

den Stil seiner Sprache, seiner Mimik und Gestik in der Hinwendung zu der einen oder zu der anderen Gruppe, wendet sich mit bestimmten Inhalten hierhin oder dorthin. Melancholiker hören gern zu, wenn ihnen vom Leid anderer Menschen erzählt wird. Sie finden Trost darin, mit ihren oft tiefsinnigen Problemen und Erkenntnisschmerzen nicht ganz allein auf der Welt zu sein. Choliker lieben Spannung und Dramatik, Sanguiniker ein möglichst vielseitiges, bewegtes Interesse für alles und jedes. Phlegmatiker sind mit Gesichtspunkten der Zweckmäßigkeit und Nützlichkeit zu überzeugen, mit Geldsachen oder auch mit Hinweisen auf schmackhaftes Essen. Indem der Lehrer sich dazu erzieht, mit Beweglichkeit und Spontaneität auf die seelischen Bedürfnisse der vier Temperamente einzugehen, hält er sich in dem produktiven Zustand fortwährend erneuerter pädagogischer Unternehmungslust. Sein Unterricht wird weniger leicht routiniert und damit langweilig werden, weniger leicht in Monotonie verfallen, als es ohne diese Herausforderung der Fall wäre. Als wichtiges Mittel einer neuen *Artistik des Unterrichts* ist Steiners Temperamentenlehre konzipiert worden, nicht, oder jedenfalls nicht primär und unmittelbar, als ein Beitrag zur wissenschaftlichen Psychologie. (Es soll nicht unerwähnt bleiben, daß die hier vertretene Auffassung von anthroposophischer Seite kritisiert worden ist. Vgl. dazu *Kranich/Ravagli* 1990 sowie meine Erwiderung in der Wochenschrift *Das Goetheanum*, 46/1990, S.410 ff.)

#### **Literatur:**

Rudolf Steiner: Das Geheimnis der menschlichen Temperamente. Durch C. Englerl-Faye aus mehreren Vorträgen im Wortlaut zusammengearbeiteter Text. Basel 1980. (Mit ausführlicher Bibliographie zu Rudolf Steiners Ausführungen über die Temperamente.)

Peter Lipps: Temperamente und Pädagogik. Stuttgart 1998

### **Welche Rolle spielt die Autorität des Lehrers in der Waldorfschule?**

Die antiautoritäre Welle in der Pädagogik ist inzwischen abgeflaut. Kaum noch jemand teilt heute die euphorische Begeisterung, mit der das Konzept *Summerhill* – „Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung“ – seinerzeit in Deutschland begrüßt worden ist. Dennoch sind wir empfindlich gegenüber dem Reizwort „autoritär“. Niemand möchte die

Prügelstrafe wiederhaben oder den Lehrer als obrigkeitsstaatlich legitimierte(n) Polizisten. Da scheint denn Rudolf Steiners Leitbegriff der „Autorität“ des Lehrers, wie er ihn in seinen pädagogischen Vorträgen von 1906/07 als maßgeblich für Kinder im zweiten Lebensjahrsiebt herausstellt, höchst anfechtbar. Und wird nicht auch sonst in der Waldorfschule der Person des Lehrers reichlich viel zugetraut? Sollte nicht statt des nahezu ausschließlich lehrerzentrierten Unterrichts mal etwas mehr Gruppenarbeit stattfinden, die Eigenaktivität der Schüler stärker herausfordert werden? Wie steht es mit der Schüler-Mitbestimmung und der Einübung demokratischer Lebensformen in der Waldorfschule? Ein heikles Feld von Fragen.

Zunächst kommt es dieser Problematik gegenüber darauf an, den Autoritätsbegriff Rudolf Steiners nicht allgemein und abstrakt zu diskutieren, sondern bezogen auf den Entwicklungsstand der Schüler vor oder nach dem Eintritt der Pubertät. Das Leitbild vom Lehrer als der „geliebten Autorität“, das Steiner in immer neuen Variationen vor uns entwirft, gilt nicht für den Bereich der Oberstufe, ja nicht einmal uneingeschränkt für die letzten beiden Jahre der Klassenlehrerzeit. An vielen Waldorfschulen wird diese Grenze nicht genügend ernstgenommen. Klassenlehrer geraten mitunter in geradezu tragische Schwierigkeiten, wenn ihre Kinder, die ihnen bis dahin gern und freudig in allem gefolgt sind, in der 7. oder 8. Klasse plötzlich ausbrechen und der altersgemäß notwendige Ablösungsprozeß ungewollt zum Drama wird. Oberstufenlehrer, die entwicklungspsychologisch nicht genügend geschult sind, halten ihre Schüler für unreif und geraten in die Versuchung, das methodisch-didaktische Konzept, das die geschätzten Kollegen in der Unter- und Mittelstufe so erfolgreich einsetzen, als Disziplinierungstechnik für aufmüpfige Neuntkläßler zu verwenden, nicht selten unter dem Druck der Hintergrundautorität des staatlichen Abiturs.

