

Offene Lernformen

Richard Landl

Offener Unterricht und Erziehung zur Selbstständigkeit

In der heutigen pädagogischen Diskussion stellt die Selbstständigkeit der Schüler beim schulischen Lernen eine zentrale Forderung dar. Als schülergerechte Antwort darauf wird jegliche Form des offenen Unterrichtes gesehen. Um den komplexen Begriff der Selbstständigkeit dabei handhabbar zu machen, schränkt man ihn deutlich ein.¹ Es wird zunächst eine Reduzierung des Begriffes auf die Aufgaben von Schule und speziell auf Formen selbstgesteuerten Lernens vorgenommen, die sich wie folgt darstellen lässt: Lernorganisation (Lernort, -zeitpunkt, -tempo, Ressourcen, Verteilung und Gliederung des Stoffes, Lernpartner); Lernkoordination (Abstimmung mit anderen Tätigkeiten); Lernzielbestimmung; Lernerfolgskontrolle.

Die pädagogische Zielsetzung besteht demnach darin, dass Schüler in zunehmendem Maße vom Lehrer die genannten Tätigkeiten in die eigene Verantwortung nehmen. Bereits in der ersten Klasse soll dieser Prozess einsetzen. Selbstverständlich geht man davon aus, dass den Schülern dafür altersgemäße Vorübungen angeboten und Fertigkeiten vermittelt werden.

Lenkt man den Blick nun auf die Waldorfpädagogik, so wird die Entwicklung zur Selbstständigkeit – auch im Rahmen der Schule – als eine Aufgabe der Entwicklung des ganzen Menschen gesehen. Den umfassendsten Gesichtspunkt liefert die Betrachtung der gesamten Evolution des Menschen. Danach stellt die Menschheitsentwicklung auf der Erde einen Weg des Menschen zu immer mehr Selbstständigkeit und Eigenverantwortung dar. Aus diesem großen Menschheitsprozess gibt die Entwicklung in unserer Zeit nur einen kleinen Ausschnitt wieder, von dem wiederum die Zeit jedes einzelnen Menschen in der Schule einen noch stärker begrenzten Entwicklungszeitraum bildet.

Geht man vom einzelnen Menschen aus, so beginnt der Prozess des Selbstständig-Werdens mit dem ersten Atemzug des Neugeborenen. Die zentralen Lernschritte des Kindes in den ersten Jahren – das Gehenlernen, das Sprechenlernen, das Denkenlernen – sind Ausdruck dafür, dass Lernen ohne Erwachsenenhilfe eine Fähigkeit ist, die dem Kind nicht erst in der Schule beigebracht wird, sondern die es als eine Urfähigkeit mitbringt, in der sich gerade in eindrucklicher Weise sein Menschsein ausspricht. In der anthroposophischen Menschenkunde wird dieser immer weitere Seelenbereiche ergreifende Prozess des Selbst-Werdens durch die Entwicklungsschritte in Siebenjahres-Rhythmen beschrieben (siehe Rudolf Steiner, z.B. in: Die Erziehung des Kindes vom Gesichtspunkte der Geisteswissenschaft, 1907).

Die Aufgabenstellung für die Waldorfpädagogik heute ist, diese umfassenden Gesicht-

punkte auf der Ebene des konkreten pädagogischen Handelns wirksam werden zu lassen. Dort trifft man sich wiederum mit anderen pädagogischen Ansätzen unserer Zeit in der gemeinsam gemachten Beobachtung, dass heute bereits in den untersten Schulklassen Kinder mehr Möglichkeiten für Eigengestaltung im Unterricht von ihren Lehrern erwarten. Für die Waldorfpädagogik steht die Auseinandersetzung mit diesen Methoden aus dem größeren Entwicklungsgesichtspunkt heraus erst am Anfang. »Erziehung zur Freiheit« ist unser zentrales Anliegen – stellen dazu die offenen Lernformen eine fruchtbare Bereicherung dar?

Formen von offenem Unterricht²

Die häufigsten im Unterricht verwendeten Arbeitsformen sind:

Partner- und Gruppenarbeit: Partnerarbeit wird dabei häufig in Form der Zusammenarbeit mit den Tischnachbarn praktiziert. Ähnlich verhält es sich mit der Gruppenarbeit, bei der eine Klasse sich auf Zeit in mehrere Arbeitsgruppen aufteilt, die an dem Gleichen oder an unterschiedlichen Aufgabenstellungen arbeiten.

