die es Schülern durch innere Bewegungen des Eindenkens ermöglichen sollen, eine verständige Ordnung aus den Phänomenen selbst zu entnehmen (Østergaard, Dahlin & Hugo, 2008). Dort gilt es, den sinnlichen und lebensweltlichen Zugang zunächst aufzusuchen und zu würdigen und dann in Erscheinungsreihen zu systematisieren. Die den sinnlichen Erscheinungen immanenten Ordnungen werden schließlich herausgearbeitet, insbesondere auch die Anlässe, die eine Erscheinung notwendig bedingen.

Zweite Diskussionslinie: Zur Rolle einer impliziten quasi-ontologischen Stabilitätsannahme

Jank & Meyer (2009, S. 219) weisen – indem sie auf Türcke (1986) Bezug nehmen – auf eine weitere Kritik an Klafkis Theorie der kategorialen Bildung hin, die aus philosophischer Perspektive möglich ist. Sie „enthält den Vorwurf, in der Idee der doppelseitigen kategorialen Erschließung der Welt stecke eine quasi-ontologische Stabilitätsannahme über die Beschaffenheit der Welt, die heute nicht mehr akzeptiert werden könne. Die kategoriale Erschließung der Welt kann ja nur dann ‚funktionieren‘, wenn den Bildungsbedürfnissen des zu Erziehenden eine wohl geordnete, ja harmonische Welt von erschließbaren Bildungsgütern korrespondiert“. Eine vergleichbare Kritik lässt sich für die Bildung im Medium epochaltypischer Schlüsselprobleme wiederholen. Damit ist aber zugleich die Frage nach einer didaktischen Erkenntnistheorie gestellt (Meyer & Meyer, 2007, S. 66).

Meyer & Meyer (2007, S. 65f.) begegnen dieser philosophischen Kritik mit didaktischen Gegenthesen: „Die Erschließung der Welt kann nur dann gelingen, wenn zumindest im Schonraum Schule den Bildungsbedürfnissen der zu Erziehenden eine wohl geordnete, harmonische Welt von Bildungsgütern korrespondiert“. Und weiter: „Selbst wenn es das ‚Wesen der Person‘ und die ‚allgemeinen Gehalte‘ in der Welt nicht gäbe, bräuchten wir sie, um den Lernprozess der Kinder und Jugendlichen unterstützen zu können“.

Die Argumentation von Meyer & Meyer ist von einem ähnlichen Ethos wie dem der Waldorfpädagogik getragen, nämlich Unterricht und Erziehung an den Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen auszurichten. – In philosophischer Perspektive ist die Allgemeine Didaktik der Waldorfpädagogik jedoch anders verortet. Sie nimmt vielmehr auf die erkenntnistheoretische Position Bezug, die Steiner in seinem Frühwerk entwickelt hat. Sie geht – verkürzt gesprochen – davon aus, dass das Denken an die vereinzelt auftretenden Wahrnehmungen Begriffe Struktur bildend heranträgt und dabei auf produktive Weise im Bewusstsein des Menschen zur Erscheinung bringt, was die Erscheinungen der Welt formt (Steiner, 2012). Damit wird die Erkenntnis zu einem Akt, durch den Wirklichkeit konstituiert wird. Ihr Status, mit dem sie im Bewusstsein erscheint, ist ein objektiver, die Form ihres Auftretens subjektiv.

Die Frage nach der Rolle des Allgemeinen und die Frage nach der Mensch-Wirklichkeits-Beziehung stellt sich unter der epistemologischen Perspektive der Waldorfpädagogik nicht als quasi-ontologisches, sondern als ontologisches Problem: „Darüber hinaus betrachtet Steiner in einem begriffsrealistischen Verständnis die durch das Denken hervorgebrachten Begriffe nicht als lediglich subjektive Erzeugnisse des Menschen, sondern als ontologisch begründete Entitäten, die im beschränkten Ausschnitt des jeweiligen menschlichen Denkvorgangs zwar partial, aber dennoch auf Grundlage ihrer Eigengesetzlichkeit

auftreten“ (Schieren, 2012, S. 77). Insofern wäre ein gelungenes Herausarbeiten des Allgemeinen oder Begrifflichen aus dem Besonderen oder Exemplarischen, welchem die Schüler wahrnehmend begegnen, ein ontologisches Partizipationserlebnis. In dieser epistemologischen Position der Waldorfpädagogik liegt dann eine Legitimation, das Allgemeine im Besonderen aufzusuchen.

