

Das Lernverständnis der Waldorfpädagogik

Jost Schieren

*Alanus Hochschule, Alfter, Deutschland,
Fachbereich Bildungswissenschaft*

Die Frage nach dem Vorgang des Lernens und dessen Bedeutung für den Menschen wird seit den Ursprüngen des abendländischen Denkens in Philosophie, Psychologie, Pädagogik und in jüngster Zeit auch in der Gehirnforschung breit diskutiert. Die im aristotelischen und platonischen Denken paradigmatisch sich verzweigende eher erfahrungs- bzw. ideenorientierte Erörterung des Lernvorganges wurde im mittelalterlichen Denken um den Erlösungsgedanken der christlichen Heilslehre erweitert. Ziel und Zweck des Lernens war die Nähe zu Gott und die Befreiung von der Sünde. (vgl. zur Entwicklung des Lernbegriffs Meyer-Drawe 2008b) In der Aufklärung tritt das vernunftbegabte Subjekt in den Vordergrund und damit auch der Autonomieanspruch des Lernenden. Das „sapere aude“ Kants: „Habe den Mut, dich deines eigenen Verstandes zu bedienen“, wird zum Imperativ des Lernens. Zugleich tritt in Folge der angestrebten Vernunftorientierung eine betont rationale Prägung des Lernvorganges auf und damit einhergehend das Bedürfnis einer wissenschaftlichen Theorie des Lernens. Die Formalstufentheorie von Johann Friedrich Herbart (1776-1841) wurde durch die enge Regelfestschreibung der Herbartianer zum methodischen Kanon regelgerechten Lernens und Lehrens erhoben. (Geissler 2007)

Einen empirischen Durchbruch erfuhr die Wissenschaft vom Lernen durch die die Theorie des Behaviorismus begründenden Arbeiten von Petrowitsch Pawlow (1849-1936) und John B. Watson (1878-1958). Deren Forschungsergebnisse wurden im Wesentlichen durch Tierversuche gewonnen. Lernen wird im Behaviorismus als eine Konditionierung verstanden, die von determinierten Reiz-Reaktions-Schemata ausgeht. Einen weiteren lerntheoretischen Ansatz bietet die Kognitionsforschung. Wesentliche Impulsgeber sind hier Jean Piaget (1896-1980) und Lew Semjonowitsch Wygotski (1896-1934). Beide untersuchen die Verstehensstrukturen des Menschen und fragen unter entwicklungspsychologischen Aspekten, wie Verstehen generiert wird. Piaget bezieht sich dabei auf die dem Menschen innewohnenden logischen Strukturen, während Wygotski soziokulturelle Faktoren, insbesondere die Sprache, für spezifische Verstehens- und Lernformen verantwortlich macht.

Ein weiterer lerntheoretischer Ansatz, der sich von der mechanistischen Auffassung des Behaviorismus absetzt, findet sich in der Betonung der menschlichen *Einsicht* als entscheidender Komponente des Lernvorganges. Als Beispiele einer in diesem Sinne vergleichsweise ganzheitlich ausgerichteten Lerntheorie sind hier die Gestaltpsychologie Wolfgang Köhlers (1887-1967) und der vor allem auf soziale Prozesse ausgerichtete Lernbegriff von Albert Bandura (*1925) zu nennen. Letzterer hat als wichtigen personalen Aspekt beim Lernen den Begriff der *Selbstwirksamkeit* geprägt.

Im Kontext pädagogischer Lerntheorien sind insbesondere der Ansatz von Alfred Petzelt (1889-1967) und Lutz Koch (*1942) zu nennen, die aus einer philosophischen Perspektive vom Erkenntnisvorgang ausgehen. „Peltzelt thematisiert Lernen als Prozess der Sinngebung. Es ist bei ihm strikt vom bloßen Wissenserwerb und von der bloßen Verhaltensänderung des Behaviorismus [...] unterschieden.“ (Meyer-Drawe 2008b, S.399)

Auf dieses Lernverständnis bezieht sich eine große Zahl von Autoren, die gegenüber den psychologisch-experimentellen und auch den betont konstruktivistischen Ansätzen eine dezidiert pädagogische Auffassung des Lernens proklamieren. Käte Meyer-Drawe erörtert in diesem Kontext unter Einbeziehung von Maurice Merleau-Ponty (1908-1961) eine phänomenologische Auffassung des Lernens, die „ihr Augenmerk auf die produktive Störung und Verzögerung des Lernens“ (Meyer-Drawe 2008b, S.400f) richtet. Alfred Schirlbauer schreibt in ähnlicher Weise: „Eine (schul)pädagogisch bedeutsame Lerntheorie muss also den Begriff des sich ‚auf Wahrheit richtenden Ichs‘ (Petzelt) einführen, muss von Erkennen und Irren, von Verstehen und Unverständnis, von Begreifen und Begriffslosigkeit reden.“ (Schirlbauer 2008, S.205)

Aufgrund der unterschiedlichen Ansätze, das Lernen zu begreifen, ist es bis jetzt unmöglich eine konsensuale Definition des Lernens zu formulieren. In den psychologisch verorteten Lerntheorien kann man sich noch auf folgende Aussage einigen: „Lernen bezieht sich auf relativ dauerhafte Veränderungen im Verhalten [...] in Bezug auf bestimmte Situationen. Es beruht auf wiederholten Erfahrungen mit dieser Situation.“ (Winkel, Petermann, Petermann 2006, S.12) Pädagogische Lerntheorien halten dem jedoch entgegen, dass in einer solchen Definition die Auffassung eines sich lediglich *verhaltenden* Subjektes, einer statisch vorgestellten Objektwelt und eines allein sukzessiv-erfolgreichen Lernfortschritts mitschwingt. (vgl. hierzu und nachfolgend Breinbauer 2008, S.59f) Als Erwiderung wird vorgetragen, dass Lernen dem gegenüber immer auch von Irritationen und autonomen Selbstorganisationen geprägt ist. Es findet zudem eine produktive, transformatorische und dynamische Integration von Objekt und Subjekt ineinander statt, die eben nicht scheinbar feststehende Situationen, Wissensbestände oder gesellschaftliche Wirklichkeiten antizipiert und rezipiert. Lernen ist in diesem Sinne immer auch erfinderisch.

Die unterschiedlichen Ansätze, das Lernen zu begreifen, verweisen ihrerseits auf unterschiedliche Menschen- und Weltbilder und damit auf unterschiedliche Aspekte des Lernens, auf die der wissenschaftliche Blick fokussiert ist. Es geht, auch wenn sich vielfach scharfe argumentative Oppositionen finden, weniger um ein *Richtig* oder *Falsch*, sondern es geht vielmehr um eine *Entscheidung*, nämlich darum, für welches Lernverständnis und damit für welches Menschen- bzw. Weltbild man sich entscheidet. Auch wenn gegen die einseitige Vertretung der Lerntheorie des Behaviorismus gerade in einem pädagogischen Kontext vieles einzuwenden ist, so muss doch festgehalten werden, dass insbesondere frühkindliche und kindliche Lernformen (motorische Geschicklichkeit, soziales Lernen, kulturelle Prägungen usw.), aber auch Gewohnheitsprägungen alltäglicher Handlungsabläufe im Erwachsenenalter zu einem großen Anteil dem Lernschema des Behaviorismus entsprechen. Die Waldorfpädagogik lehnt es beispielsweise ab, im Kindesalter Lernerfolge auf dem Wege argumentativ gewonnener Einsichten zu generieren. (Steiner 1990, S.29f) Man kann sagen, der Behaviorismus *funktioniert*. Allerdings darf die Gefahr autoritativer und ggf. auch manipulativer Lernformen, die dem Behaviorismus implizit sind, nicht außer Acht gelassen werden. Festgelegte Reiz-Reaktions-Schemata sind beispielsweise in militärischen Ausbildungskontexten erwünschte Lernerfolge. Sie kommen zudem außerordentlich wirksam in Computeranwendungen, insbesondere in Computerspielen zum Tragen. Auch die Produktwerbung arbeitet erfolgreich mit einem behavioristischen Menschenbild.

