

Autorität und Schule – zur Beziehung von Klassenlehrer*in und Schüler*in an Waldorfschulen

Walter Riethmüller

In dem erziehungswissenschaftlich-kritischen Diskurs über das Klassenlehrerkonzept in den Klassenstufen 1–8 an Waldorfschulen als der im Vergleich zu anderen gängigen Schulsystemen besonders markanten pädagogischen Besonderheit (Riethmüller 2016) steht besonders die Frage der Autorität in der Beziehung zwischen Klassenlehrer*innen und Schüler*innen dieser Altersspanne im Fokus der kritischen erziehungswissenschaftlichen Auseinandersetzung mit der Waldorfpädagogik. Dabei wurden und werden grundsätzliche Positionen wie die Frage nach der Zeitgemäßheit eines derart unzeitgemäßen und durch politische Fehlentwicklungen ins Abseits geratenen Prinzips unter dem Aspekt der Sozial-Erziehung gegeneinander abgewogen (Bohnsack/Leber 1996) ebenso wie die vielschichtige Semantik des Begriffs „Autorität“ mit gesellschaftlichen Bewusstseinsentwicklungen (modern versus vor- bzw. antimodern) kontrastiert wird (Helsper 2007a); der Diskurs verbleibt auf dieser Ebene eher im Grundsätzlichen und fördert im Grunde keine neuen Befunde außer dem einer wiederholenden Bestätigung bekannter Positionen zu Tage, in dem schon das Festhalten an der Verwendung des Begriffs die Antiquiertheit der waldorfpädagogischen Grundlagen zu belegen scheint (zuletzt Ullrich 2015), während von waldorfpädagogischer Seite die semantische Anpassung dieses historisch belasteten Begriffs an das pädagogische Denken der Moderne versucht wird (zum Diskussionsstand Riethmüller 2016, S. 633 ff.).

Fruchtbarer, weil man im eigenen Professionsverständnis attackiert und persönlich gemeint bzw. auch betroffen ist und dadurch das Reflektieren des eigenen (Waldorf-) Lehrerhandelns angeregt wird, ist es, sich unter dem Aspekt der „Autorität“ mit der empirischen Untersuchung der Beziehung von Waldorf-Klassenlehrer*innen zu ihren Schüler*innen auseinanderzusetzen; sie dokumentiert und analysiert das erzieherische Dreieck Schule – Lehrer – Elternhaus in ihrem gegenseitigen Verhältnis und ihren jeweiligen „Betroffenheiten“ (Helsper et al. 2007). In der kritischen Auseinandersetzung mit den vorgelegten Ergebnissen und ihrem jeweiligen thesenartigen Fazit lassen sich der Bildungsanspruch des Klassenlehrerprinzips der Waldorfpädagogik, ihr daraus sich ergebendes Verständnis von Autorität, der daraus erfolgende Anspruch an die Profession der Klassenlehrer*innen (Ullrich

2013, S. 112), das auf ihm basierende berufliche Verständnis des Unterrichtenden als eines „Erziehungskünstlers“ und die jeweilige Realisierung im Berufsalltag sinnvoll diskutieren. Erfahrungsreal wird dieses gelebte „Ideal“ auch in den Befragungen ehemaliger Waldorfschüler über ihre Schulerfahrungen allgemein und mit ihren Klassenlehrer*innen im Besonderen (Barz/Randoll 2007); ebenso ist in diesem Zusammenhang auf eine kleinere Studie hinzuweisen, in der hessische Waldorfschüler*innen der Oberstufe zu ihren Erfahrungen mit dem Klassenlehrersystem befragt wurden (Randoll/Graudenz/Peters 2014; Riethmüller/Neal 2014).

