

108/ Frankfurt am Main, den 3. Dezember 2007

Empirische Studien zu Freien Waldorfschulen 3

Werner Helsper, Heiner Ullrich, Bernhard Stelmaszyk, Davina Hoblich, Gunther Graßhoff, Dana Jung:

Autorität und Schule

Die empirische Rekonstruktion der Klassenlehrer-Schüler-Beziehung an Waldorfschulen

Studien zur Schul- und Bildungsforschung Bd. 27, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden 2007, 563 S., ISBN 978-3-531-15359-9, 34,90 

Die Studien wurden von Wissenschaftlern der Universitäten Halle-Wittenberg und Mainz von 2002 bis 2006 gemeinsam durchgeführt mit der Haupt-Fragestellung, wie das „auf Autorität und Identifikation angelegte pädagogische Verhältnis“ des Waldorf-Klassenlehrers mit den „heutigen fruhadoleszenten Schülern“ noch über acht Jahre verwirklicht werden kann.

Es wurden drei maximal kontrastierende Waldorfschulen ausgesucht:

- Waldorfschule A: traditionsorientiert, älter, starke Anbindung an anthroposophische Einrichtungen
- Waldorfschule B: jünger und noch im weiteren Ausbau befindlich, außerhalb einer Großstadt
- Waldorfschule C: (Wieder-)Neugründung in Ostdeutschland, reformoffen

An jeder Schule wurden außer dem Klassenlehrer drei maximal unterschiedliche Schülerinnen und Schüler (an Schule C sogar fünf) der 8. Klasse intensiv analysiert. Untersucht wurden:

- die Interaktionsstruktur im Unterricht
- die subjektiven Deutungen der Klassenlehrer und Schüler
- die pädagogischen Orientierungen der Lehrerschaft

Methoden:

- Unterrichtsbeobachtung (zwei- bis drei Wochen im Hauptunterricht der 8. Klassen, ca. 30 Stunden Video- und Tonaufzeichnungen pro Klasse)
- Analyse der Zeugnisse (und Zeugnisspruche) der 7. Klasse
- Interviews mit Klassenlehrern (3) und Schülern (28)
- Gruppendiskussionen mit Vertretern des Lehrerkollegiums zur Praxis der Klassenlehrertatigkeit

Die Interpretation des erhobenen Materials basierte im Wesentlichen auf dem methodischen Ansatz der objektiven Hermeneutik Oevermanns, d.h. einer kleinschrittigen Textanalyse, teilweise Wort für Wort.

Ergebnisse:

1. „Die eine WP gibt es nicht“

Es gibt „nicht *die Waldorfschule*, sondern je unterschiedlich ausgestaltete Einzelschulen dieses Typs. Jede Waldorfschule stellt eine, im Prozess der Auseinandersetzung der unterschiedlichen Akteursgruppen sich entwickelnde Schulkultur dar.“

2. Waldorf - entmodernisierend modern

Das Aufwachsen in einer modernen Gesellschaft ist mit Ambivalenzen und Widersprüchen der Modernisierung verbunden (höhere Anforderung zur Selbstdisziplinierung/ expandierende Ansprüche auf emotionale Anerkennung, frühe Selbstandigkeitsanspruche/ Abflachung der Generationsunterschiede) die die pädagogische Autorität beeinflussen. Das Konzept des Klassenlehrers ist eine entmodernisierende „pädagogische Antwort“, die ihrerseits selbst modern ist.

3. Klassenlehrerkonzept

In den Gruppengesprächen mit Kollegen wird der Klassenlehrer als „Dreh- und Angelpunkt“ für das Gelingen schulischer Prozesse bezeichnet und seine „anstrengende, zuweilen überfordernde umfassende

Zuständigkeit“ (Omnipotenz) festgestellt. Häufig wird eine „permanente Frustration und Überforderung“ erlebt, daher wird eine Reformierung des Prinzips (Reduktion auf sechs Jahre?) diskutiert.

Die Realisierung des Klassenlehrerkonzepts ist bei den drei untersuchten Kollegen unterschiedlich: Für Klassenlehrerin A stehen die Liebe zum Kind und die schulische Lernleistung im Vordergrund. Die „Zuneigung zu den Schülern erfährt eine Idealisierung und Entproblematierung“. Der umfassende „*affektiv aufgeladene entgrenzte Erziehungsanspruch*“ führt zu einem weitreichenden Einfluss auf Persönlichkeitsentwicklung der Schüler (große Nähe zum Schüler).

Klassenlehrer B ist vor allem interessiert an der „künstlerischen Gestaltung“, an Selbstverwaltung und Organisationsentwicklung. Die Stoffvermittlung ist zweitrangig und geschieht eher in außerunterrichtlichen Aktivitäten (Klassenspiel), eine runde Klassengemeinschaft und reibungsloser Unterrichtsablauf sind wichtiger. Sein relativ eng gefasstes, klar strukturiertes Konzept ist pragmatisch (mehr Distanz zum Schüler), er hat die geringsten Probleme.