Anders ist es, wenn man ein eher autonomes, auf freiheitliches und einsichtsvolles Handeln ausgerichtetes Menschenbild favorisiert. Dann wird man insgesamt versuchen, Lernprozesse offener zu organisieren und mehr auf die personalen Bedingungen des Lernens einzugehen. Hier liegt ein Ansatzpunkt der Waldorfpädagogik, welcher im Folgenden näher betrachtet werden soll.

Rudolf Steiners Vorstellungslehre

Die Basis für einen waldorfpädagogischen Lernbegriff findet sich in Rudolf Steiners Erkenntnistheorie. In seinem philosophischen Frühwerk hat Steiner eine erkenntnistheoretische Grundposition bezogen auf das Verhältnis des Menschen zur Wirklichkeit herausgearbeitet. (Steiner 1918 und 1923) Er distanziert sich von einer naiv-realistischen Wirklichkeitsauffassung, die die Dinge der Welt als gegeben hinnimmt und dem menschlichen Erkennen eine bloße Abbildungsfunktion zuschreibt. Er betrachtet Wirklichkeit als ein produktiv-schöpferisches Ergebnis des menschlichen Erkenntnisvorganges. Den

Ausgangspunkt nimmt Steiner von einer Charakterisierung der menschlichen Wahrnehmung, womit nicht die Tätigkeit des Wahrnehmens, sondern deren Gegenstand, das Wahrgenommene, gemeint ist. Dieses tritt, durch das menschliche Sinnes-Nerven-System vermittelt, zunächst vereinzelt und unzusammenhängend auf. Zusammenhänge werden durch das Denken in Form von begrifflichen Inhalten strukturbildend an die vereinzelt Wahrnehmungen herangetragen und von diesen entsprechend ihrer im bloßen Wahrnehmungsvorgang verhüllten, durch die begriffliche Durchdringung sodann enthüllten Eigenschaftlichkeit adaptiert. Der Begriff „bitter“ als geschmackliche Identifizierung einer Wahrnehmung erschließt deren selbsteigene Qualität. Natürlich treten bei der begrifflichen Erschließung von Wahrnehmungen viele Irrtümer auf, die damit zusammenhängen, dass die begrifflichen Gebilde vom erkennenden Subjekt zu dominant den noch unerschlossenen Wahrnehmungsqualitäten übergestülpt werden. Auch können die vermittelten Wahrnehmungsausschnitte zu begrenzt sein, um einen begrifflichen Inhalt valide aufzunehmen. Fährt man zum Beispiel mit dem Auto an einem hellen Sommertag auf einer Landstraße, so kann eine auf der Straße auftretende Spiegelung im ersten Moment als „Pfütze“ begriffen werden. Weil die Erfahrung bzw. vorangegangene Erkenntnisleistungen lehren, dass eine Wasserfläche spiegelt, ist diese begriffliche Erschließung zunächst gerechtfertigt. Zur gültigen Urteilsbildung müsste allerdings noch die weitere Wahrnehmung und begriffliche Erschließung von spritzendem Wasser beim Hindurchfahren auftreten. Es fehlt demnach eine Wahrnehmungsgrundlage, um den herangetragenen Begriff „Pfütze“ einzulösen. Der Irrtum ist allerdings nicht wahrnehmungs- noch begriffsbedingt. Der Irrtum liegt in der vorschnellen und ungenauen Zusammenfügung beider Elemente.

Die Konstituierung der Wirklichkeit durch die Zusammenfügung von Wahrnehmung und Begriff in Steiners Erkenntnislehre ist dem Konstruktivismus verwandt. Allerdings unterscheidet sich Steiner grundlegend vom Konstruktivismus, indem er – wie angeführt – das Eintreten des Begrifflichen in die Sphäre der Wahrnehmung nicht als subjektive Konstruktion, sondern als objektive Adaption begreift. 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 Denkvorganges zwar partial, aber dennoch auf Grundlage ihrer Eigengesetzlichkeit auftreten. Für diese als Logizität zu bezeichnende Eigengesetzlichkeit des Begrifflichen bietet die Mathematik ein gutes Beispiel.

Die Verbindung von Wahrnehmung und Begriff wird von Steiner als Vorstellung bezeichnet. Diese macht im gewöhnlichen Bewusstsein ihre eigenaktive Genese vergessen, was zu dem naiv-realistischen Weltbild führt. Die Vorstellung ist im Gegensatz zu den in sie eingegangenen Elementen erinnerbar, was für einen eher gedächtnisbetonten Lernvorgang von Bedeutung ist. Darüber hinaus erstreckt sich Lernen vor dem Hintergrund der steinerschen Erkenntnislehre in zwei Richtungen, die als *Universalisierung* und *Individualisierung* bezeichnet werden können. Individualisierung bedeutet die angemessene Integration von allgemeinen Begriffen in spezifische Wahrnehmungen (da deren Allgemeinheit auf eine individualisierte Gestalt festgelegt wird) und Universalisierung bedeutet die produktive Erschließung und denkende Erfassung von selbstgesetzlich-begrifflichen Zusammenhängen (da der einzelne Denkkakt in den allgemeinen Denkszusammenhang integriert wird). Beide Lernformen bedingen einander, denn die Durchdringung einer Wahrnehmung mittels des Begrifflichen (Individualisierung) setzt dessen denkaktive Schöpfung (Universalisierung) voraus. Und umgekehrt wird die stets wache Aktivität des Denkens durch den Rätselcharakter der Wahrnehmung impulsiert. Nachfolgend wird dieser Zusammenhang anhand einer Interpretation der steinerschen Erkenntnislehre detaillierter erläutert.

Disposition und Kondition

Der Philosoph Herbert Witzgenmann (1905-1985) bezieht sich in seinem vor allem erkenntnistheoretisch orientierten Werk auf den philosophischen Ansatz Rudolf Steiners.¹ In seiner Schrift „Der Urgedanke“ (Witzgenmann 1988) nimmt Witzgenmann seinen Ausgangspunkt von der Darstellung der Wahrnehmung;

1. Auf die komplexen Herausforderungen einer angemessenen Urteilsbildung bezieht sich in vertiefter Weise der phänomenologische Ansatz Goethes. (vgl. Goethe 1975 und Schieren 1998)