Wochenplanarbeit: Ziel hierbei ist es, in einem vorgegebenen Zeitraum bestimmte Arbeitsaufträge zu erledigen – oft gegliedert in Pflichtaufgaben, Wahlaufgaben und freiwillige Zusatzaufgaben. Dem Schüler soll die Möglichkeit gegeben werden, über seine Arbeitszeiten, die Reihenfolge der Bearbeitung, den Arbeitsplatz, den Lernpartner und eventuelle Hilfe durch den Lehrer selbst zu entscheiden. Am Ende des Zeitraumes wird eine bestimmte Lernleistung erwartet.

Stationenarbeit: Ein Unterrichtsthema wird in mehrere Teilaspekte mit je eigenen Arbeitsaufträgen aufgeteilt und parallel in Gruppen oder von einzelnen Schülern bearbeitet. Dabei wählen die Schüler die Reihenfolge, in der die Stationen durchlaufen werden, sowie die jeweilige Bearbeitungsdauer und Bearbeitungsintensität. Bei dieser Form werden oft unterschiedliche Schwierigkeitsniveaus angeboten und Interessenschwerpunkte ermöglicht.

Freiarbeit: Bei dieser Arbeitsform wird innerhalb eines vorgegebenen Zeitrahmens gearbeitet, innerhalb dessen die Schüler aus vorbereiteten Angeboten verschiedener Fächer Material auswählen, Aufgaben für ihren Leistungsstand wählen, diese bearbeiten und das Ergebnis selber kontrollieren. Die Unterrichtsmethode soll eigenständiges Üben, Wiederholen, Vertiefen und Weiterführen von Unterrichtsinhalten in dem gewählten Fach ermöglichen.

Eine Unterbrechung des regelmäßigen Unterrichtsablaufes wird angestrebt durch

Projekte: Am Anfang steht oft eine Idee, ein Problem, eine Aufgabe. Die Planung, Durchführung, Dokumentation und Auswertung erfolgt gemeinsam mit Schülern und Lehrern. Meist handelt es sich dabei um fächerübergreifende Themen, die über den üblichen Schulstoff hinaus gehen.

Portfolio: Zu dieser Arbeitsform, an der seit einiger Zeit auch im Bereich der Waldorf-

pädagogik intensiv gearbeitet wird, ist schon öfter in der »Erziehungskunst« berichtet worden.³ Bevorzugt angewendet wird Portfolio z.Zt. noch bei Projekten, Jahresarbeiten oder bei bestimmten Unterrichtsthemen. Es geht dabei um einen individuellen Leistungsnachweis anhand einer frei erstellten Mappe mit Arbeitsergebnissen, die einer eigenen Reflexion und Beurteilung unterzogen werden. Wesentlich ist, dass dazu auch entsprechende Unterrichtsformen entwickelt werden.

Frontalunterricht und lehrerzentrierter Unterricht

Da vielfach die Form des offenen Unterrichtes in Konkurrenz zum Frontalunterricht und dieser wiederum als lehrerzentriert gesehen wird, muss ein Missverständnis beseitigt werden: Frontalunterricht ist nicht notwendigerweise gleichzusetzen mit lehrerzentriertem Unterricht! Im lehrerzentrierten Unterricht laufen alle Gespräche über den Lehrer. Der Lehrer korrigiert, nimmt Schüler dran, erteilt Arbeitsaufträge, wiederholt, ermuntert, bewertet usw. Dieses kann sich selbstverständlich alles auch in einem Frontalunterricht ereignen. Doch werden viele Unterrichte, besonders auch an Waldorfschulen, zwar frontal gehalten, dieses aber mit einer deutlichen Zurücknahme des Lehrers. Frontalunterricht bedeutet dann vor allem, dass die ganze Klasse einen Gegenstand bearbeitet, sich mit dem gleichen Gedanken beschäftigt, eine gemeinsame Orientierung hat (zum Beispiel auf die Tafel; auf eine Kindergruppe, die etwas vorführt; auf eine Karte usw.). Es ist auch in dieser Arbeitsform möglich, eine intensive Eigenaktivität der Schüler zu erreichen, insbesondere dann, wenn die Sitzordnung nicht ausschließlich frontal ist.

Offene Lernformen und Waldorfpädagogik

Grundsätzlich besteht kein Widerspruch zwischen den offenen Lernformen und den Anliegen der Waldorfpädagogik. Auf dem Weg vom Berufsanfänger zum erfahrenen Lehrer ist häufig zu beobachten, dass zunächst eine starke Führung und Gestaltung durch den Lehrer den Einstieg erleichtert. Das Handwerkszeug des Lehrers (z.B. Unterrichtsaufbau, didaktische Reduktion, Wahl angemessener Methoden usw.) kann gezielter gelernt werden, die Wahrnehmung der Schüler und ihre angemessene Ansprache sowie der Überblick über die gesamte Lernsituation wird leichter. Mit wachsender Erfahrung sind viele Waldorflehrer auch bisher schon zu einem Unterrichtsstil gekommen, der zu immer stärkerer eigener Aktivität der Schüler führte, angeregt und geleitet durch die seelische Verbundenheit des Lehrers mit den Schülern und dem Erahnen dessen, was sie als Entwicklungs- und Lernraum benötigen.