3. Der Epochenunterricht Freier Waldorfschulen als didaktisches Modell

Wie oben bereits erläutert ist der Epochenunterricht Freier Waldorfschulen als ein Blockunterricht angesetzt, bei dem über einen Zeitraum von drei bis vier Wochen ein Unterrichtsfach täglich mit einer Doppelstunde (90-110 Minuten sind üblich) behandelt wird, die meist am Anfang des Schultages liegt. In dieser Organisationsform des Unterrichts bietet es sich an, vor allem neue Themen und größere inhaltliche Zusammenhänge aufzugreifen. Wenn es hingegen in einem Unterricht darum geht, durch kontinuierliche Übungsprozesse stufenweise Fertigkeiten zu steigern und routinierte Abläufe zu pflegen, erweist sich die Organisationsform fortlaufender Fachstunden oft als geeigneter.

So werden beispielsweise im Fach Mathematik an den meisten Waldorfschulen große Themenkomplexe wie die analytische Geometrie oder die Einführung der Differenzialrechnung im Epochenunterricht behandelt, während zahlreiche Detailfragen mit entsprechenden Übungsaufgaben Thema der Fachstunden sind. Das Fach Physik steht hingegen, um ein anderes Beispiel zu nennen, oft nur einmal im Schuljahr für vier Wochen auf dem Stunden- bzw. Epochenplan und wird erst in der Prüfungsvorbereitung durch Fachstunden ergänzt. Mancherorts kommen noch Laborpraktika hinzu. – Die Anzahl der Epochen eines Faches sowie deren Länge und deren Verschränkung mit Fachstunden variiert von Schule zu Schule zum Teil deutlich.

Für das Modell des Epochenunterrichtes finden sich in der Waldorfpädagogik einerseits zahlreiche Anregungen, wie die Auseinandersetzung mit einem Thema als Begegnungsmoment, als Erfahrung gefasst werden kann. Andererseits gibt es einen auf Steiner zurückgehenden konkreten Vorschlag für die Phasengliederung des Unterrichtes selbst. Nicht zuletzt wird diese Phasengliederung durch anthropologische Argumentationslinien gestützt. – Von diesen Aspekten soll hier nur eine Frage aufgegriffen werden: Wie setzen phänomenologische Unterrichtsansätze eine lebensvolle Begegnung mit dem Unterrichtsthema an?

3.1 Phänomenologische Unterrichtsansätze

Der konzeptionelle Ansatz des Epochenunterrichtes steht dem Anliegen Wagenscheins (2008, S. 101) nahe, von einem „Einzelbeispiel hoher Wirklichkeitsdichte“ auszugehen, das zugleich auf ein Allgemeines, Gesetzmäßiges verweist. Für die Lehrer gilt es, dementsprechend die Begegnung mit der Welt, mit einer Wirklichkeit so auszugestalten, dass durch die Begegnung selbst eine Erkenntnisbewegung angeregt wird. Indem die Schüler die Erkenntnisbewegung vollziehen, soll es ihnen möglich sein, ein Allgemeines oder Gesetzmäßiges selbst freizulegen. Wie das im Konkreten aussehen mag, wird im Folgenden anhand von Beispielen aus den Fächern Physik und Geschichte erläutert. Gleichzeitig dienen die Beispiele dazu, im Einzelnen zu verdeutlichen, was im Folgenden verallgemeinernd die Bezeichnung *phänomenologischer Unterrichtsansatz* trägt.

Physik

In einer Versuchsreihe werden zunächst verschiedene Stimmgabeln angeschlagen, sodass ein Akkord erklingt. Fast man, nachdem man mit den Schülern eine Zeit lang in dem Klangerlebnis gelebt hat, die Zinken einzelner Stimmgabeln oben an, so hören die Stimmgabeln sofort auf zu klingen. Berührungen am Bogen einer Stimmgabel bleiben dem gegenüber fast wirkungslos, wie auch der Anschlag oben an den Zinken ein klares Klangerlebnis, am Bogen der Stimmgabel ein unklares zur Folge hat.

Schlägt man eine Stimmgabel erneut an und taucht sie zügig in eine mit Wasser gefüllte Glasschale, erklingt während des Eintauchens der Ton tiefer und Wasser spritzt weg – je nach Lage der Stimmgabel

entweder nur zur Seite (ein Zinken schlägt flach auf das Wasser) oder zugleich zur Seite und schwingvoll nach oben (beide Zinken tauchen parallel ein). Schließlich schlagen die Schüler in Kleingruppen- oder Partnerarbeit die Stimmgabeln selbst an und halten sich gegenseitig das obere Ende der Zinken gegen die Nasenspitze (es kitzelt) und den Stiel auf eine Reihe von Gegenständen (sie klingen mit).

Aufbau, Durchführung und Beobachtung der Versuche werden in einem Protokoll festgehalten. Wenn dabei außerdem zur Sprache kommt, was schön, was unangenehm, was überraschend war, kann in der Erinnerung der Schüler in einer emotional ansprechenden Weise das Erlebte wieder aufleben. Im Unterricht entsteht dann eine Situation, durch welche sich die Schüler stärker mit dem Erlebten emotional verbinden können.