„In der unübertrefflich kunstreichen Erfindung eines menschlichen Sinnes-Nerven-Systems bildet sich die Weltschöpfung zu ihrem Ursprungszustand zurück. Denn die reinen Wahrnehmungen, die uns unsere Sinneswerkzeuge vermitteln, stellen den ungeordnet-stofflichen Auftrag unseres Selbstvollzugs dar, in welchem wir uns, in dem Maße als wir der Ordnungsaufgabe durch unser Denken Herr werden, selbst aus der entschöpften Welt, sie neuschöpfend, schöpfen. Im Erzeugen der Wirklichkeit sind wir die Selbsterzeuger unserer individuellen Wesensart.“ (Witzenmann 1988, S.10) Die Wahrnehmung wird von Witzenmann als ein epistemologischer Nullpunkt dargestellt. Die Wirksamkeit des menschlichen Sinnes-Nerven-System dekonstruiert die ontologischen Zusammenhänge der gewordenen Welt. Dadurch erst wird der Freiraum einer Neuschöpfung durch das menschliche Erkennen geschaffen. Die zusammenhangstiftende Funktion des menschlichen Denkens in der Erschließung der Wahrnehmungen wird von Witzenmann beschrieben als „Mitindividualisierung der allgemeinen Begriffe (Universalien) bei deren metamorphotischer Anpassung an die Bedingungen, welche sich ihnen in Gestalt der von ihnen durchdringbaren Wahrnehmungen darbieten.“ (Witzenmann 1988, S.11) Eine einmal erbrachte *Mitindividualisierung* dieser Art führt zu der Befähigung, sie zu wiederholen und in der Wiederholung zu optimieren. Hierauf beruhen das Wiedererkennen der Gestalten, Gegenstände und Vorgänge der umgebenden Welt und auch die Fähigkeit der angemessenen Umsetzung der eigenen Handlungsabsichten. Diesen Fähigkeitszuwachs in der Weltbegegnung des Menschen bezeichnet Witzenmann als *Disposition*.

Hinzu kommt die andere Seite des Lernvorganges, der sich auf die Fähigkeit der Begriffsschöpfung durch das menschliche Denken bezieht und die von Witzenmann als *Kondition* bezeichnet wird. Er führt mit Rückbezug auf die Dispositionen wie folgt aus: „Unsere dispositionelle Freiheit entsteht durch den Mitvollzug der Individualisierung des Geistes bei dessen Durchdringung von Wahrnehmungen, es ist ein Entstehen im ‚Stoffe‘. Sie ist ein Selbsterzeugen im Miterzeugen von *Denkinhalten*. Unsere konditionelle Freiheit entsteht durch die Einwirkung unserer individuellen (eben konditionierten) Vollzüge auf den universellen Geist, also dadurch, dass dieser sie in seinen Eigenbereich aufnimmt. Diese Freiheit ist daher eine solche im *Geiste*. Sie ist ein Geisterfassen durch die Rückbestimmung von *Denkakten* seitens des sich *in* diesen (jedoch nicht *diese*) selbstbestimmenden Geistes.“ (Witzenmann 1988, S.13f) Der in diesem Kontext auftretende *Geist*begriff mag irritieren. Es ist damit nichts anderes als der schon angeführte in sich gegründete Selbstzusammenhang der Begriffe gemeint. Auf diesen beziehen sich die menschlichen Denkakten und werden darin aufgenommen. Die bewusstseinsmäßige Erfahrung davon kann als Einsichtsvermögen bezeichnet werden. Wenn man beispielweise einen komplizierten Text liest oder eine mathematische Gleichung zu bewältigen sucht, dann wird die je und je eintretende Einsicht als evidentielle Weitung des Bewusstseins im Kontext des entsprechenden Gebietes erfahren. Zudem ist merklich, dass auch hier die wiederholte Betätigung zur Fähigkeitssteigerung des Einsichtsvermögens führt.

Vorstellung und Wille

Die vorangegangene Darstellung ermöglicht es, ein Kernanliegen Rudolf Steiners bei der Begründung der Waldorfpädagogik deutlicher herauszustellen. In vielen überlieferten Vorträgen Rudolf Steiners, die er vor dem Kollegium der ersten Waldorfschule in Stuttgart 1919 und in den Folgejahren gehalten hat, betont er in einer Entgegensetzung zum Schulsystem seiner Zeit, dass es in der Waldorfpädagogik darum gehe, nicht den „Kopfmenschen“, sondern den „Gliedmaßenmenschen“ zu erziehen. (Steiner 1980) Diese Ausdrücke verweisen darauf, dass es nicht um einseitige Vorstellungsbildungen, sondern um eine Willenserziehung geht. Steiner wendet sich damit gegen die aus seiner Sicht „verkopfte“ Erziehung seiner Zeit. Er stimmt darin im Wesentlichen mit den reformpädagogischen Ansätzen, die sich zeitgleich entwickelten, überein. Schule ist in Steiners Sinne nicht allein dafür da, dass der „Kopf“ belehrt werde. Es geht nicht darum, dass ein möglichst großes Volumen an Wissensinhalten in Form von Vorstellungen Eingang in die Köpfe der Schüler finde. Er kritisiert die einseitige Akkumulation und prüfungsrelevante Gedächtnisspeicherung von Vorstellungsinhalten. Das Problem liegt dabei nicht in den Vorstellungen an sich, die sinnvoller Weise auch in der Waldorfpädagogik gelernt und behalten werden sollen. Sondern es liegt darin, dass Vorstellungen nicht das Bewusstsein ihrer eigenen Entstehung in sich tragen, nämlich die eigenaktive und –produktive Verbindung von Wahrnehmung und Begriff. Damit unterdrücken sie epistemologisch die

Beteiligung des Menschen an der Wirklichkeit und konstituieren die Bewusstseinerfahrung eines Subjekt-Objekt-Dualismus. Das Vorstellungsbewusstsein begreift die Welt als das vom eigenen Selbst prinzipiell unterschiedene Gegenüber. Wenn nun der Schulunterricht so erfolgt, dass betontermaßen die Rezeption und gedächtnismäßige Wiedergabe von Vorstellungen im Vordergrund steht, so wird die dualistische Trennung von Mensch und Welt erlebnismäßig befestigt. Allein indem der Schulunterricht nicht allein die Vermittlung des Vorstellungsinhaltes, sondern die Eigenaktivität bei der Bildung von Vorstellungen aufgreift und didaktisch-methodisch umsetzt, wird die Beteiligung des Menschen beim Zustandekommen der Wirklichkeit erlebnismäßig erfahren. Dies führt zu einem vergleichsweise monistischen Bewusstsein, welches sich nicht von den Dingen der Welt getrennt erlebt, sondern in deren Wirklichkeitsgenese epistemologisch und anthropologisch eingebunden ist und damit zugleich die Bildung der eigenen Fähigkeiten ermöglicht. Steiner hat immer wieder betont, dass es darauf ankäme den „Willen“ zu erziehen. Mit „Wille“ ist im Sinne des hier Dargestellten die Tätigkeitsseite beim Zustandekommen von Vorstellungen gemeint. Es sind die dispositionellen und konditionellen Fähigkeiten, die in der aktiven Wirklichkeitskonstitution gebildet werden. Das Lernen in der Waldorfpädagogik ist in diesem Sinne auf die Bildung von Dispositionen und Konditionen ausgerichtet. – Anhand eines Fallbeispiels soll dies nun näher betrachtet werden.