Der Drang, aktiv am Verlauf des Unterrichtes beteiligt zu sein, ist bei einer zunehmenden Zahl von Kindern schon in den unteren Klassen wesentlich stärker als in früheren Zeiten ausgeprägt und verlangt aufgegriffen zu werden. Dadurch entsteht aber für manchen Waldorflehrer eine Verunsicherung, da ein Widerspruch zur Menschenkunde befürchtet wird, und damit eine Schädigung der Kinder. Dabei darf das Fördern von Selbstständigkeit nicht nur unter dem Gesichtspunkt der »leiblichen« Entwicklung betrachtet werden, die gekennzeichnet ist durch die Jahrsiebe, bei der der Lehrer an der

»Hüllennatur« des Kindes arbeitet und die Selbstständigkeit nicht direkt fördert.⁴ Diese erwacht ganz individuell und in Freiheit von alleine – beginnend mit der Pubertät –, wenn vorher ein nicht verfrühtes, altersgemäßes Lernen ermöglicht wurde.⁵

Daneben stellt sich mit gleicher Bedeutung die parallel zur Leiblichkeit sich gestaltende Individualität in ihrer Äußerung als Bewusstseinsentwicklung, die alles vorher Gesagte durchkreuzen kann und bei den heutigen Kindern angemessene Berücksichtigung im Unterricht fordert.⁶

Im Folgenden werden einige zentrale Aufgaben und Ziele der Waldorfpädagogik in Hinsicht auf die geeignete Unterrichtsform betrachtet. Anschließend wird versucht, deutlich zu machen, wodurch sich besonders die offenen Lernformen auszeichnen und welche Bedürfnisse der Schüler sie aufgreifen.

Motive der Waldorfpädagogik

Jeder Hauptunterricht beginnt mit dem so genannten rhythmischen Teil. Dabei gehört es zu den Aufgaben dieses Teils, die Schüler nach morgendlichen Schulwegen und den oft schon vielfältigen Sinneseindrücken und Erlebnissen zu konzentrieren und zu einem Gemeinschaftserleben zu führen. Der Atemrhythmus reguliert sich und damit auch die Präsenz vom Kopf bis in die Gliedmaßen. Hierbei ist das ganze Können des Lehrers gefordert, indem er jeden Tag neu von seinen Schülern ablesen muss, worauf der Schwerpunkt zu legen ist und mit welchen Mitteln er das jeweils erreichen kann. So kann an einem Tag stärker ein aufweckendes, in die Bewegung führendes Arbeiten notwendig sein – ein anderes Mal ist es vordringlich, eine zur Ruhe führende, ausgleichende Seelenstimmung zu schaffen. Damit bereitet der Lehrer die Arbeitsfähigkeit vor und ist für ein Stück seelischer und leiblicher Gesundheit seiner Schüler verantwortlich. Dieses Erzeugen eines Lernklimas und eines gesunden Leibesebens der Schüler kann nur durch Willenseinsatz und Gestaltungskompetenz des Lehrers gelingen, nicht unabhängig von ihm.

Ein weiteres Motiv sei erwähnt, das ebenfalls schwerpunktmäßig für die Klassenlehrerzeit gültig ist und auf einen wesentlichen Ansatz der Waldorfpädagogik verweist. Aufgabe des Klassenlehrers ist es, die Schüler nach und nach in alle Bereiche des Lebens und der Welt einzuführen, so dass im Kind innere Bilder entstehen und sein Gemüt stark mit den Bildern verbunden ist. Der innere Kritiker und Urteiler soll dabei zunächst schweigen.