Im Folgenden wird der kritischen Charakterisierung des Klassenlehrerprinzips und seiner auf Autorität fußenden besonders hervorgehobenen Stellung der Klassenlehrer*innen in der genannten „empirisch-kritischen Rekonstruktion“ (Helsper et al. 2007) das Autoritätsverständnis der Waldorfpädagogik gegenübergestellt und mit Hinweisen von Rudolf Steiner zum Erziehungsziel der Waldorfpädagogik erweitert; durch dieses Verfahren kommt der Begriff „Freiheit“ als das zu ermöglichende Ziel ins Spiel, ohne den der Begriff Autorität in der Waldorfpädagogik im Grunde gar nicht denkbar wäre, denn man kann im waldorfpädagogischen Sinne die Qualität der „erzieherischen“ Autorität nur ermessen, wenn man sie nicht nur auf den Lebensabschnitt zwischen 7 und 14 Jahren beschränkt, sondern sie im Kontext des gesamten Erziehungs- und Bildungsverlaufs von der frühen Kindheit bis zur Mündigkeit bewertet. In einem Fazit wird abschließend versucht, Anregungen zu einem modernen, zeitgemäßen erweiterten Autoritätsbegriff zu geben, mit dem operierend die Waldorfpädagogik ihre Zukunftsfähigkeit erweisen könnte.

Autorität und Nachfolge als Lernkräfte

Erziehung und Bildung im Sinne der Waldorfpädagogik umfassen die Zeit von der Geburt bis zu Mündigkeit, die in ihren Phasen von annähernd sieben Jahren durch verschiedene Weltzugänge und Qualitäten des Lernwillens der heranwachsenden Kinder und Jugendlichen bestimmt wird (zum Konzept der Jahrsiebte Loebell 2016). So wie in den ersten etwa sieben Lebensjahren der Lernwille des kleinen Kindes sich in der Nachahmung auslebt, dem Erwachsenen folglich als Vorbild eine besondere Verantwortung zukommt, so zeigt sich ab der Vorpubertätszeit (etwa ab dem 12. Lebensjahr) in der kritischen Distanzierung von den vorgefundenen Gegebenheiten und Lebensbedingungen der Drang nach dem selbstständigen Urteil, das dann in der Schule, wenn die Unterrichtsmethoden und fachliche Angebote ihm entgegenkommen, erprobt werden will; von den Lehrer*innen wird höchste Kompetenz in ihrem jeweiligen Fachgebiet verlangt, um die entsprechenden Angebote selbstständigen

Lernens und Welterfahrens bereitzustellen. Das auf den Kräften *Autorität und Nachfolge* (Steiner 1907/1976, S. 27) gegründete Klassenlehrerkonzept steht in der Mitte der beiden Extreme Nachahmung und Selbstständigkeit und kann demnach nicht als absolut gesetzt, sondern nur als prozesshafter Übergang von einer Weltzugangs-Qualität in eine nächste verstanden werden. Dadurch wird verstehbar, dass Autorität nur als ein dynamisches Prinzip zu bewerten ist, welche sich in den ersten acht Schuljahren der Waldorfschule den fortschreitenden Entwicklungsphasen der Schüler*innen entsprechend entwickelt. Dieses erfordert zwingend, dass die Klassenlehrer*innen Autorität nicht ein für alle Mal für sich beanspruchen können, sondern, um den sich stetig wandelnden Erwartungen und Ansprüchen der Schüler*innen zu genügen, sich ebenso entwickeln und im Grunde täglich aufs Neue sich um diese bemühen müssen.

„Autorität und Nachfolge“ als Signatur der Klassenlehrerzeit seit mehr als 100 Jahren mehr oder weniger unbeirrt in Gestalt des Klassenlehrerkonzepts als „Markenzeichen“ zu behaupten, könnte als stures Festhalten einer längst antiquierten Unterrichtsform bewertet werden, deren einzige Rechtfertigung in „karmischen“ Gegebenheiten zu suchen wäre (Ullrich 2015, S. 48); es könnte aber auch durchaus gute Gründe geben, trotz aller Irritationen der Moderne, dass dieses Konzept unter dem Gesichtspunkt „Menschlichkeit in der Pädagogik“ (Loebell/Schuberth 2012) nicht nur seine Fruchtbarkeit erwiesen, sondern auch weiterhin seine Berechtigung hat (s. Fend 2005; Largo/Beglinger 2009; Riethmüller 2011, 2016).