Fallbeispiel Landwirtschaftspraktikum

Fünfunddreißig Schülerinnen und Schüler einer neunten Klasse einer Waldorfschule im Ruhrgebiet, gleichgewichtig Jungen und Mädchen, verbringen ein vierzehntägiges Landwirtschaftspraktikum auf einem biologisch arbeitenden Betrieb in Norddeutschland. Der Hof ist auf die Unterbringung, Versorgung und pädagogische Betreuung der Jugendlichen eingestellt. Es gibt je eine Sammelunterkunft für Jungen und für Mädchen und separate Zimmer für die betreuenden Lehrer. Die landwirtschaftlichen Aufgabenfelder verteilen sich auf Stallarbeit (Kühe und Schweine), Käserei, Gemüse- und Obstgarten, Feldarbeit und Forstwirtschaft. Die Schüler durchlaufen in einer Fünfergruppe jeden Bereich während des Praktikums. Zudem gibt es täglich kleine unterrichtliche Einheiten, die einzelne Aspekte der Land- und Forstwirtschaft beleuchten. Die ersten drei bis vier Tage des Praktikums erweisen sich für die Schülerinnen und Schüler als sehr gewöhnungsbedürftig. Ihrer gewohnten familiären Umgebung entzogen, in einen zwar anspruchsvollen, aber angemessenen Arbeitsprozess eingebunden, fühlen sie sich überfordert. Das frühmorgendliche Aufstehen (6.30h), welches sich im Prinzip vom Schulalltag nicht unterscheidet, ist mühselig. Da viele Eltern ihren Kindern einen großen Vorrat an Süßigkeiten und Knabbereien mitgegeben haben, wird das gesunde und nahrhafte Essensangebot des Hofes zu Beginn kaum genutzt. Einfache, aber Ausdauer erfordernde Arbeiten wie das Umgraben eines Gemüsebeetes führen schon nach kurzer Zeit zu subjektiv erlebten Erschöpfungszuständen. Das Klassen- und Arbeitsklima ist zu Beginn des Praktikums auf Grund dieser Erfahrungen sehr belastet. Dann geschieht Folgendes: Während des gemeinsamen Mittagessens am vierten Tag kommt eine Schülerin aufgeregt in den Speiseraum, um mitzuteilen, dass ein Pferd des Hofes aus seinem Gatter, welches offen stand, ausgebrochen sei. Mit einem Mal sind alle Schüler auf den Beinen in der Absicht, das Pferd einzufangen. Dieses steht auf einer Wiese nicht unweit des Gatters und grast. Als die Schüler sich als geschlossene Gruppe nähern, nimmt es Reißaus, um nach zwanzig bis dreißig Metern wiederum stehen zu bleiben und erneut zu grasen. Der Schülergruppe gelingt es nicht, einen von dem Pferd geschaffenen Mindestabstand von etwa zwanzig Metern zu verringern. Jedes Mal, wenn sich die Schülergruppe nähert, bewegt sich das Pferd fort. So geht es bei eifrigen Diskussionen der Schüler, wie das Problem zu lösen sei, über eine dreiviertel Stunde. Bis das Pferd in ein Waldstück gelangt, in dem sich ein kleineres, rundabgeschlossenes Tal befindet. Die Schülergruppe einigt sich auf ein gemeinsames Vorgehen: Sie umrunden das Pferd von beiden Seiten, ohne den Mindestabstand zu unterschreiten, und nähern sich ihm dann von hinten. Sie vermeiden dabei Gespräche und unruhige Bewegungen und können nach einer weiteren halben Stunde das Pferd auf diese Art und Weise zu dem Gatter zurückbewegen.

Die Betreuer bemerken, dass mit dieser Aktion der Bann der ersten Tage gebrochen ist: Die Arbeit geht müheloser von der Hand, die Schüler lösen aus, wer am Morgen anstatt um 6.30h schon um 5.00h aufsteht, um zuvor noch im Stall beim Melken zu helfen und nicht zuletzt werden die reichlich aufgetragenen Speisen aufgegessen und es gehen keine vollen Schüsseln mehr zurück in die Küche. Bei der Abreise von dem Hof nach

vierzehn Tagen kommt es zu tränenreichen Abschiedsszenen mit den Mitgliedern der Hoffamilie und von den einzelnen lieb gewonnenen Tieren. Eine kleine Gruppe der Schüler kehrt zudem in den anschließenden Sommerferien auf den Hof zurück, um freiwillig mitzuhelfen.

Lernaspekte

Soweit ein Fallbeispiel, welches einen Lernprozess beschreibt. Was haben die Schülerinnen und Schüler gelernt? Sie haben sich mit dem Hof als Ganzem aktiv verbunden. Sie haben sich die Aufgaben, die der Hoforganismus stellt in ihrer Motivation und in ihrem Handeln zu eigen gemacht. Dabei haben sie etwas über die Herkunft der Lebensmittel, über die notwendigen Verarbeitungsprozesse, über den Umgang mit Tieren und Pflanzen und allgemein über die Ernährung des Menschen gelernt. Sie haben also in einem bestimmten Ausschnitt etwas über die Welt und deren Gesetzmäßigkeiten gelernt. Zudem haben sie sich selbst überwinden gelernt und zu einer kräftigen Arbeitsmotivation gefunden. Sie haben weiterhin durch den gewonnenen Respekt vor der Natur und der Hinwendung vor allem zu den Tieren in gewisser Weise auch einen ethisch begründeten Naturbezug gewonnen, der sich auch in einer erworbenen Handlungskompetenz spiegelt. Nicht zuletzt hat sich die soziale Gemeinschaft der Klasse hinsichtlich der gegenseitigen Achtsamkeit und Rücksichtnahme deutlich verbessert.

Das Lernen umfasst demnach in einem ganzheitlichen Sinne emotionale (sympathische Verbindung mit den Hof), motivationale und volitionale (Arbeitswille, Ausdauer), kognitive (landwirtschaftliches Wissen), ethisch-moralische (Respekt vor der Natur) und soziale (Klassengemeinschaft) Aspekte und Handlungskompetenzen.

Ein wesentlicher Faktor für den gekennzeichneten Lernfortschritt liegt in dem durch das Praktikum geschaffenen Lernarrangement, wobei das Ereignis des entflohenen Pferdes als Wendepunkt, nicht aber als der eigentliche Grund des Lernerfolges zu bewerten ist. Es lag ein realer Weltbezug vor. Das Lernen fand nicht im Klassenzimmer unter „künstlichen“, d.h. allein von der Lehrperson geschaffenen Bedingungen statt, sondern in dem landwirtschaftlichen Betrieb selbst. Alle Arbeitsprozesse, die die Schüler durchliefen, waren zugleich die realen betrieblichen Prozesse des Hofes. Dies ist natürlicherweise eine Ausnahmesituation des Schulalltages, zugleich ist damit allerdings auf ein Kernanliegen waldorfpädagogischen Lernens verwiesen, nämlich die Lebensrelevanz im Weltbezug. Dies soll unter dem Aspekt der Sinn- und Wahrheitsorientierung des Lernens näher vergegenwärtigt werden.