Zunächst sollte dem Kind die Welt »ein in lebendigen Bildern innerlich musikalischplastisches Eigentum der Seele geworden sein«, und dann erst sollte später diese Bilderwelt vom Intellekt erfasst werden. Der Schüler ergreift dadurch mit dem Intellekt zu einem späteren Zeitpunkt dasjenige, »was erst selber in ihm auf andere Art gewachsen ist«⁷. Den so durchlaufenen Prozess beschreibt Steiner geradezu als Voraussetzung für ein richtiges inneres Freiheitserleben und damit für eine gesunde Selbstständigkeit – insbesondere als Grundlage für eine autonome Urteilsfähigkeit. Weiterhin drückt sich darin das in der Klassenlehrerzeit zentrale Motiv der selbstverständlichen Autorität aus. Ein aus dem Künstlerischen gewonnener Erziehungsansatz, der gerade dem Wechselspiel zwischen Nachfolge (Nachahmung) und Eigenständigkeit der Kindesindividualität gerecht werden will, baut auf das Wechselspiel zwischen Lehrer und Kind, auf dasjenige, was »von dem

subjektiven Menschen zu dem subjektiven Menschen« wirkt.⁸ Dazu ist notwendig, dass der Lehrer stark aus seiner Persönlichkeit heraus arbeitet, was sich in der Bildhaftigkeit seiner Sprache ausdrückt. Gleichzeitig verlangt diese zunächst vom Lehrer angeregte innere Bildtätigkeit, dass den Schülern genügend Zeit für das Einbetten eines neuen Bildes in das eigene innere Panorama und das eigene Ausgestalten der Bilder gelassen wird. Hierbei spielt sich eine starke innere Individualisierung ab. Lässt der Lehrer dem Kinde diese Zeit und ermöglicht er, dass diese unterschiedlichen Prozesse auch von den Kindern ausgedrückt werden können (z.B. mündlich, schriftlich, malerisch), und arbeitet er mit den Verwandlungskräften der Nacht,⁹ so werden die Kinder nicht bloße Abbilder des Lehrers in sich tragen. Eine Gefahr stellt für diesen individuellen Bildprozess die Übersättigung mit immer neuen Bildern dar – dadurch erzeugt man im Kind nur äußere Abbilder der Welt und keine individuelle Ausgestaltung eines eigenen Weltbildes.¹⁰

Das soeben erwähnte »Arbeiten mit der Nacht« ist eine grundlegende Methode des Waldorfunterrichtes. Damit wird hingedeutet auf die Verarbeitungsprozesse, die das am Tage Aufgenommene während der Nacht durchläuft. Sie führen zu einer neuen Qualität am nächsten Morgen, mit der der Lehrer dann wiederum arbeiten kann. Am deutlichsten tritt das bei den Naturwissenschaften in Erscheinung. Am ersten Tag steht das Experiment als Wahrnehmungsinhalt im Zentrum, der anschließend erinnernd befestigt wird. Erst am nächsten Morgen erfolgt die gedankliche Auseinandersetzung und das Herausarbeiten von zugrunde liegenden Gesetzmäßigkeiten. Am dritten Tag kann das Erarbeitete in größere Zusammenhänge gestellt werden, so dass man dann zu einer gesättigten Begriffsbildung kommt.¹¹

Dieses methodische Vorgehen setzt einen Unterricht in Epochen voraus. Hierbei ist in besonderem Maße eine Führung durch den Lehrer notwendig, da Schüler spontan dazu neigen, die verschiedenen Qualitäten zu vermischen. Ein solcher methodischer Aufbau schließt deshalb manche der offenen Lernformen aus. Die verschiedenen Qualitäten der aufeinander folgenden Tage bestimmen so die Art des Arbeitens und Übens im Unterricht sowie die Art der Hausaufgabe. Eine freie Einteilung von Arbeitsaufträgen durch jeden einzelnen Schüler im Verlaufe der Woche würde den angestrebten Prozess des individuellen Sich-Verbindens mit einem Inhalt zunichte machen. Doch auch im naturwissenschaftlichen Unterricht ist die beschriebene Form des Unterrichtes nur ein Element – dazu können durchaus je nach Lernziel andere Formen treten. Nur eine Vermischung oder eine unklare Zielvorstellung wird zum Problem.

Eine anderes wesentliches Erziehungsziel besteht darin, die Kinder zu den in ihrem tiefsten Wesen verankerten moralischen Kräften zu führen, damit eine innere Befestigung und ein Bewusstwerden der aus dem eigenen Wesen sich individuell bildenden ethischen Maßstäbe möglich wird, die handlungslenkend wirken. »Worauf es ankommt, das ist, dass alles Moralische, auch alles Religiöse bei dem Kind vom Zahnwechsel bis zur Geschlechtsreife durch den Menschen herankommen muss. Das menschliche Verhältnis des Lehrers, des Erziehers, das ist es, worauf alles ankommen muss.«¹² Steiner beschreibt hier sehr eindringlich, dass eine ethisch-moralische Gesinnung nicht »gelernt« werden kann, nicht durch ein Verstehen von Inhalten entsteht. Nur aus der unmittelbaren Erfahrung moralischer Qualitäten, an der Haltung und am Handeln des Erwachsenen werden die

eigenen moralischen Quellen des Kindes geweckt. Hier kann der Erwachsene nicht als Moderator oder Begleiter auftreten, sondern ist mit den seelischen Tiefen seiner eigenen Persönlichkeit gefordert.