Bis zu dieser Stelle ist die Versuchsreihe so konzipiert, dass sich die Schüler möglichst unmittelbar auf die Begegnungssituation einlassen können, welche die Versuchsreihe nahe legt. Sie können mit einer lebensweltlichen Einstellung auf das zugehen, was erscheint. Die Unmittelbarkeit dessen, was ihnen widerfährt, ist Thema. Eine objektivierende Perspektive war zwar konzeptionell für die Abfolge der Versuche leitend, bleibt aber in dieser Unterrichtsphase implizit.

Geht man in einem nächsten Schritt bei der Auswertung der Versuchsreihe von der Frage aus: „Was macht die Stimmgabel, während sie erklingt?“, so finden Schüler bald selbstständig, dass sich die Stimmgabel bewegt, dass die Zinken eine gegenläufige Querschwingung ausführen müssen, sind doch nur so die Spritzversuche mit dem Wasser verständlich. Der Übergang zur Längsschwingung des Stiels mag sich anschließen, es entstehen vielleicht graphische Darstellungen zu den verschiedenen Stadien der Längsschwingung des Stiels oder Querschwingung der Zinken.

Die offene Frage, mit welcher die Auswertung im Unterricht eröffnet wird, ist so gewählt, dass sie eng mit dem Vorgang verbunden bleibt. Sie fordert aber von den Schülern, sich in Distanz zu dem Erlebten zu stellen. Eine eröffnende Frage könnte auch sein: „Wie sind hier Ton und Bewegung verbunden?“ oder „Wie hängen hier Schall und Bewegung zusammen?“. Vor allem bei der letztgenannten Frage wäre der Übergang zu einem objektiven Standpunkt abrupt, würde die Frage doch direkt auf objektivierende Überbegriffe zielen. Von daher ist die Frage „Was macht die Stimmgabel, während sie erklingt?“ mit Bedacht gewählt. Sie ist ein zentrales Element eines phänomenologischen Unterrichtsansatzes, welcher einen sinnlichen bzw. lebensweltlichen Zugang an den Anfang eines Weges setzt, auf dem sich Schüler schrittweise in Distanz zu ihren Erfahrungen stellen und aus dem dabei gewonnenen Überblick immanente Ordnungen aufsuchen lernen.

Geschichte

Wenn sich Schüler im Geschichtsunterricht in einer konkret und lebendig vorgebrachten Lehrerdarstellung ein plastisches Bild über eine historische Situation machen und sich in sie unmittelbar einleben, tritt ein vergleichbares Begegnungsmoment auf, sofern auch hier zunächst eine lebensweltliche Perspektive im Vordergrund steht. Im Unterschied zum Physikexperiment vollzieht sich das Erlebnis nicht als unmittelbar sinnlich erfahrbare Vorgang im Raum, sondern besteht im aktiven Mitvollzug des durch den Lehrer sprachlich vermittelten Geschehens.

Eine Begegnung mit dem Französischen Absolutismus kann beispielsweise erfolgen durch eine anschauliche, auf sprechende Details Rücksicht nehmende Schilderung der Weckzeremonie Ludwigs XVI. und der Anlage des Schlosses von Versailles. Dabei sind Detailkenntnisse bezüglich der Hofhaltung, der beteiligten Personen sowie der räumlichen Verhältnisse in Versailles vonnöten, sodass die Darstellung über ihren informativen Gehalt hinaus einen erlebenden Zugang ermöglicht, indem die geschilderten Vorgänge als konkrete innere Bilder vorstellbar werden. Am Anfang der geschichtlichen Erkenntnis steht das innere Erlebnis.

Im Geschichtsunterricht setzt das Verständnis dann beispielsweise in Gestalt einer Kontextualisierung in einen grundsätzlichen geistesgeschichtlichen, anthropologischen oder weltanschaulichen Erkenntnisrahmen an. Es geht also darum, das im ersten Unterrichtsschritt erlebnishaft zugänglich Gemachte im Weiteren, häufig nach einer Phase stark emotional gefärbter Parteinahme („So eine Geldverschwendung!“), von einer abgelösten Perspektive aus mit Fragestellungen zu konfrontieren, die auf die Herausbildung eines umfassenden Geschichtsbewusstseins abzielen.

Dem dienen zunächst Fragen, die aus dem Geschilderten Charakteristisches hervortreten lassen, im beschriebenen Falle beispielsweise die Frage: „Was heißt es, wenn im Zentrum der Schlossanlage von Versailles ein Schlafzimmer und keine Kapelle mehr liegt?“ Von solchen am konkreten Geschehen ansetzenden Betrachtungen ausgehend kann dann im Unterrichtsgespräch eine Charakteristik des Französischen Absolutismus als kulturgeschichtliches, gesellschaftliches und politisches Phänomen erfolgen, die dann wiederum Fragen nach dem Menschenbild und seinen politischen und gesellschaftlichen Implikationen aufwirft und die Beschäftigung mit den Ideen der philosophischen Aufklärung und den Forderungen der Französischen Revolution vorbereitet. Auch können sich daran Überlegungen zur Gegenwarts- und Zukunftsrelevanz des Gelernten anschließen (Schmelzer, 2000, S. 9ff.).