Von solchen möglichen Entgleisungen bleibt jedoch das Autoritätskonzept Steiners unberührt. Dieses Konzept kann sich als Leitbild für den Lehrer der Unter- und Mittelstufe der Waldorfschule im allgemeinen pädagogischen Gespräch heute durchaus wieder sehen lassen. Es will den Lehrer als *Person* wirken lassen. Das galt eine Zeitlang, in den 60er und 70er Jahren, als nicht professionell. Heute ist es wieder modern. Man beginnt auch in Fachkreisen wieder einzusehen, daß Kinder nur aus dem Umgang mit Menschen lernen, was sie im Leben brauchen,

nicht aus dem vermeintlich so freien und selbständigen Umgang mit vorprogrammiertem Material. Kinder übernehmen vom guten Lehrer mehr, als Lehrbücher oder andere Medien ihnen geben können: sein „Verhältnis zur Welt“, wie Rudolf Steiner sagt, seine Offenheit, sein Staunen- und Fragenkönnen, seine Zuversicht, seine Fähigkeit zu Freude und Genuß, seine Liebe zur Welt und zu anderen Menschen, Entschiedenheit oder Zurückhaltung im Urteil, Taktgefühl, Ehrfurcht, Einsteher für die Wahrheit, Toleranz gegenüber Andersdenkenden, gelassene Heiterkeit, Zorn, Trauer. Wie soll dergleichen durch Gruppenarbeit oder im Medienverbund erworben werden? Wir haben kein Recht dazu, Kindern das freie Zutrauen zum Erwachsenen, der etwas *als er selbst* weiß und kann, durch künstliche didaktische Arrangements zu verderben und sie mit einer Scheinwelt abzuspüren, hinter der sich letzten Endes doch nur *anonyme* Autoritäten verbergen: *die* Wissenschaft, *die* Interessen der Gesellschaft, *der* Kultusminister.

Der übliche Einwand lautet hier: Und wenn der Lehrer all diese edlen Eigenschaften nicht hat? Wenn er durch seine staatliche Ausbildung nach dem seit den 70er Jahren geltenden Leitbild der fachwissenschaftlichen „Professionalisierung“ des Lehrerberufs auf Lehrbücher und Medien eingestellt ist und sich alles andere nur noch sehr eingeschränkt zutrauen kann? Meine Antwort: Dann müssen wir eben über eine bessere Lehrerbildung nachdenken. Eine Flucht in den rettenden Hafen der lernmittelorientierten und vom Berechtigungswesen abgesicherten Staatsschulpädagogik kann ich mir als ernst zu nehmende Alternative nicht vorstellen.

Um Mißverständnissen vorzubeugen: Eine solche Argumentation richtet sich in keiner Weise gegen die Lehrer an staatlichen Schulen. Es gibt unter ihnen viele, die trotz des Systems, in dessen Rahmen sie sich bewegen müssen, lebendige und existentiell engagierte Erzieher geblieben sind. Und natürlich gibt es auch an Waldorfschulen autoritäre Lehrer im schlechten Sinne. Und es gibt unterschiedliche Interpretationen des Steinerschen Autoritätsbegriffs. Man vergleiche etwa die bis an die Grenze des Erträglichen konservativen Auffassungen, die *Erich Gabert* in seinen ziemlich verbreiteten Schriften vertreten hat, mit dem weiträumigen und freilassenden Bild bei *Hans Müller-Wiedemann*, dem heute wohl kompetentesten Entwicklungspsychologen unter den Schülern Steiners.