Im tieferen inneren Zusammenhang mit der moralischen Wertebildung steht die gesamte Willenserziehung. Wie erziehen wir nicht nur gescheite, sondern auch handlungsfreudige und handlungsfähige Menschen? Der Wille und das Gemüt bilden sich nur am Leben selber¹³, insbesondere an der Auseinandersetzung mit dem anderen Menschen. Die Erwachsenen – insbesondere Eltern und Lehrer – als liebevoll mit dem Kinde verbundene Autoritäten sollten dem Kind als begrenzender Widerpart, als verständnisvoller Spiegel und als beispielhaft Handelnder gegenüber stehen.

Doch gerade bei der Willensbildung – dem Erwerb von Handlungskompetenzen – wird eine andere Qualität deutlich, die zu dem bisher Gesagten hinzutreten muss: die Qualität der Begegnung der Kinder untereinander – ohne den führenden Einsatz der Persönlichkeit des Erwachsenen. Hat nicht jeder Lehrer in seiner Praxis erleben können, wie Kinder untereinander Probleme im Sozialen sehr gut gelöst haben, Arbeiten untereinander aufgeteilt haben, gemeinsame Wünsche und Vorhaben entwickelt haben? Hierbei hat der Lehrer oft nur die Aufgabe, einen geeigneten Rahmen zur Verfügung zu stellen (zeitlich und örtlich), Anregungen zu geben und Hilfen zum Bewusstwerden und zur Realisierung zu liefern. Besonders fruchtbar wird eine Situation dadurch, dass sich der Lehrer ganz heraus hält und nur als Begleiter von außen auftritt. Damit ist bereits zu Qualitäten übergeleitet, die besonders beim offenen Unterricht im Zentrum stehen.

Was veranlasst uns, nach neuen Unterrichtsformen zu suchen?

Die große Bedeutung der offenen Unterrichtsformen begründet sich nicht aus einem neuen theoretischen Modelldenken, sondern aus einem konsequenten Bemühen, vom heutigen Kind, vom heutigen Schüler aus zu schauen. Dabei ist für alle Erzieher und Lehrer längst deutlich geworden, dass der vielzitierte Individualisierungsprozess in unserer Gesellschaft uns auch mit ganz neuen Verhaltensweisen und Forderungen der Kinder konfrontiert. Was ist anders geworden?

Individuelle Beobachtungen von Lehrern ergeben ein erstes Bild. Dabei zeichnen sich besonders zwei Veränderungsrichtungen ab. Die eine ist eine erheblich gewachsene Bedeutung des gesamten sozialen Bereiches. Das äußert sich in einem starken Bedürfnis der Kinder und Jugendlichen nach »sozialer Stimmigkeit«. Sehr kurz gefasst könnte man das umschreiben mit dem vitalen Verlangen, in seiner Eigenart erkannt zu werden, gepaart mit der Bereitschaft, auch die Eigenart des anderen zu akzeptieren. Für Lehrer zeigt sich das oft in einer verblüffenden Toleranz der Schüler untereinander, besonders in der Akzeptanz von Schwächen. Das bedeutet aber auch, dass an die Lehrer entsprechend hohe Erwartungen (mehr oder weniger bewusst) gestellt werden hinsichtlich ihrer Kompetenz, eine Klasse nicht nur als Gemeinschaft zu sehen und zu behandeln, sondern auch auf die einzelne Schülerindividualität angemessen eingehen zu können. Die Erwartungen übersteigen meist die Möglichkeiten des Lehrers, der nur durch Offenheit und Authentizität den Kindern gerecht werden kann.

Der andere Bereich ist die Bewusstseinsentwicklung der Heranwachsenden. Zunächst fällt auf, dass oft deutlich früher – zumindest partiell – Stufen intellektueller Entwicklung von den Kindern erreicht werden, als es ihren Umsetzungsmöglichkeiten im Handeln, d.h. auch dem Gebrauch ihrer Gliedmaßen, entspricht.