Wie bereits für die Physik erläutert, wird auch hier ein Phänomen als möglichst erlebnisstarkes Begegnungsmoment so gefasst, dass an ihm immanente Ordnungen und weiterführende Perspektiven herausgearbeitet werden können. Sie treten ins Bewusstsein, indem sich Schüler schrittweise in Distanz zu dem Phänomen stellen und einen verallgemeinernden Standpunkt einnehmen.

Allgemeine Merkmale phänomenologischer Unterrichtsansätze

Im Epochenunterricht Freier Waldorfschulen nehmen phänomenologische Unterrichtsansätze eine zentrale Stellung ein. Sie sind ein wesentliches Merkmal dieses didaktischen Modells. Sie stellen einen Weg dar, am fruchtbaren Einzelbeispiel exemplarisch ein Allgemeines aufzudecken, das zugleich fundamental für die Mensch-Wirklichkeits-Beziehung sein mag und können so in den bildungstheoretischen Überlegungen Klafkis verortet werden. Sie haben vor allem innerhalb der naturwissenschaftlichen Fachdidaktik eine lange Tradition. Ihre Wurzeln und Ausrichtung wurden zuletzt in einem Überblicksartikel von Østergaard, Dahlin & Hugo (2008) zusammengefasst.

Die Autoren thematisieren u.a. die Kluft, welche Schüler zwischen der unmittelbaren, sinnlichen, verkörperten Wahrnehmung einer Naturerscheinung und den Konzepten, mit denen die Erscheinung erklärt bzw. wissenschaftlich gefasst wird, erleben können. Sie diskutieren, inwiefern phänomenologische Unterrichtsansätze in einem geordneten Verfahren der Erkenntnisbildung diese Kluft überbrücken und damit ihrem Anspruch gerecht werden, naturwissenschaftliche Fächer anschlussfähig, interessant und zugänglich zu gestalten und, allgemeiner gesprochen, Partizipationserlebnisse zu fördern.

Nach Fuchs (2008) ist die zitierte Kluft dem naturwissenschaftlichen Programm der Neuzeit inhärent, wenn in einem reduktionistischen Vorgehen die „ursprünglich lebensweltlichen Erfahrungen“ in eine „physikalisch-quantitative“ und „subjektiv-qualitative Komponente“ (S. 18) zerlegt werden und sich in der wissenschaftlichen Praxis dann die Konstrukte einer quantitativen Erklärung als die „eigentliche“ Wirklichkeit etablieren, welche die lebensweltliche Erfahrung verursache. An die Stelle des Eindrucks, mit einer Erscheinung verbunden und in sie eingebettet zu sein, mag so ein Gefühl der Entfremdung treten, kommt doch jegliche lebensweltliche oder qualitative Erfahrung rein subjektiv zur „eigentlichen“, quantitativen Wirklichkeit hinzu.

Zahlreiche Vorschläge zur Ausgestaltung phänomenologischer Unterrichtsansätze gehen nun gerade nicht von der Subjekt-Objekt-Trennung aus, wie sie durch die von Fuchs beschriebene Kausalkonstruktion charakterisiert ist. So hat sich beispielsweise in der Physikdidaktik der Übergang von der eingebundenen zur abgelösten Perspektive eines Beobachters als ein didaktisches Mittel etabliert, welches eine anders ausgerichtete, dialogische Urteilsdisposition pflegt (Grebe-Ellis, 2005; Sommer, 2005). Der sinnliche und lebensweltliche Zugang wird zunächst aufgesucht und gewürdigt (eingebundene Perspektive), dann in Erscheinungsreihen systematisiert. Schließlich gilt es, die den sinnlichen Erscheinungen immanenten Ordnungen herauszuarbeiten, insbesondere die Anlässe, die eine Erscheinung notwendig bedingen (abgelöste Perspektive).

Die Theoriebildung erweist sich als ein Weg, auf dem sich Schüler schrittweise in Distanz zu ihren Erfahrungen stellen und aus dem dabei gewonnenen Überblick immanente Ordnungen aufsuchen lernen. Teilhabe und Betrachtung sind dann komplementäre Modi, die eine Erkenntnisgewinnung und

-bewegung charakterisieren (Grebe-Ellis, 2005, S. 38), welche die Lernenden in transparenter Weise umgreifen und ineinander überführen können. Sie „sind dabei“, wenn sie die Gesetze finden. Nicht Ursachen, die außerhalb von ihnen liegen, sondern Denkerlebnisse, die sie aus unmittelbaren Erfahrungen extrahieren, stehen im Mittelpunkt.