Wahrheit

Jeder Lernvorgang wird begleitet von der latenten oder auch ausgesprochenen Frage: „Warum muss/soll ich das lernen?“ Und kein Schüler kann mit der Antwort befriedigt werden: „Weil man das später im Leben braucht.“ Lernen benötigt eine Sinnimmanenz. Das Erlernen beispielsweise motorischer und praktischer Fähigkeiten in der frühkindlichen Entwicklung (Greifen, Laufen, Sprechen usw.) ist begleitet von einem unmittelbaren Lernerfolg. Die erworbenen Fähigkeiten sind geeignet, verschiedene Bedürfnisse zu befriedigen. Dies ist sinngebend. In der Schulzeit tritt mit dem zunehmenden Abstraktionsgrad der Lerninhalte die unmittelbare Sinnerfahrung in den Hintergrund. Hier bedarf es einer *Sinndidaktik* und einer *Sinnmethodik*, die auf Grund von entwicklungsgemäßen, lebensweltlichen und allgemeinmenschlichen Bezügen immanente Sinnhorizonte relevant in den Unterricht integriert. Es geht darum, einen relevanten Weltbezug herzustellen, an dem die Richtigkeit des Ge- und Erlernen bemessen werden kann. Die Welt ist der Maßstab, an dem der Lernerfolg gemessen wird. Käte Meyer-Drawe benennt die Bedeutung des Weltbezuges für das Lernen als „Einspruch der Dinge“. (Meyer-Drawe 2008a) Und Alfred Schirlbauer fordert hier zu Recht einen Wahrheits- bzw. Richtigkeitsbezug des Lernens: „Ohne die Bezogenheit auf ‚Wahrheit‘ und ‚Richtigkeit‘ würde es wenig bis keinen Sinn machen, von Einsicht zu sprechen, von Verstehen oder Erkenntnis.“ (Schirlbauer 2008, S.205) Wahrheit ist hier sicherlich nicht in einer philosophischen Tiefenschärfe universell und letztgültig zu begreifen, sondern in einem lebenspraktischen Sinne als logische Stimmigkeit, im Handlungserfolg sich bewährende Erkenntnis und als Weltverstehen im Ausschnittsbereich des jeweiligen Lerngegenstandes. Bezogen auf die

benannten Fähigkeitsbereiche Disposition und Kondition ist mit Wahrheit die objektrelationale Bindung der erworbenen Begriffe an Wahrnehmungen (Individualisierung, die zu Dispositionen führt) und an andere Begriffe (Universalisierung, die zu Konditionen führt) gemeint. Schirlbauer schreibt mit Bezug auf Theodor Ballauff (Ballauff 1970), „dass man denken nicht wollen kann, sondern dass uns das Denken aufnehmen müsse, dass wir von einem Gedankengang erfasst würden, wenn ‚wir denken‘.“ (Schirlbauer 2008, S.207) Dies ist ein Hinweis auf die evidentielle Selbstbestimmung, die im Denken als Einsicht erfahren wird. Das lernende Subjekt erfährt dabei die objektive Fähigkeitsbindung an die Gesetzmäßigkeit eines Objektes, hier eines Gedankens. Davon wird es allerdings nicht überwältigt bzw. gezwungen, sondern Fähigkeiten entfalten sich im Medium impliziter bzw. expliziter Einsichten. Eine Einsicht stellt keinen Zwang dar, da sie zugleich eine Selbstbestimmung des Subjektes ist. (vgl. Witzmann 1992) Es wäre unsinnig zu behaupten, dass die Einsicht, dass zum Verlassen eines Raumes die Tür geöffnet werden muss, einen Zwang darstelle. Das Subjekt bestimmt sich selbst in seinem Handeln auf Grundlage der erworbenen Einsichten, die sich als individuell gültige Wahrheiten darstellen. Vor diesem Hintergrund ist das gegenwärtig oft zitierte sogenannte *Lernen des Lernens* lediglich redundant. Denn Lernen ist kein Selbstzweck, es ist immer auf etwas gerichtet. Daran misst es sich. Schirlbauer setzt einen solchen Lernbegriff, der objekt- bzw. inhaltsorientiert ist, dezidiert von einem bloßen Methodentraining ab: „Lehr- und Lerntheorie muss also von den Inhalten des Lehrens und Lernens reden, weil es ohne diese kein Lernen gibt, weil [...] die ‚Inhalte‘ die Gedanken sind, die zu denken wir lernen, wenn wir lernen.“ (Schirlbauer 2008, S.205) Die Gedanken seien ihrerseits bezogen auf ein *Etwas*, „von welchem her wir überhaupt erst von Richtigkeit, Angemessenheit, letztlich auch Wahrheit eines Urteils sprechen können.“ (Schirlbauer 2008, S.205)

Dieser so gekennzeichnete Gegenstands- bzw. Weltbezug weitet den Begriff der „Inhaltsorientierung“ des Lernens. Es geht nicht rückwärtsgewandt um das Modell zu erlernender Wissensbestände, welche curricular festgelegt sind, sondern durchaus auch im Sinne des angeführten Fallbeispiels um ein ganzheitliches Lernen, das auch implizite „Wissens“bestände umfasst.

Lernen führt demnach zu einer Weltteilhabe, es ist eine Partizipation an den Gesetzmäßigkeiten der Welt im Spiegel der erworbenen dispositionellen und konditionellen Fähigkeiten. Die Waldorfpädagogik setzt dieses Lernverständnis didaktisch durch eine dezidierte Erfahrungs- und Handlungsorientierung des Lernprozesses um. Handwerkliche, künstlerische und betriebliche Projekte werden systematisch in den Schulalltag integriert. Auch eher kognitiv-abstrakt verortete Fächer wie z.B. Mathematik werden anschaulich und handlungsorientiert methodisch-didaktisch entwickelt.

Erinnerung

Es kommt noch etwas Weiteres hinzu: Der Vorgang des Lernens ist nur dann erfolgreich, wenn sich dasjenige, was gelernt wird, auch in der Zeit erhält und nicht sogleich wieder verloren geht. Das Gelernte muss bewahrt werden. Rudolf Steiner spricht hier von „Schätzen der Vergangenheit“ (Steiner 1922, S.52) Lernen ist immer auch ein Vorgang des *Verdauerns*. Das Erlernte wird zu einem dauernden Bestandteil der menschlichen Persönlichkeit. Damit dies geschieht, muss das Gedächtnis- oder Erinnerungsvermögen wirksam sein. Rudolf Steiner bezeichnet die Erinnerungsfähigkeit als die Grundeigenschaft der Seele des Menschen. Der Begriff *Seele* ist funktional in dieser Auffassung als *Bewahrerin des Vergangenen* definiert.

Wie aber erfolgt nach Steiners Auffassung das Erinnern? In dem Buch „Theosophie“ gibt es dazu eine aufschlussreiche Stelle, in der zunächst auf die Vergänglichkeit der Sinneseindrücke aufmerksam gemacht wird, um dann näher auf die Erinnerung einzugehen: „Die Leiblichkeit würde alle Eindrücke immer wieder in Nichts zurücksinken lassen, wenn nicht, indem durch den Wahrnehmungsakt die *gegenwärtige* Vorstellung sich bildet, zugleich in dem Verhältnisse zwischen Außenwelt und Seele sich etwas abspielte, was in dem Menschen eine solche Folge hat, dass er später durch Vorgänge *in sich* wieder eine Vorstellung von dem haben kann, was früher eine Vorstellung von *außen her* bewirkt hat.“ (Steiner 1922, S.50) Das ist kompliziert formuliert, insbesondere wenn gesagt wird, dass *zwischen der Außenwelt und der Seele sich etwas abspielte*, wodurch gegenwärtige Vorstellungen gebildet werden. Was ist gemeint? Steiner verweist auf den Vorgang der Vorstellungsbildung. Vorangehend wurde bereits dargelegt, dass Steiner Vorstellungen als Verbindungen

von sinnlich vermittelten Wahrnehmungen mit im Denken selbst hervorgebrachten Begriffen betrachtet. Er lehnt den Gedanken des naiven Realismus entschieden ab, dass die Dinge der Welt wahrgenommen und sie dann als Vorstellungen im Bewusstsein abgelegt werden.