Was aber als eine Konsequenz dieser Entwicklung auftritt, ist eine ebenso beschleunigte Bewusstseinsentwicklung der Heranwachsenden. Sie zeigt sich bei einer größeren Anzahl von Kindern in der Möglichkeit, schon früh Inhalte eigenen seelischen Erlebens zum Ausdruck zu bringen, bis hinein in eine oft treffsichere Verbalisierung. Diese Fähigkeit ist allerdings noch stark situationsbezogen und verblasst schnell im Abklingen des Ereignisses. Die frühere – wenn auch noch punktuelle – Wachheit drückt sich deutlich in den Blicken und der gesamten Körperhaltung der Heranwachsenden aus. Ein Vergleich von Kinderfotos verschiedener Generationen ist oft verblüffend ...

Diese knappen und in keiner Weise vollständigen Charakterisierungsansätze für veränderte Seelenverfassungen unserer Kinder können nur als Anregung für die eigene Beobachtung dienen – mögen aber helfen, die Beobachtungen von veränderten Kinderbedürfnissen beim Leben und Lernen in der Schule besser zu verstehen.

Immer deutlicher zeichnet sich durch die Jahre das Bedürfnis der Kinder ab, alles, was sie schon selbst können, auch tun zu wollen und nicht die Führung des Lehrers zu beanspruchen. Das »Ich will« und »Ich kann es selbst« ist zum zentralen Motiv vieler Kinder geworden, selbst wenn es dann nicht so perfekt wird wie mit Lehrerhilfe. Ein Weiteres ist der große Drang, alles, was man weiß – und die Kinder wissen heute durch die Medien viel mehr als früher, sie sind informiert –, auch einbringen zu wollen. Auch vielfach Unklares und Unverdautes will vorgebracht werden – der Lehrer soll helfen, Ordnung und Verständnis in den Informationsberg zu bringen, den die Kinder oft schon mit sich herumtragen.

Ein ebenfalls stark gewachsenes Bedürfnis besteht in dem Verlangen, den Unterricht in irgendeiner Form auch mitzugestalten, wie zum Beispiel inhaltliche Richtungen einzubringen oder Vorgehensweisen selber zu finden. Dazu kommt ein weiteres Bedürfnis: die Einschätzung der eigenen Leistung nicht mehr nur vom Lehrer zu erhalten. Die Beurteilung und Anerkennung des Lehrers erwartet der Schüler zwar nach wie vor, und sie hat große Bedeutung für seine Selbsteinschätzung – aber der Lehrer soll auch die eigene Einschätzung des Schülers einbeziehen und die der Lerngemeinschaft.

Nun wird man sicher einwenden können, dass diese Bedürfnisse – zumindest bei einzelnen Kindern – keine ganz neuen sind. Dem ist sicher zuzustimmen. Worin jedoch die Veränderung besteht, ist, dass diese Bedürfnisse bei immer mehr Kindern auftreten, dass sie gleichsam die Lernerwartung einer Klassengemeinschaft bestimmen. Früher haben Kinder trotz dieser Bedürfnisse sich gerne der alleinigen Führung des Lehrers überlassen und haben sich nicht in ihrem Lernwillen eingeengt gefühlt. Heute tritt jedoch zunehmend eine deutliche Lähmung des Willens und damit des Engagements der Schüler auf – der heute vielfach beklagte Mangel an Interesse und Motivation. Hinzu kommt, was besonders von Waldorfllehrern als schmerzlich erlebt wird, eine viel stärkere, mit dem Alter zunehmende Distanzierung vom Lehrer und damit auch von der Schule. Die Schule ist für eine wachsende Gruppe von Schülern nicht mehr der wichtigste Ort der Auseinander-

setzung, der Entwicklung der Persönlichkeit, des Lernens von Wesentlichem, sondern er reduziert sich zunehmend zum gesellschaftlichen Muss und zur Karrierevoraussetzung.

Dass es viele Erlebnisse mit Schülern gibt, die auch heute noch eine andere Sprache sprechen, soll uns nicht davon abhalten, die geschilderte Tendenz ernst zu nehmen und beizeiten darauf zu reagieren. In diese Richtung geht nun das Anliegen, eine neue Qualität in die Schule zu bringen bzw. einem latent vorhandenen Bedürfnis durch eine andere Gewichtung in der Gestaltung des Unterrichts besser zu entsprechen.