Was aber geschieht nun in der Waldorfschule, wenn die „geliebte Autorität“ des Klassenlehrers altersgemäß abgelöst werden muß? Ge-

wöhnlich lautet die Antwort: Dann geht es um selbständige Einsicht in die Wahrheit der Welt, um persönliche Urteilsfähigkeit, zwar noch nicht um spezialisiertes Fachwissen, aber doch durchaus – in elementarerer Form – um wissenschaftliche Begriffsbildung. Nach wie vor soll der Lehrer als Person erlebbar werden; die Art seines Vortrags, seine Sachkenntnis vor allem und sein Engagement für die Sache werden weiterhin hilfreich sein. Aber es liegt jetzt bei den Schülern selbst, was sie für richtig halten, was sie für ihr Leben verbindlich machen wollen. Dabei wird leicht übersehen, daß schulisches Arbeiten und Lernen auch eine *soziale* Seite hat. Gewiß sorgt die Waldorfschule durch ihre reiche Projektarbeit in den Künsten, durch Sommerfeste und Weihnachtsbazar, durch Praktika aller Art unreflektiert mehr als viele andere Schulen für die Ausbildung sozialer Fähigkeiten, und mit Recht ist sie mißtrauisch gegen leeren parlamentaristischen Betrieb. Aber ist damit schon erreicht, was Steiner mit der Forderung im Sinn hat, jedes Kind müsse die Idee der Dreigliedrigkeit des sozialen Organismus kennen und verfügbar haben wie die vier Grundrechenarten? Sind mit dem Erwerb wissenschaftlicher Kenntnisse und selbständiger logischer Urteilsfähigkeit auch schon die Fähigkeiten zu eigenverantwortlichem Handeln und zur Zusammenarbeit mit anderen in dem notwendigen Maß erworben? Das *freie Geistesleben*, das eine gute Waldorfschule traditionsgemäß vorrangig pflegt, schafft zwar individuelle Interessen und Sinnbezüge, aber nur ein selbständiges und bewußt gepflegtes *Rechtsleben* – so die Auffassung Rudolf Steiners – wirkt sozial verbindend. „Eine Rechtsordnung, in welcher der einzelne Mensch als Gleicher unter Gleichen darinnen steht, erweckt das Interesse für die Mitmenschen. Man arbeitet in einer solchen Ordnung für die andern, weil man das Verhältnis seiner selbst zu ihnen lebendig begründet“ (GA 24, S.80, vgl. auch ebd. S.52 und 256 f.). Das gilt auch für die gemeinsame Arbeit in der Schule. Aber sind Schüler denn schon reif für solche Dinge? Bezieht sich Steiner nicht ausdrücklich auf den „mündigen“ Menschen als Träger des Rechtslebens? Ja, das tut er. Und wir sollten besser begreifen, daß auch 12- oder 16jährige für vieles mündig sein können, was ihnen die Schule meint vorenthalten zu müssen. Nach altem sächsischem Recht war man großjährig erst mit 21, aber eidesmündig mit 16 und strafmündig mit 12 Jahren. Heute ist man mit 7 beschränkt geschäftsfähig und verfügt damit frei über sein Taschengeld, mit 16 darf man heiraten oder rechtsgültig sein Testament machen. Daß Kinder bis zum 12.

Jahr die geliebte Autorität suchen und Oberstufenschüler zu einem guten Teil noch nicht volljährig sind, heißt nicht, daß sie kein selbstverantwortliches Rechtsbewußtsein entwickeln können. Wir brauchen auch an der Waldorfschule eine gemeinsame Einübung von Rechts- und Lebensformen. In dieser Hinsicht hat es manche Reformschule anderer Prägung – man denke etwa an *John Dewey* oder an *Célestin Freinet* – und auch manche liberal geführte Staatsschule weiter gebracht als die meisten Waldorfschulen (vgl. *Bohnsack 1990, Schley 1990*).