Der Mensch begegnet der Welt nicht rezeptiv, sondern in einem hohen Maße aktiv und produktiv. Es werden nicht Bilder einer fertigen Wirklichkeit übernommen, sondern das menschliche Bewusstsein ist aktiv in den Prozess der Wirklichkeitsbildung hineingestellt. Diese prozessuale Beteiligung wird allerdings – wie bereits ausgeführt – in den gebildeten Vorstellungen nicht bewusst. Sie geschieht zu flüchtig und zu schnell. Das Bewusstsein erwacht erst mit der schon gebildeten Vorstellung. Da diese ein Endprodukt des Wirklichkeitsprozesses, mithin schon herausgefallen ist, betont Witzmann: „Unser gewohntes Bewusstsein ist also ein Vorstellungsbewusstsein, das nicht unmittelbar wirklichkeitshaltig ist.“ (Witzmann 1985, S.61) Er unterscheidet zwischen einer Grundstruktur des menschlichen Erkennens, welches an dem Prozess der Wirklichkeitsentstehung aktiv beteiligt ist, und einer Sekundärstruktur, die diesen Prozess in Form der bewussten Vorstellungen erinnerungsförmig repräsentiert. In den Worten Steiners ist die als Grundstruktur bezeichnete Verbindung von Wahrnehmung und Begriff der Vorgang, *der sich zwischen Außenwelt und Seele abspielt*, und der dazu führt, dass der Mensch „später durch Vorgänge *in sich* wieder eine Vorstellung von dem haben kann, was früher eine Vorstellung von *außen her* bewirkt hat.“ (Steiner 1922, S.50) Diese Vorgänge, die der Mensch *in sich* erfährt, werden von Steiner als Erinnerung bezeichnet. Er spezifiziert wie folgt: „Wer sich Übung für seelisches Beobachten erworben hat, wird finden können, dass der Ausdruck ganz schief ist, der von der Meinung ausgeht: man habe heute eine Vorstellung und morgen trete durch das Gedächtnis *diese* Vorstellung wieder auf, nachdem sie sich inzwischen irgendwo im Menschen aufgehalten hat. Nein, *die* Vorstellung, die ich *jetzt* habe, ist eine Erscheinung, die mit dem ‚jetzt‘ vorübergeht. Tritt Erinnerung ein, so findet in mir ein Vorgang statt, der die Folge von etwas ist, das *außer* dem Hervorrufen der gegenwärtigen Vorstellung in dem Verhältnis zwischen Außenwelt und mir stattgefunden hat. Die durch die Erinnerung hervorgerufene Vorstellung ist eine neue und *nicht* die aufbewahrte alte. Erinnerung besteht darin, dass *wieder* vorgestellt werden kann, nicht, dass eine Vorstellung wieder aufleben kann. Was *wieder* eintritt, ist etwas anderes als die Vorstellung selbst.“ (Steiner 1922, S.50f) Es tritt demnach in der Erinnerung nicht die schon gebildete Vorstellung nochmals auf, sondern es wird eine *neue* Vorstellung gebildet. Diese ist bezogen auf dasjenige, „was *außer* dem Hervorrufen der gegenwärtigen Vorstellung in dem Verhältnis zwischen Außenwelt und mir stattgefunden hat.“ (ebenda) Dies ist aber die als Grundstruktur bezeichnete ursprüngliche eigenaktive Verbindung von Wahrnehmung und Begriff. Steiner begründet einen neuen Erinnerungsbegriff: Erinnerung bezieht sich nicht allein auf die gebildeten Vorstellungen, sondern indem erinnert wird, tritt zugleich die Beteiligung beim Zustandekommen der damaligen Vorstellungen in das Bewusstsein. Das macht in gewisser Weise den *Zauber* einer jeden Erinnerung aus, dass in der Erinnerung das passive und dualistisch verfasste Gegenstandsbewusstsein überwunden wird und die eigene produktive Beteiligung beim Zustandekommen der damaligen Vorstellung und damit das eigene Selbst als eines sich dispositionell zur Wirklichkeit befähigenden Wesens bewusst wird. Rudolf Steiner benennt dies in verschiedenen Kontexten als *Geisterinnern*: Der Mensch erinnert sich, wenn er sich erinnert, latent auch an sein eigenes geistiges Wesen, welches an dem Zustandekommen der Wirklichkeit aktiv beteiligt ist, indem er sich darin selbstverwirklicht hat. Das ist zugleich auch im Kern der Geistbegriff Steiners: Geist ist nicht eine außerhalb des Menschen existierende Wesenswelt, sondern die aktive Selbstschöpfung des Menschen in der Wirklichkeit.

Man kann eine Ahnung von diesem so benannten *Zauber* der Erinnerung haben, wenn man beispielsweise lange nicht betretene Orte seiner Kindheit aufsucht und von den kleinsten Eindrücken, einem Geruch oder einer bestimmten Lichtqualität angerührt ist. Dann bemerkt man, dass man nicht nur den gegenwärtigen Eindruck konstatiert, sondern zugleich sein eigenes in der Vergangenheit daran Beteiligtsein, sein damaliges *Sein*, erinnert.

Vergessen

Der Erkenntnis- und Erinnerungsvorgang in der Darstellung Rudolf Steiners ist in einem hohen Maße aktiv. Das hat unmittelbare Konsequenzen für den Lernprozess. Lernen im Verständnis der Waldorfpädagogik ist

die aktive Erschließung der Wirklichkeit. Es ist nur dann effizient, wenn der Mensch möglichst aktiv daran beteiligt ist. Daher ist Lernen kein rezeptives, passives Aufnehmen von Stoff, der so genannte „Nürnberger Trichter“, sondern ein aktiver, personaler und auch emotionaler Prozess. Im Lernen konfiguriert sich die menschliche Persönlichkeit, weil sie sich darin ihre eigene Bestimmung in Übereinstimmung mit ihrem Wirklichkeitsbewusstsein gibt. Deshalb ist es aus waldorfpädagogischer Sicht nicht ratsam, allein fertige Vorstellungsinhalte zu lernen. Diese können eine lernorientierende und –strukturierende Funktion haben, wesentlich ist es aber im Lernprozess zugleich ein Bewusstsein von der Mitbeteiligung am Entstehen der Wirklichkeit zu implementieren. Das geschieht dadurch, dass der Unterricht unmittelbar erfahrungs- und handlungsbezogen ausgerichtet ist. Steiner betont zudem, dass ein wesentliches Element des Waldorfunterrichtes darin liegt, dass die Lehrenden „Bilder“ bzw. „bewegliche Begriffe“ verwenden. Auch dies ist als ein Hinweis zu verstehen, dass nicht abgeschlossene Vorstellungsinhalte gelehrt werden.

Es kommt aber noch etwas Weiteres hinzu, der Aspekt des *Vergessens*. Es ist einer der besonderen lerntheoretischen Errungenschaften Rudolf Steiners, dass er die Bedeutung des *Vergessens* für das Lernen herausgearbeitet hat. Man muss allerdings korrekterweise von einem *willkürlichen* Vergessen sprechen. Denn das *unwillkürliche* Vergessen betrifft das Vergessen der eigenen Beteiligung am Zustandekommen von Wirklichkeit. Hingegen das *willkürliche* Vergessen so funktioniert, dass die gewöhnliche Bewusstseinsdominanz der erworbenen Vorstellungsinhalte gewissermaßen systematisch überwunden wird. Dies wird in der Waldorfpädagogik praktiziert, indem die Vorstellungen etwas „offener“ gehalten werden, indem Bilder und bewegliche Begriffe verwendet werden. Der Unterricht ist so aufgebaut, dass eine Unterrichtsstunde mit einer gegenstandsspezifischen Erlebnismöglichkeit (in Form einer Geschichte), besser noch mit einer offenen Frage schließt. Im waldorfpädagogischen Sprachgebrauch lautet dies, dass ein Unterrichtsgegenstand „mit durch die Nacht genommen wird“. In den Folgetagen wird das Thema wiederum aufgegriffen und vertieft. Die Unterrichtsform des sogenannten „Epochenunterrichtes“, der vorsieht, dass ein Unterrichtsfach für drei bis vier Wochen jeden Morgen in den ersten beiden Schulstunden (ca. 105 min) unterrichtet wird, bietet eine geeignete Organisationsform, einer von Tag zu Tag erfolgenden ganzheitlichen Stoffvertiefung unter Einbeziehung des Schlafes.