Klassenlehrer C versteht sich als „Menschheitslehrer“ und „Seelenführer“. Er wirkt als Vorbild und Autorität eher außerunterrichtlich im philosophischen Dialog mit einzelnen Schülern.

Zusammenfassend werden die Klassenlehrer-Schüler-Beziehungen beschrieben als Spannungsfeld zwischen „spezifischer Begrenzung und diffuser Entgrenzung“. „Der Kern des professionellen Selbstverständnisses besteht aus einer überhöhten relativ unreflektierten Ethik mit einem umfassenden moralischen Anspruch“. Alle drei Klassenlehrer greifen „eigenständiges Agieren seitens der Schüler eher negativ, genauer gesagt als illegitim auf“. Sie interpretieren deren Handeln defizitär als frühreif, als Verstoß gegen die soziale Ordnung oder als für Minderjährige wesensfremd. „Vermittels dieser verwerfenden Sinngebungen sprechen sie den Heranwachsenden deren bereits erreichte Autonomie ab.“

4. Bedeutung für Schüler

Die Potenziale und Grenzen der Klassenlehrer-Schüler-Beziehungen werden an zehn Schülerinnen und Schülern genauer untersucht, und zwar nach Art der Hilfsbedürftigkeit, dem Umfang des Einbringens derselben in die Klasse, nach Diagnose und Form der pädagogischen Bearbeitung durch den Lehrer sowie nach Reaktionen der Schüler und der Wirkung auf den Lernerfolg.

Es zeigt sich, dass Stabilität und Kontinuität durch die zuverlässige alltägliche Bezugsperson, die emotionale Nähe und die familiäre Form der „Bemutterung“ positiv wirken können: In drei Fällen mit biografisch bedingtem Unterstützungsbedarf, der in die Schule eingebracht und vom Klassenlehrer diagnostiziert wurde, konnte dieser ihn mehr oder weniger angemessen bearbeiten. Allerdings erschwerte besondere Nähe zum Lehrer auch die volle Integration in die Klasse. Die „Famialisierung der Lehrer-Schüler-Beziehung“ ist zudem mit dem Risiko „einer schulischen Reproduktion der familialen Strukturproblematik“ verbunden.

In anderen Fällen ist zwar eine Problematik objektiv gegeben, wird aber vom Schüler nicht in die Schule hineingetragen, oder das Bedürfnis nach Zuwendung und Unterstützung ist begrenzt oder es wird vom Lehrer zurückgewiesen.

Klassenlehrer attestierten Hilfsbedürftigkeit, wo sie objektiv gar nicht gegeben ist. Die Fehldeutungen sehen die Autoren im Zusammenhang mit dem umfassenden Erziehungsanspruch, der auch „gegen die artikulierten Bedürfnisse der Schüler realisiert wird“. Deutlich wird dies bei einem Schüler, dessen Leistungsmotivation und Wettbewerbsstreben, dessen sportliche und freizeitkulturelle Engagements als nur schwer vereinbar mit dem waldorfpädagogischen Bildungsideal betrachtet werden: „Seine zentralen Motivationen werden von Herrn K. entwertet, pathologisiert und zum Gegenstand pädagogischer Bearbeitung in Form von Zurechtweisungen und Bloßstellungen vor der Klasse gemacht.“

Besonders aufschlussreich ist die Analyse der Zeugnisse. Der Lehrer führt die spannungsvolle Beziehung zu einer Schülerin „mittels anthropologischer Kategorien“ auf ihr Wesen zurück. Im Zeugnis wird sie „als Opfer ihrer Veranlagungen und Triebe dargestellt“; der Lehrer negiert so seine eigenen Anteile am Konflikt und spricht sich von seiner Verantwortlichkeit frei. Die Autoren sehen diese Reaktion als Risiko, das „mit der Umsetzung einer individuellen Bezugsnormorientierung“ einher geht und dazu führt, „die Einschätzung des je konkreten Schülers noch stärker von den eigenen Vorurteilen und Etikettierungen leiten zu lassen.“

Richtet sich der Lehrer mit seinen Empfehlungen an das „wahre Ich“ des Schülers, kann dieser die Erwartungen nie wirklich enttäuschen, „da er ihnen entweder entspricht oder einfach nicht er selbst ist, also ihm die Nichtentsprechung nicht angelastet werden kann.“

Insgesamt sind die Klassenlehrerbeziehungen unterschiedlich: Den einen geben sie Halt und helfen bei der Nachsozialisation, für die anderen sind sie nur teilweise unterstützend oder einschränkend, für dritte sogar pathologisierend.