Eine notwendige Vorbedingung scheint mir zu sein, daß wenigstens den Schülern der Oberstufe das *gemeinsame Ordnen* der gemeinsam verantworteten Arbeit von Eltern, Lehrern und Nachbarn oder Freunden der Schule so konkret wie möglich durchschaubar gemacht wird. Die Schule „republikanisch“ verwalten, wie Steiner das wollte, heißt auch, die Amtsträger sichtbar machen. Wo wird mit den Schülern besprochen, wo erleben und erfahren sie, wie die Übertragung der „funktionalen Autorität“ eines Amtes (*Stefan Leber*) stattfindet, was eine solche Autorität für das gemeinsame Leben bedeutet und wie sie wieder abgegeben wird (Ämterrotation)? Wie der Verwaltungsrat der Schule gewählt wird, was er tun soll und was nicht? Inwiefern die pädagogische Verantwortung bei den Lehrern liegt und inwiefern nicht? Wie der Haushalt der Schule aufgestellt, beschlossen und überwacht wird? Welche Einrichtungen oder Vereinbarungen es gibt, um Meinungsverschiedenheiten oder Konflikte zu bewältigen? Über alle diese Dinge wird heute an vielen Waldorfschulen kaum, und schon gar nicht mit Schülern, geredet. Unsere Schulen – und in mancher Hinsicht auch die Waldorfbewegung als ganze – leiden an einer ungesunden Dominanz des „freien Geisteslebens“, das sich damit keineswegs so befreiend und zündend auslebt, wie Rudolf Steiner das erwartet hat, sondern ideologische Züge annimmt und lähmend wirkt. (Man vergleiche Steiners Bemerkungen über *Fichtes* „Geschlossenen Handelsstaat“, GA 189, S.83 ff.; GA 193, S.79 ff.). Daran liegt es wohl auch, daß sich ehemalige Schüler häufig und gern mit dem Unterricht identifizieren, den sie erlebt haben, aber keineswegs in gleichem Maße mit der Sozialform ihrer Schule.

Hier liegt ein weites Feld von Aufgaben vor uns, die in den nächsten Jahren wenigstens beispielhaft an einzelnen Orten gelöst werden müssen, wenn es mit den Waldorfschulen glücklich und erfolgreich weitergehen soll.

### **Literatur:**

- Erich Gabert: *Autorität und Freiheit in den Entwicklungsjahren. Das mütterliche und das väterliche Element in der Erziehung.* Tb., Frankfurt a.M. 1983
- Erich Gabert: *Die Strafe in der Selbsterziehung und in der Erziehung des Kindes.* Stuttgart <sup>2</sup>1972
- Hans Müller-Wiedemann: *Mitte der Kindheit.* Tb., Frankfurt a.M. 1984
- Rudolf Steiner: *Aufsätze über die Dreigliederung des sozialen Organismus und zur Zeitlage 1915–1921.* GA 24, Dornach <sup>2</sup>1982
- Fritz Bohnsack: *Aufgaben der Schule heute.* In: Fritz Bohnsack/Ernst-Michael Kranich: *Erziehungswissenschaft und Waldorfpädagogik. Der Beginn eines notwendigen Dialogs.* Weinheim/Basel 1990, S.13–49
- Wilfried Schley: *Innovative Prozesse an Schulen durch „Organisationsentwicklung“.* In: Hartmut Wenzel/Matthias Wesemann/Fritz Bohnsack (Hg.): *Schulinterne Lehrerfortbildung. Ihr Beitrag zu schulischer Selbstentwicklung.* Weinheim/Basel 1990, S.76–101

## **Warum gibt es in der Waldorfschule keine Notenzeugnisse?**

Notenzeugnisse werden in der Regel von Waldorfschulen nur auf Verlangen und beim Abgang ausgestellt. Ihr prognostischer Wert ist äußerst zweifelhaft, und pädagogisch sind sie überflüssig. Daß an der gegenwärtigen Praxis des Gutachtenzeugnisses der Waldorfschule noch manches zu verbessern ist, versteht sich von selbst. In dieser Hinsicht gelten die gleichen Bedenken und Forderungen, die gegenüber den – inzwischen ziemlich verbreiteten – Gutachtenzeugnissen an Regelschulen erhoben werden.

### **Literatur:**

- Andreas Flitner: *Das Schulzeugnis im Lichte neuerer Untersuchungen.* In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 1969, S.511 ff.
- Karlheinz Ingenkamp: *Möglichkeiten und Grenzen des Lehrerurteils und der Schultests.* In: Heinrich Roth (Hg.): *Begabung und Lernen. Gutachten und Studien der Bildungskommission des deutschen Bildungsrats, Bd. 4.* Stuttgart <sup>2</sup>1969, S.407 ff.
- Hellmut Becker/Hartmut von Hentig (Hg.): *Zensuren. Lüge – Notwendigkeit – Alternativen.* Frankfurt a.M. 1983
- Dietrich Benner/Jörg Ramseger: *Zwischen Ziffernzensur und pädagogischem Entwicklungsbericht: Zeugnisse ohne Noten in der Grundschule.* In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 1985, S.151 ff.
- Fritz Bohnsack: *Aufgaben der Schule heute.* In: Fritz Bohnsack/Ernst-Michael Kranich: *Erziehungswissenschaft und Waldorfpädagogik.* Weinheim/Basel 1990, S.13–49