Dieser am Beispiel der Physikdidaktik erläuterte phänomenologische Unterrichtsansatz hat eine allgemeindidaktische Perspektive: Teilhabe und Betrachtung können als komplementäre Modi im Rahmen einer Erkenntnisbewegung dahingehend verallgemeinert werden, dass der Übergang von einer personalistischen, lebensweltlichen Einstellung zu einer naturalistischen, objektivierenden Einstellung sich als fächerübergreifendes Merkmal eines solchen Ansatzes erweist. Es geht allgemein um die Wiederfahrnis einer Erfahrung, auf die wir uns ernsthaft einlassen, und den Durchbruch zu einer verständigen Ordnung, die wir mit einer reflektierenden Betrachtung erfassen.

Bei phänomenologischen Unterrichtsansätzen realisieren die Schüler den Übergang von ihrer subjektiven Erfahrung zur objektiven Betrachtung in spezifischer Weise. Das dichotome Begriffspaar Subjekt/Objekt charakterisiert dabei keine unüberbrückbare Grenze, vielmehr wird diese Grenze zu einer Schwelle, die es verständlich zu überschreiten gilt.

Die materiale Seite der Bildung und damit das in einem phänomenologischen Ansatz Entfaltete hat das Potenzial, besonders eng mit der formalen Seite der Bildung verschränkt zu werden, wird doch die formale Seite als die sich realisierende Person der Schüler in ihrem Übergang bzw. ihrer Erkenntnisleistung von einer lebensweltlichen zu einer objektivierenden Perspektive aufgefasst. Phänomenologische Unterrichtsansätze stellen unter diesem Blickwinkel eine Ausdifferenzierung der kategorialen Bildung Klafkis dar.

3.2 Phänomenologische Unterrichtsansätze – Fragen und Bezüge

Bezug zu Steiners Epistemologie

Die zentrale Stellung phänomenologischer Unterrichtsansätze in der Allgemeinen Didaktik der Waldorfpädagogik mag plausibel erscheinen, wenn man ihren Bezug zur Epistemologie Steiners reflektiert: Wie oben angedeutet geht Steiner davon aus, dass das Denken an die vereinzelt auftretenden Wahrnehmungen Begriffe Struktur bildend heranträgt und dabei auf produktive Weise im Bewusstsein des Menschen zur Erscheinung bringt, was die Erscheinungen der Welt formt (Steiner, 2012).

Phänomenologische Unterrichtsansätze sind damit ein Versuch, als Praxis das zu realisieren, was diesem epistemologischen Standpunkt entspricht. Es geht unter dieser Perspektive darum, mit Schülern Erkenntnisbewegungen zu durchschreiten, in denen ihr Denken nicht durch Vorurteile, vorschnelle Bewertungen oder gesetzte Modellierungen in Mustern bleibt, die fern von den Erscheinungen stehen. Vielmehr wird ihrem Denken die Potenz zugesprochen, sich den Erscheinungen der Welt so „anzubequemen“, nach Goethe (1966) „auf eine rationelle Weise gleichsam [so zu] amalgamieren“, dass ihnen eine produktive Partizipation an dem möglich wird, was die Erscheinungen der Welt tätig formt. Wie in einem vorangegangenen Kapitel erläutert, hat das für Steiner eine ontologische Dimension.

Steiner selbst ist den umgekehrten Weg gegangen. Anhand seiner Auseinandersetzung mit Goethes naturwissenschaftlichem Erkennen hat er zentrale Aspekte seiner Epistemologie entwickelt. Das zeigt sich nicht zuletzt in dem Titel eines seiner epistemologischen Werke, der die Formulierung „Grundlinien einer Erkenntnistheorie der Goetheschen Weltanschauung“ enthält (Steiner, 2011). Goethe selbst verfolgte in seinen naturwissenschaftlichen Auseinandersetzungen einen phänomenologischen Ansatz. Schieren (1998) hat, diese Bezüge aufgreifend, die methodischen und philosophischen Grundlagen von Goethes naturwissenschaftlichem Erkennen im Detail untersucht.

Phänomenologische Unterrichtsansätze haben u.a. eine epistemologische Referenz in Goethe, Steiner oder Schieren, müssen aber nicht notwendig auf diese Autoren bezogen werden. Varela (2008, 120), um nur einen weiteren Autor zu nennen, formuliert beispielsweise: „Das ist genau das Programm der Phänomenologie, das für die moderne Kognitionswissenschaft so entscheidend ist: ohne Vorurteile

und vorschnelle Wertungen die eigenen Erfahrungen und Wahrnehmungen zu erforschen, sich selbst als Wissenschaftler in die Reflexion mit einzubeziehen, um eine entkörperte, rein abstrakte Analyse zu vermeiden“.