Dieser Lernansatz, der von Rudolf Steiner vor nunmehr neunzig Jahren entwickelt worden ist, wird heute auch von empirischer Seite in der Gehirnforschung behandelt. Vor allem US-amerikanische Forscher haben nachgewiesen, dass Gelerntes vor der Schlafphase besser im Gedächtnis verankert wird. (vgl. Karni et.al. 1994, Wilson und McNaughton 1994, Plihal 1997) Dabei wird zwischen dem sogenannten *deklarativen* Gedächtnis, das vor allem kognitive Wissens-Inhalte speichert (Daten, Vokabeln, autobiographisches und allgemeines Wissen), und dem *nicht deklarativen* oder auch *prozeduralen* Gedächtnis, welches für Fertigkeiten und Handlungsabläufe zuständig ist, unterschieden. Wilson und McNaughton (1994) und von Karni et.al. (1994) legen mit ihren Studien nahe, dass im sogenannten REM-Schlaf eher eine Verarbeitung von nicht-deklarativem Wissen und im Tiefschlaf von deklarativem Wissen stattfindet.

Neben der Bedeutung der Nacht für das Lernen, welches sich dadurch festigt und sicher wird, gehört es ebenfalls zum Prinzip des Epochenunterrichtes, dass eine Thematik, wenn sie für drei bis vier Wochen vertieft behandelt worden ist, dann auch wieder ruhen gelassen wird. Das heißt nicht, dass die Inhalte vergessen werden, aber es bedeutet, dass sich der Bewusstseinszugriff auf den Gegenstand löst. Wenn dann nach drei bis sechs Monaten das gleiche Unterrichtsfach wiederum im Epochenplan auftritt, dann stehen eben nicht die geschärften Vorstellungsbezüge im Vordergrund, sondern die Schülern sind im Sinne des angeführten Steiner-Zitates aufgefordert, eine *neue* Vorstellung zu bilden. Sie können dabei auf ihre eigene Verbindung mit dem Gegenstandsbereich biographisch zurückgreifen.

Transformation

Ein weiterer implizit schon genannter Aspekt des Lernens ist derjenige der *Transformation*. Das angeführte Fallbeispiel des Landwirtschaftspraktikums hat gezeigt, dass die ersten Tage auf dem Bauernhof eher den Charakter einer *Krise* hatten. Lernen bedeutet immer auch Mühe, es muss notwendig zu einer Krise führen. Auch gute Lehrer können ihren Schülern die Mühen des Lernens nicht ersparen. Guter Unterricht zeichnet sich nicht dadurch aus, dass den Schülern alles leicht fällt und dass keine Krisen auftreten. Es geht vielmehr

um ein gutes *Krisenmanagement*, nämlich darum, dass die Schüler mit den Mühen und Krisen des Lernens umzugehen lernen. Irrtümer und Fehler werden dann zu wichtigen und notwendigen Bewusstseinsanstößen, die die Aufmerksamkeit für das „Richtige“ schärfen. (vgl. Benner 2005) Wenn sich ein Lernender nicht zu Bewusstsein bringen kann, was er falsch macht, so kann er auch keinen Sinn für das Richtige entwickeln. Ein pädagogischer Umgang, der dazu führt, dass Fehler und Irrtümer abgestraft werden (beispielsweise durch schlechte Noten) ist in diesem Sinne kontraproduktiv. Die Krisen, die das Lernen begleiten, führen dazu, dass der Lernende die gewohnte Sicht auf den Gegenstand verändert. Die feste Vorstellungsstruktur wird aufgebrochen. Es findet eine Transformation statt. Das Subjekt transformiert sich in Bezug auf die Bedingungen des Objektes. Das ist die eine Richtung. Es findet aber auch eine Transformation in eine andere Richtung nämlich vom Objekt zum Subjekt statt. Die Objekte transformieren sich in jedem erfolgreichen Lernvorgang in die dispositionellen und konditionellen Fähigkeiten des Subjektes. Der französische Maler Paul Cézanne hat diese reziproke Transformation von Subjekt und Objekt ineinander als „sur le motif“ bezeichnet und hat dies mit dem Bild der ineinander gefalteten Hände visualisiert. Findet dies statt, so wird das Lernen als in einem hohen Maße befriedigend erfahren, weil die Persönlichkeit des Menschen mit einem bestimmten Gegenstandsbereich in einer Fähigkeitenidentität verbunden ist.

Frau Holle

Das bekannte Märchen „Frau Holle“ aus der Märchensammlung der Gebrüder Grimm enthält viele Bilder, die auf den hier dargestellten Lernvorgang bezogen werden können und in dieser Interpretationsrichtung (vgl. hierzu Witzmann 1993) dargestellt werden sollen: Das Märchen handelt von einer Frau, die zwei Töchter hat, eine „hässliche und faule“, die nicht aktiv mit der Wirklichkeit umgeht und eine „schöne und fleißige“, die täglich zum Brunnen geht, um dort zu spinnen. Sie verbindet sich aktiv mit der Wirklichkeit, indem sie ihre Begriffe dispositionell in die Wahrnehmungen *einspinnt* und ihr Denken konditionell in den Denkkontext einbindet. Sie ist so aktiv, dass sie sich dabei die Hände blutig spinnt, was heißt, dass sie ihr eigenes Selbst in den Wirklichkeitsprozess einfließen lässt und dass dies unter Mühen geschieht. Das lediglich zuschauende Vorstellungsbewusstsein macht sich nicht die Hände blutig. Dann verliert dieses Mädchen ihre Spindel am Brunnen. Das ist eine Art Krise. Für den Lernvorgang ist das entscheidend, weil damit die Grenze des Subjektes (des Bekannten, bewusstseinsmäßig Gesicherten) überschritten wird. Das aktive Denken verliert sich in den Welterscheinungen, es tritt ein Willenselement zu Tage, welches nicht die gleiche Bewusstseinswachheit hat wie das vorstellende Bewusstsein. Dieses wird gerade überwunden. Der Mensch verliert sich an die Welterscheinungen. In dem aufgeführten Fallbeispiel ist dies der Moment, in dem die Schüler vom Mittagstisch aufspringen, um das Pferd einzufangen. Der Sturz in den Brunnenschacht führt in eine neue Welt: Nicht das Subjekt bildet Vorstellungen von den Dingen, sondern die Dinge beginnen sich im Subjekt auszusprechen. In der Sprache der Märchenbilder sagen die Brote, dass sie aus dem Ofen gezogen werden wollen und der Apfelbaum, dass er geschüttelt werden wolle. Das Mädchen tut dies alles und geht auch willig in die Dienste von Frau Holle, die mit ihren großen Zähnen die Weisheit und Gesetzlichkeit der Welt vertritt,² mit der sich das Mädchen auf Grund ihrer eigenen Aktivität verbinden kann. Als sie die Welt von Frau Holle verlässt, kommt sie mit Gold beschenkt zurück. Das sind die „Schätze der Vergangenheit“, dasjenige, was sie gelernt hat, weil sie sich aktiv mit der Wirklichkeit verbunden hat. Sie ist mit dem Gold ihrer erworbenen Fähigkeiten ausgestattet worden.