5. Gefahren

Die Studie verweist auf den hohen Anspruch des Waldorf-Klassenlehrerkonzepts, das im Vergleich alternativer Schulmodelle den „höchsten Grad an personaler Kontinuität und Kohäsion“ habe, alle zentralen Schulfächer umfasse mit einem Lehrplan, der ein kanonisiertes Bildungswissen beinhalte, das autoritativ vermittelt werde. Der Klassenlehrer sei daher ein „didaktischer Monarchist und Universalist“. Dieses „explizit traditionsbestimmte“ System sei dadurch besonders fragil, anfällig für Relativierung und Infragestellung. „Der hohe Anspruch einer umfassenden positiven Zuwendung zu Schülern“ durch den Klassenlehrer löst besondere Hoffnungen und Erwartungen aus, die leicht enttäuscht werden. Solche nahen persönlichen Beziehungen „sind für pädagogische Entgleisungen strukturell weitaus anfälliger als jene Lehrerkonzepte, die eher auf Distanz und Begrenzung beruhen.“ Schüler, die der Schule distanziert begegnen und die „aufgezwungene Nähe“ des Klassenlehrers zurückweisen, stellen damit dessen Selbstverständnis in Frage und riskieren stigmatisierende und abwertende Reaktionen.

Die acht Schuljahre verlangen vom Klassenlehrer eine „hohe Flexibilität im Umgang mit den Entwicklungsprozessen seiner Schüler von der mittleren Kindheit bis zur Adoleszenz.“ Diese Balance von Nähe und Distanz immer wieder neu auszutarieren ist „unentbehrliche Bedingung für professionelles Lehrerhandeln.“ In den Fallstudien zeigt sich allerdings „die problematische Tendenz der Waldorfklassenlehrer, frühere Nähewünsche aus der Kindheit bis weit in die Adoleszenz hinein zu konservieren und damit aus der Sicht der Schüler Autonomiepotenziale zu behindern.“ „Dies verweist auf Reflexions- und Auseinandersetzungsdefizite in den pädagogischen Waldorfkulturen.“

Der positiven Bedeutung als Stabilitätsfaktor in schwierigen persönlichen und familiären Verhältnissen stellen die Autoren als Gefahren gegenüber:

- Isolation in der Klassengemeinschaft durch die Nähe zum Klassenlehrer
- enttäuschte Erwartungen bei distanzierteren Lehrern
- Übergreifen des Lehreranspruchs bis in die jugendlichen Lebenswelten und die Familie
- Vernachlässigung kognitiv-intellektueller Prozesse und Schwächung der Leistungsmotivation
- Begrenzung jugendlicher Autonomiebestrebungen
- einseitige Zurückführung von Schwierigkeiten auf psychosomatische Störungen

6. Empfehlungen

- + Begrenzung des Erziehungsanspruchs
- + mehr professionelle Distanz
- + mehr Reflexion
- + prozesshaftes Mitwachsen
- + mehr Kooperation mit anderen Klassenlehrern (regelmäßiges Forum für Fallbesprechungen)
- + Supervision
- + professionelle Unterstützungsnetzwerke
- + Kooperation mit außerschulischen pädagogischen Einrichtungen
- + permanente Transformation des Klassenlehrerkonzepts

7. Schluss

Die Autoren fällen kein Urteil über das Waldorf-Klassenlehrerprinzip, sie wollen die pädagogische Praxis rekonstruieren und dokumentieren. Sie konstatieren die Vielschichtigkeit der höchst individuellen Prozesse in ihrem Gelingen und Misslingen. Verbindliche Empfehlungen wollen sie nicht geben:

„Die vorliegende Studie kann durch die Darlegung der Risiken und Chancen vielmehr als eine Reflexionshilfe für die Entscheidung an der jeweiligen Einzelschule benutzt werden.“

Untersuchungen zeigen vor allem: „die Notwendigkeit einer systematischen Reflexion der mit dieser besonderen Lehrerrolle verbundenen umfänglichen professionellen Aufgaben. Gerade in den eher ambivalenten und antagonistischen Beziehungskonstellationen liegen besondere Herausforderungen, auf die in den von uns untersuchten Fällen keine wirklich reflektierten pädagogischen Antworten gegeben wurden. Um einerseits die der Klassenlehrerrolle inhärenten Risiken der Selbstüberforderung zu bearbeiten und andererseits die schülerseitigen Enttäuschungen über eine zu enge Begrenzung ihrer wachsenden Autonomiepotenziale zu vermeiden, bedarf es zusätzlicher Gelegenheiten und Zeiträume zur Diskussion des professionellen Selbstverständnisses und zur Selbstreflexion der eigenen biografischen Motivationen in den pädagogischen Beziehungen.“

Norbert Handwerk