Epistemologie und die Unterrichtsvorbereitung der Lehrer

Steiners Epistemologie stellt also nicht „die“ notwendige Begründungslinie für phänomenologische Unterrichtsansätze dar, wohl aber eine mögliche. Entsprechend müssen Lehrer, die gemäß phänomenologischen Unterrichtsansätzen unterrichten, auch nicht Steiners Epistemologie folgen. Dies gilt insbesondere auch für Lehrer Freier Waldorfschulen. Gleichwohl haben phänomenologische Unterrichtsansätze eine starke Affinität zu epistemologischen Fragestellungen, die untersuchen, ob ein Subjekt-Objekt-Dualismus die Mensch-Welt-Beziehung bestimmt.

Mit dem Blick auf die konkrete Unterrichtsstunde müssen Lehrer unabhängig von ihrer epistemologischen Position sich bewusst sein und entscheiden, ob bzw. wie der gewählte Inhalt erlebnisstark entfaltet und wie daraus möglichst bruchlos ein objektivierender Standpunkt entwickelt werden kann. Im unterrichtlichen Vollzug dieses didaktischen Ansatzes erleben die Schüler dann ihre Fachkompetenz. Ihre epistemologische Position selbst muss und darf hier nicht direkt thematisch werden, wenn ein undogmatisches Klima den Stil Freier Waldorfschulen prägen soll.

Dem widerspricht nicht, dass sich einzelne Lehrer fragen, ob ihre Denkerlebnisse, die sie im Vollzug phänomenologischer angesetzter Erkenntnisbewegungen selbst haben, mit dem koinzidieren, was Steiner in seiner Epistemologie zum Denken selbst entwickelt. Ihr Umgang mit epistemologischen Aspekten der Waldorfpädagogik wäre dann ein fragender, Koinzidenzerlebnisse aufsuchender. Sie würden sich auf ihre eigenen gedanklichen Erfahrungen stützen und so weniger ein dogmatisches Vorgehen realisieren.

Fragen für die didaktische Analyse

Phänomenologische Unterrichtsansätze können in eine didaktische Analyse und ein Perspektivenschema zur Unterrichtsplanung, wie sie von Klafki vorgeschlagen worden sind (Jank & Meyer, 2009, S. 205 & S. 236), integriert werden. Gleichwohl treten einzelne Fragen in den Vordergrund.

In Physik wäre beispielsweise zu fragen:

- Wie muss eine Versuchsreihe aufgebaut und durchgeführt werden, damit die Abfolge der Versuche interessante Fragen aufwirft und Wege zum Verständnis aus ihrer Abfolge selbst aufweist?
- Wird ggf. durch den Ablauf der Versuche selbst deutlich, dass es sich um Grundtatsachen und keine Artefakte handelt?
- Ist der Ablauf der Versuche so sprechend und gleichzeitig differenziert? Sind die Versuche für die Schüler emotional zugänglich, regen sie Erkenntnisbewegungen an? Können die Schüler nicht den Eindruck haben, vor ihnen werde ein Gesetz lediglich in einem Experiment versteckt und sie sollen es – gleich einem Osterei – finden?
- Hat der Ablauf das Potenzial für offene Fragen?

In Geschichte könnten hingegen folgende Fragen gestellt werden:

- Was muss in einer Lehrerdarstellung berücksichtigt werden, damit sie einen in sich konsistenten, zugänglichen Ereigniszusammenhang darstellt, ohne dabei suggestiv ein eindimensionales Deutungsmuster anzulegen.
- Was macht den exemplarischen Charakter des ausgewählten Gegenstandes aus? Inwiefern besitzt er über den Einzelfall hinausweisenden Charakter bzw. ist Ausdruck eines ihm zugrunde liegenden, ihn verursachenden Geschehens. Inwiefern wird das zugrunde liegende Geschehen wiederum durch den Einzelfall modifiziert bzw. individualisiert oder gar induziert?

- Ist die Darstellung so anschaulich und konkret, dass das Geschehen Erlebnis wird und nicht nur Information bleibt, d.h. dass emotionale Beteiligung möglich ist, die in Identifikation und Opposition zum Dargestellten eigenständige Urteilstätigkeiten hervorruft. Ist die Darstellung zugleich so freilassend, dass unterschiedliche Beurteilungen möglich sind und zu interessanten Diskussionen und Erörterungen führen können?
- Hat das Dargestellte Potential zu offenen Fragen und grundsätzlichen anthropologischen bzw. philosophischen oder auch aktualisierenden Erwägungen (Gegenwarts- und Zukunftsrelevanz)?

Mögliche allgemeine Fragen wären dann:

- Wo prägt sich ein Phänomen in origineller, Interesse weckende Weise aus? Wo führt es *aus sich selbst* hin zu einem verallgemeinernden Verständnis?
- In wie fern steht das Phänomen für sich? Wo ist sein Charakter mehr akzidentiell?
- Sind die intendierten Fragebewegungen differenziert und stellen sie keine naiven Suchaufgaben dar?
- Gibt es gute offene Fragen, welche eigene Bewegungen des Nachdenkens und Verstehens anregen und die auf erweiterte Kontexte verweisen?