Das andere Mädchen, das faul und hässlich ist, möchte das gleiche Gold erwerben. Es kann aber von seinen Vorstellungen nicht lassen. Es sticht sich an einer Dornenhecke die Finger, damit sie blutig werden. Dies kann als ein Bild für ein eher mechanisches Lernen begriffen werden, da macht man sich nicht an der Spindel der eigenen Denkaktivität, sondern an der Dornenhecke, das sind die sperrigen Vorstellungsinhalte, blutig und leidet daran. Das Mädchen springt dann auch in den Brunnen, kann aber von sich und seinen Vorstellungen nicht lassen und kann sich bis zuletzt nicht aktiv mit der Wirklichkeit verbinden. Es verlässt mit Pech überschüttet Frau Holles Reich. Es wird das Problem einer Bildung vergegenwärtigt, welche Wissensinhalte anhäuft, aber nur sehr wenige echte Fähigkeiten entwickelt.

2. Vgl. zu diesen und vorgenannten Ausführungen neben den angegebenen Schriften Rudolf Steiners vor allem: Herbert Witzmann 1985, 1987, 1988, 1992

Zusammenfassung

In einer kurzen Zusammenfassung sollen die Hauptaspekte des hier entwickelten Lernbegriffes herausgestellt werden:

- *Transformation:* Lernen bedeutet ein *krisenbegleitetes* Heraustreten aus dem Vorstellungsbewusstsein und eine aktive Vereinigung mit der Wirklichkeit. Es stellt eine Integration von Selbst und Welt ineinander dar. Piaget hat hierfür den Ausdruck *Äquilibration* geprägt. (Piaget 1976)
- *Vergessen:* Um zu lernen, muss man vergessen, d.h. die enge Bindung an die Vorstellungswelt muss auch wieder gelöst werden. Der *Schlaf* ist Teil des Lernprozesses.
- *Fähigkeiten:* Der Goldregen des Lernens ist der Selbstgewinn in den eigenen Fähigkeiten. Es werden dispositionelle und konditionelle Fähigkeiten gebildet.
- *Ganzheitlichkeit:* Lernen geschieht durch eine möglichst ganzheitliche und aktive Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit, die vor allem erfahrungsbasiert ist. Es geht nicht um eine bloße Akkumulation von Vorstellungsinhalten.
- *Wahrheit:* Im Lernen verbindet sich der Mensch mit der Welt und deren Gesetzmäßigkeiten, welche sich in den erworbenen Fähigkeiten ausdrücken.
- *Sinn:* Diese fähigkeitsbasierte Verbindung mit der Welt wird als relevanter Sinngehalt des Lernens immanent erfahren.

Literatur

- Ballauff, T. (1970). *Systematische Pädagogik. Eine Grundlegung*. Heidelberg: Quelle und Meyer.
- Benner, D. (1995). Über pädagogisch relevante und erziehungswissenschaftlich fruchtbare Aspekte der Negativität menschlicher Erfahrung. In: *Zeitschrift für Pädagogik*. 49. Beiheft. S.7-21, Weinheim, Basel.
- Breinbauer, I. M. (2008). Nachhaltiges Lernen. In: *Dem Lernen auf der Spur*. (Hrsg. von Konstantin Mitgutsch, Elisabeth Sattler, Kristin Westphal und Ines Maria Breinbauer). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Drewermann, (2002). *Lieb Schwesterlein, lass mich herein. Grimms Märchen tiefenpsychologisch gedeutet*. München: dtv.
- Geissler, E. (2007). J. F. Herbarts ideengeschichtlicher Beitrag zu einer wissenschaftlichen Unterrichts- und Erziehungslehre. In: *Horizonte. Neue Wege in Lehrerbildung und Schule*. (Hrsg. v. Doris Flagmeyer und Iris Mortag). Leipzig: Leipziger Universitätsverlag.
- Goethe, J. W. (1975). Der Versuch als Vermittler zwischen Objekt und Subjekt. In: *Goethes Werke. Bd. 13*, (Hrsg. Erich Trunz). München: C.H. Beck.
- Karni, A., Tanne, D., Rubenstein, B.S., Askenasy, J.J.M., Sagi, D. (1994). Dependence on REM sleep of overnight improvement of a perceptual skill. *Science*, 265, S. 679-681.
- Meyer-Drawe, K. (2008a). *Diskurse des Lernens*. München: Wilhelm Fink.
- Meyer-Drawe, K (2008b): Lernen als pädagogischer Grundbegriff. In: *Handbuch der Erziehungswissenschaft*. (Hrsg. v. Gerhard Mertens, Ursula Frost, Winfried
- Böhm, Volker Ladenthin). Bd. 1, S.391-402. Paderborn, München, Wien, Zürich: Ferdinand Schöningh.
- Plihal, W. & Born, J. (1997). Effects of early and late nocturnal sleep on declarative and procedural memory. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 9, S.534-547.
- Piaget, J. (1976). *Die Äquilibration der kognitiven Strukturen*. Stuttgart: Klett.
- Schieren, J. (1998). *Anschauende Urteilskraft. Methodische und philosophische Grundlagen von Goethes naturwissenschaftlichem Erkennen*. Düsseldorf, Bonn: Parerga.
- Schirlbauer, A. (2008). 37 Elefanten. Oder: Kann man ohne Lerntheorie unterrichten? In: *Dem Lernen auf der Spur*. (Hrsg. von Konstantin Mitgutsch, Elisabeth Sattler, Kristin Westphal & Ines Maria Breinbauer). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Steiner, R. (1918). *Die Philosophie der Freiheit*. Berlin: Philosophisch-Anthroposophischer Verlag.
- Steiner, R. (1922). *Theosophie*. Dornach: Philosophisch-Anthroposophischer Verlag am Goetheanum.
- Steiner, R. (1923). *Grundlinien einer Erkenntnistheorie der Goetheschen Weltanschauung*. Dresden: Verlag Emil Weises Buchhandlung.
- Steiner, R. (1980). *Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1990). *Die Erziehung des Kindes vom Gesichtspunkte der Geisteswissenschaft*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Wilson, M.A. & McNaughton, B.L. (1994). *Reactivation of hippocampal ensemble memories during sleep episodes*. *Science*, 265, S.676-679.
- Winkel, S., Petermann, F. & Petermann, U. (2006). *Lernpsychologie*. Paderborn: UTB
- Witzenmann, H. (1985). *Strukturphänomenologie. Vorbewusstes Gestaltbilden im erkennenden Wirklichkeitenthüllen*. Dornach: Gideon Spicker Verlag.
- Witzenmann, H. (1987). *Goethes universalästhetischer Impuls*. Dornach: Gideon Spicker Verlag.
- Witzenmann, H. (1988). *Der Urgedanke. Rudolf Steiners Zivilisationsprinzip und die Aufgabe der*

Anthroposophischen Gesellschaft. Dornach: Gideon Spicker Verlag.

Witzenmann, H. (1992). *Intuition und Beobachtung*. Bd. I und II. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.

Witzenmann, H. (1993). Frau Holle. Ein Weg zum Verständnis der Werke Rudolf Steiners. In: Ders., *Das Rebenschiff. Sinnfindung im Kulturniedergang*. p. 145-165, Dornach: Gideon Spicker Verlag.