Die Ziele von offenen Unterrichtsformen

Die offenen Unterrichtsformen stellen ein methodisches Rüstzeug dar, um zu einem »selbstgesteuerten Lernen« zu kommen. »Lernende können als selbstgesteuert bezeichnet werden, wenn sie in Abhängigkeit von der Art ihrer Lernmotivation selbstbestimmt eine oder mehrere Selbststeuerungsmaßnahmen (kognitiver, willentlicher oder verhaltensmäßiger Art) ergreifen und den Fortgang des Lernprozesses selbst überwachen, regulieren und bewerten.«¹⁴ Für manches Ohr mag das recht sperrig und theoretisch klingen, deshalb sei eine andere Beschreibung hinzugefügt, die das gleiche Anliegen in einen deutlich anderen Zusammenhang stellt.¹⁵ Unter der Überschrift: »self-efficacy – ein lebensnotwendiges Konzept« beschreibt H. Gudjons den von dem Lernpsychologen A. Bandura 1997 entwickelten Begriff der »Selbst-Wirksamkeit« als eine grundlegende Kompetenz, ein Lebensgefühl gerade in der Gegenwart: »Ohne dieses Gefühl, etwas selber bewirken zu können, sind wir nichts. Kompetenzerwartungen, d.h. Selbstsicherheit und Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten, sind aber entscheidende Faktoren für die seelische Gesundheit des Menschen, vielleicht gerade in der Gegenwart, wo die Menschen eher von einem tief reichenden Gefühl der Einfluss-, Hoffnungs- und Machtlosigkeit gegenüber den gesellschaftlichen, technischen, ökologischen, wirtschaftlichen und sozialen Entwicklungen bestimmt werden.«

Sieht man diese Äußerungen zusammen mit den Zielen der Waldorfpädagogik, so wird sichtbar, dass ein gemeinsames Anliegen auf dem Wege einer Erziehung zur Freiheit erkennbar ist. Zunächst berücksichtigt Waldorfpädagogik die Entwicklungsgesetze, nach denen die Ausgestaltung des Leibes erfolgt. Darin besteht gleichsam die elementare Aufgabe des Lehrers, dem Schüler die Lebensgrundlage für ein in Freiheit sich entwickelndes seelisch-geistiges Wesen zu geben. Dazu tritt heute die Aufgabe, für die eigentliche Ich-Entwicklung, die untrennbar mit der Bewusstseinsentwicklung verbunden ist, Wirkensmöglichkeiten und Betätigungsräume zu schaffen. Um diesen Bereich gestalten zu können, stellen die Formen des offenen Unterrichts wertvolle Anregungen und praktische Leitfäden dar. Auch hierbei genügt nicht ein schlichtes Sich-ereignen-Lassen, sondern der Lehrer muss die Voraussetzungen und Gestaltungselemente bei der Durchführung und Auswertung ebenso gewissenhaft kennen und handhaben wie bei dem auf die Förderung im Rahmen der gesamten Klassengruppe gerichteten Frontalunterricht.

Fazit

Frontalunterricht und die heute vielfach beschriebenen offenen Lernformen schließen sich gegenseitig nicht aus. Es ergibt sich, dass Unterricht mit der ganzen Klassengemeinschaft unter starker Gestaltung durch die Lehrerpersönlichkeit und andererseits die Arbeit in offenen Lernformen, bei denen der Lehrer sich immer mehr mit seiner Person aus dem Prozess herausnimmt und zum begleitenden Berater wird, zusammengenommen beide Bereiche der menschlichen Entwicklung berücksichtigen. Dabei stellen die Formen der Gruppenarbeit, Projektarbeit usw. eine notwendige Erweiterung des methodischen Repertoires auch des Waldorflehrers dar, ohne der Bedeutung der pädagogischen Grundlagen, bezogen auf die altersgemäße Entwicklung, auch nur im geringsten etwas weg zu nehmen. Natürlich ergibt sich die zentrale Frage nach dem altersgemäßen Einsatz der offenen Formen. Ein solcher Arbeitsstil wird sicher mit den höheren Klassenstufen zunehmen, braucht aber seine ersten Ansätze bereits in der Eingangsklasse.

Waldorfschule versteht sich als eine Methoden-Schule. Denn gerade bei der Frage nach der angemessenen Methode ist entscheidend, »immer das Richtige zu finden, was nach den Äußerungen des Kindes eben vorgenommen werden muss ... Aber beim praktischen Handhaben des Unterrichts kommt es ja darauf an, dass man in jedem Augenblick etwas anderes tun kann, je nachdem das Kind es einem sagt, was man zu tun hat.«¹⁶ Dieses immer wahrzunehmen und dann geeignet umsetzen zu können, ist eben eine Kunst – die pädagogische Kunst. Um die Methoden der offenen Lernformen für die Kinder fruchtbar werden zu lassen, ist einmal mehr der Erziehungskünstler gefragt!

Zum Autor: Dr. Richard Landl, Jahrgang 1943, naturwissenschaftliches Studium und Eurythmieausbildung in Berlin, seit 1977 Lehrer an der Rudolf-Steiner-Schule Dortmund, seit acht Jahren Vertretung der Waldorfschulen in Nordrhein-Westfalen und Tätigkeit in der Lehrerfortbildung und Schulberatung.