Phänomenologische Unterrichtsansätze werden im didaktischen Modell des Epochenunterrichtes Freier Waldorfschulen in einer speziellen Phasengliederung umgesetzt, die auf Steiner zurückgeht (Steiner, 1986, S. 45ff.) und aus drei Phasen besteht. Es wäre gesondert auszuführen, wie das didaktische Modell so zu einem Strukturmodell des Unterrichts wird. Ein physikalisches Beispiel findet sich bei Sommer (2010).

4. Schluss

Die hier vorgestellten Reflexionen zur Rolle der Allgemeinen Didaktik in der Waldorfpädagogik gingen von deren anthropologischen und wissenschaftstheoretischen Positionen aus.

Als grundlegende anthropologische Position wurde eine freie Persönlichkeitsentwicklung angeführt, die annimmt, dass Selbstentwicklung möglich sei und hier eine Ressource der gesellschaftlichen Erneuerung liege. Schulische Lehr- und Lernprozesse und insbesondere auch curriculare Entscheidungen sind dann in der Waldorfpädagogik mit dem Anspruch verbunden, in Passung zu den Entwicklungsmöglichkeiten der Schüler zu stehen.

Das didaktische Modell des Epochenunterrichts bildet in der Waldorfpädagogik eine allgemeindidaktische Rahmung für die Fachdidaktiken. Dort fassen die Schüler einen Unterrichtsgegenstand zunächst lebensweltlich auf. Es schließt sich eine Phase an, in der die emotionale Verbindung mit dem Unterrichtsstoff im Mittelpunkt steht. Diese Phase vermittelt einen Übergang, durch den die Schüler anschließend mit einer objektivierenden Einstellung das kognitive Lernziel erreichen können.

Das Vorgehen ist mit einem spezifischen, phänomenologischen Unterrichtsansatz verknüpft. Dort wird von „Einzelbeispielen hoher Wirklichkeitsdichte“ (Wagenschein, 2008) ausgegangen, die das Potenzial haben, ein Allgemeines im Besonderen freizulegen. Die allgemeinen Zusammenhänge, welche sich Schüler in reflexivem Abstand mit einer objektivierenden Einstellung erarbeiten, werden aus lebensweltlichen, besonderen Erfahrungen entwickelt.

Es zeigt sich, dass der phänomenologische Unterrichtsansatz mit Klafkis (1964) Theorie der kategorialen Bildung reflektiert und spezifisch gefasst werden kann: Die materiale Seite der Bildung und damit das durch einen phänomenologischen Unterrichtsansatz Entfaltete hat das Potenzial, besonders eng mit der formalen Seite der Bildung verschränkt zu werden, wird doch die formale Seite als die sich realisierende Person der Schüler in ihrem Übergang von einer lebensweltlichen zu einer objektivierenden Perspektive aufgefasst.

Jank & Meyer (2009) kritisieren mit Bezugnahme auf Türcke (1986), dass mit Klafkis Theorie der kategorialen Bildung eine quasi-ontologische Stabilitätsannahme über die Beschaffenheit der Welt verbunden

sei. Mit der wissenschaftstheoretischen Position der Waldorfpädagogik handelt es sich nicht nur um ein quasi-ontologisches, sondern ein ontologisches Problem: Denkend tragen die Schüler an die vereinzelt auftretenden Wahrnehmungen Begriffe Struktur bildend heran und bringen dabei in ihrem Bewusstsein zur Erscheinung, was die Erscheinungen der Welt formt. – Die epistemologische Position der Waldorfpädagogik fasst Ideen produktiv und performativ auf. In Umkehrung der Kritik von Jank & Meyer lassen sich phänomenologische Unterrichtsansätze als folgerichtiges Komplement zu deren epistemologischer Position bestimmen.