Anmerkungen:

- 1 Dazu sei auf eine Arbeit von Susanne Kraft (Zeitschrift für Pädagogik Nr. 6, 1999) verwiesen, in der diejenigen Elemente aus der Literatur zusammengestellt sind, die in der Regel von diesem Begriff umfasst werden.
- 2 In diesem Abschnitt wird eine Kurzdarstellung der häufig verwendeten Formen von offenem Unterricht gegeben. Der damit vertraute Leser kann ihn deshalb überspringen. Es kann im Rahmen dieses Artikels keine genauere Charakterisierung gegeben, sondern nur angedeutet werden, um welche Unterrichtsformen es sich handelt. Der interessierte Leser findet hierzu eine umfangreiche Literatur, z.B. J. Wiechmann (Hg.): Zwölf Unterrichtsmethoden, Weinheim und Basel 1999.
- 3 Felix Winter: Neuen »Prüfungsgeist« entwickeln, in: »Erziehungskunst«, Heft 3/2002, S. 259 ff.
- 4 Richard Landl: Zwischen Tradition und neuen Lernformen, in: »Erziehungskunst«, Heft 10/2002, S. 1096 ff. »Leiblich« schließt auch die vitale Sphäre (»Ätherleib«) ein.
- 5 Dazu ein Zitat von Rudolf Steiner aus GA 302a, 22.6.1922: [Es muss die Frage beantwortet werden:] »Wie gestalten wir das Hüllenhafte des Menschen, den physischen Leib, den Ätherleib? – nicht, wie gestalten wir die Individualität?« – Siehe auch R. Steiner in GA 308, 10.4.1924: »Ich warte, indem ich alles das im Menschen erziehe, was nicht sein Eigenes ist, bis sein Eigenes ergreift, was ich in ihm erzogen habe.«

- 6 Siehe vier Vorträge von R. Steiner: GA 141, 7. und 14.1.1913; GA 143, 16.4.1912; GA 150, 14.3.1913.
- 7 R. Steiner: Die Methodik des Lernens und die Lebensbedingungen des Erziehens, GA 308, 10.4.1924, Abendvortrag
- 8 R. Steiner: Idee und Praxis der Waldorfschule, GA 297, 27.11.1919
- 9 Siehe dazu: Stefan Leber: Die Menschenkunde der Waldorfpädagogik, Stuttgart 1993; Hartwig Schiller: Da ist jemand in dir, den ich kenne, Stuttgart 1998, S. 98 ff.
- 10 An dieser Stelle sei für Interessierte auf ein ähnliches Verständnis vom Bilden eigener Vorstellungen und Begriffe verwiesen, das im konstruktivistischen Ansatz vom Lernen auftritt (z.B. R. Voß [Hg.]: Unterricht aus konstruktivistischer Sicht, Neuwied 2002)
- 11 R. Steiner: Menschenerkenntnis und Unterrichtsgestaltung, GA 302, Vortrag vom 14.6.1921. Vgl. auch: Lösung im Schlaf, TAZ, 22.1.04
- 12 R. Steiner: Geistige Zusammenhänge in der Gestaltung des menschlichen Organismus, in: GA 218, 20.11.1922, Dornach ²1976, S. 252; siehe auch ebenda den Vortrag vom 19.11.1922
- 13 R. Steiner: Die Erneuerung der pädagogisch-didaktischen Kunst durch Geisteswissenschaft, GA 301, 29.4.1920
- 14 Klaus Konrad, in: Pädagogik 5/2003, nach Zimmermann 1989
- 15 H. Gudjons, in: Pädagogik 5/2003
- 16 R. Steiner: Die gesunde Entwicklung des Menschenwesens, GA 303, Vortrag vom 30.12.1921. – In diesem Kursus sind übrigens auch die die »Jahrsiebte« durchkreuzenden Entwicklungseinschläge (s.o. S. 526 und Anm. 6) berücksichtigt, bes. im Vortrag vom 1.1.1922.

Anzeige

Redakteurin / Redakteur gesucht

Wir suchen zum 1. September 2004 eine Redakteurin /
einen Redakteur (Vollzeit), bevorzugt Waldorfpädagoge/in mit
journalistischer Ader und sicherem Umgang mit Desktop Top
Publishing am Mac (PagesMaker, Photoshop usw.
Einarbeitung wird gewährleistet)

Schriftliche Bewerbungen bitte an die Redaktion
»Erziehungskunst«, Wagenburgstraße 6, 70184 Stuttgart