Literatur

- Arnold, K.-H. & Lindner-Müller, C. (2012). The German Tradition in General Didactics. Its origins, major concepts, approaches, and perspectives. In: *Jahrbuch für Allgemeine Didaktik*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Berg, H. C. (2003). *Bildung und Lehrkunst in der Unterrichtsentwicklung. Zur didaktischen Dimension von Schulentwicklung. Schulmanagement-Handbuch*, Bd. 106. München: Oldenbourg.
- Deutsche UNESCO Kommission (Hrsg.). *Lernfähigkeit: Unser verborgener Reichtum. Bericht der Internationalen Kommission „Bildung für das 21. Jahrhundert“*. Neuwied, Kriftel, Berlin: Luchterhand
- Dietz, K.-M. (2003). *Erziehung in Freiheit. Rudolf Steiner über Selbständigkeit im Jugendalter*. Heidelberg: Menon.
- Fuchs, T. (2008). *Das Gehirn – ein Beziehungsorgan. Eine phänomenologisch-ökologische Konzeption*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Gögelein, C. (2007). Geschichte und Prinzipien des „Lehrplans“ der Waldorfschule. Zur Lehrplankonstitution der Pädagogik Rudolf Steiners. In: Hellmich, A. & Teigeler, P. (Hrsg.). *Montessori-, Freinet-, Waldorfpädagogik. Konzeption und aktuelle Praxis*. Weinheim: Beltz.
- Goethe, J. W. von (1966). Erfahrung und Wissenschaft. In: *Goethes Werke*. Hamburger Ausgabe. Bd. 13, S. 23-25. Hamburg: C. Wegener.
- Götte, W., Loebell, P. & Maurer, K.-M. (2009). *Entwicklungsaufgaben und Kompetenzen. Vom Bildungsplan der Waldorfschule*. Stuttgart: Freies Geistesleben.
- Grebe-Ellis, J. (2005). *Grundzüge einer Phänomenologie der Polarisierung*. Berlin: Logos.
- Hübner, E. (2008). *Imaginationen im virtuellen Raum: Technik und Spiritualität – Chancen eines neuen Jahrhunderts*. Frankfurt a. M.: Clavis.
- Jank, W. & Meyer, H. (2009). *Didaktische Modelle*. Berlin: Cornelsen.
- Klafki, W. (1963). *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Weinheim: Beltz.
- Klafki, W. (1964). *Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung*. Weinheim: Beltz.
- Meyer, M. & Meyer, H. (2007). *Wolfgang Klafki. Eine Didaktik für das 21. Jahrhundert?* Weinheim: Beltz.
- Østergaard, E., Dahlin, B. & Hugo, A. (2008). Doing phenomenology in science education: a research review. *Studies in Science Education*, 44/2, S. 93-121.
- Peukert, H. (2000). Reflexionen über die Zukunft von Bildung. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 46/4, S. 507-524.
- Rahkockhine, A., Hallitzky, M., Koch-Priewe, B., Kenzhegaliyeva, M. & Störtländer, Jan, C. (2013). Vergleichende Didaktik und Curriculumforschung; nationale und internationale Perspektiven – Call for Papers. http://www.dgfe-sektion5.de/kom1/dokumente/2013-CfP_Leipzig.pdf (letzter Zugriff 1.8.2013).
- Richter, T. (Hrsg.) (2006). *Pädagogischer Auftrag und Unterrichtsziele – vom Lehrplan der Waldorfschule*. Stuttgart: Freies Geistesleben.
- Rohde, D. (2003). *Was heißt „lebendiger“ Unterricht?: Faradays Kerze und Goethes Pflanzenmetamorphose in einer Freien Waldorfschule*. Marburg: Tectum.
- Schieren, J. (1998). *Anschauende Urteilskraft. Methodische und philosophische Grundlagen von Goethes naturwissenschaftlichem Erkennen*. Düsseldorf, Bonn: Parerga.
- Schieren, J. (2012). Das Lernverständnis der Waldorfpädagogik. *RoSE: Research on Steiner Education* 3/1, S. 75-87.
- Schmelzer, A. (2000). *Wer Revolutionen machen will. Zum Geschichtsunterricht der 9. Klasse an Waldorfschulen*. Stuttgart: Freies Geistesleben.
- Sommer, W. (2005). *Zur phänomenologischen Beschreibung der Beugung im Konzept optischer Wege*. Berlin: Logos.
- Sommer, W. (2010). Oberstufenunterricht an der Waldorfschule: Kognitive Herausforderungen für das verkörperte Selbst. *RoSE: Research on Steiner Education* 1/1, S. 33-48 & 1/2, S. 53-63.
- Steiner, R. (1983). *Die pädagogische Grundlage und Zielsetzung der Waldorfschulen*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1986). *Menschenkenntnis und Unterrichtsgestaltung*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

- Steiner, R. (1992). *Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1995). *Konferenzen mit den Lehrern der Freien Waldorfschule 1919 bis 1924*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (2011). *Grundlinien einer Erkenntnistheorie der Goetheschen Weltanschauung mit besonderer Rücksicht auf Schiller*. Bremen: Europäischer Literaturverlag.
- Steiner, R. (2012). *Wahrheit und Wissenschaft*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Türcke, C. (1986). *Vermittlung als Gott. Metaphysische Grillen und theologische Mucken didaktisierter Wissenschaft*. Lüneburg: Dietrich zu Kampen.
- Varela, F. (2008). „Wahr ist, was funktioniert“. In: Pörksen, B.: *Die Gewissheit der Ungewissheit. Gespräche zum Konstruktivismus*. Heidelberg: Carl-Auer.
- Wagenschein, M. (2008). *Verstehen lehren*. Weinheim: Beltz.
- Zech, M. (2002). Von gestern oder zeitgemäß? Die Nibelungensage als Unterrichtsstoff. *Erziehungskunst* 01/2002, S. 11-18.
- Zech, M. (2012). *Der Geschichtsunterricht an Waldorfschulen*. Frankfurt am Main: Peter Lang.