Autorität und das Klassenlehrerkonzept: Antinomien und Irritationen

Die Bedeutung von Autorität hat sich im Laufe der letzten 100 Jahre, von 1919, dem Jahr der Gründung der ersten Waldorfschule, bis heute grundlegend gewandelt. Die Erfahrungen mit einem pervertierten Autoritätsverständnis im „Dritten Reich“ und den durch die Katastrophe des Zweiten Weltkriegs ausgelösten fundamental veränderten Lebens- und Bewusstseinsverhältnissen, die autoritätskritischen sozialwissenschaftlichen Überlegungen der Frankfurter Schule (Leber 1996, S. 193) und insbesondere der damit verbundene Wandel im Verständnis der Generationenbeziehungen und somit auch die zwischen Schüler*innen und Lehrer*innen – hingewiesen sei nur auf die Vorbildwirkung der von A. S. Neill in der Summerhill School praktizierten antiautoritären (Erziehungs-)Bewegung ab Mitte der 1960er Jahre – haben den Begriff „Autorität“ höchst „verdächtig“ gemacht.

Im engeren Bedeutungsbereich der „pädagogischen Autorität“ prägen aktuell die von Helsper genannten vier Modernisierungsantinomien: Individualisierungsantinomie, Rationalisierungsantinomie, Pluralisierungs- oder Differenzierungsantinomie sowie Zivilisationsantinomie (Helsper 2007a, S. 16 ff.) den Hintergrund jeglicher Erziehungssituationen wie die Beziehungen zwischen Eltern und Kindern sowie zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen. Als weitere Antinomie käme heute selbstverständlich auch die zwischen realen und virtuellen Lebenswelten hinzu, denn der digitale Erzieher agiert längst nicht mehr „heimlich“, er ist vielmehr als ein bewusst in Szene gesetzter und zu setzender Mitspieler auf dem Erziehungssektor zu beachten.

Das Steinersche auf die Persönlichkeit der Klassenlehrer*innen fokussierte Autoritätsverständnis, das für die Klassenstufen 1 bis 8 als pädagogisches Grundmotiv Geltung beansprucht, wird, so Helsper (2007a), dem wir in diesen Einschätzungen zustimmen, unter der Perspektive der Antinomien auf Grund der Individualisierungsansprüche heutiger Schulkinder spätestens mit Beginn der Pubertätszeit fragwürdig; ebenso kann es in Konflikt geraten mit den vollkommen gerechtfertigten fachlichen Ansprüchen der Schüler*innen (und Eltern) – Klassenlehrer*innen unterrichten üblicherweise *alle* sog. Hauptfächer – und zusätzlich durch die vielfältigen familiären bzw. nichtfamiliären Formen des sozialen Lebens mit ihrem Verständnis vom Kind als „Partner“ irritiert werden. Auch in dem Anspruch auf Vielfalt sowohl in methodischer wie auch in (lehr-)personeller Hinsicht, um den berechtigten Differenzierungserwartungen der Schüler*innen und der Erziehungsverantwortlichen zu entsprechen, liegt genügend Kollisionspotenzial.

Solche Konflikte einer Lehrerautorität mit der „Kindheit heute“ werden noch verschärft durch die mediendidaktische Vereinnahmung der Debatte um eine moderne Unterrichtsmethodik; Befürworter einer dem Lernen förderlichen, weil an den Lehrerpersönlichkeiten orientierten Pädagogik werden darin gern als nicht mehr zeitgemäß verstanden, trotz der Befunde der Hattie-Studie zur Bedeutung der Lehrerpersönlichkeit für positive Lernfortschritte (Dollase 2013). Dass hier ein grundsätzlicher Konflikt in den Auffassungen, was denn Schule bzw. die unterrichtenden Lehrer*innen gerade in der Vorpubertäts- und Pubertätszeit der Heranwachsenden zu leisten habe, in der die Lehrerautorität ja am empfindlichsten in Frage gestellt wird, vorliegt, berührt natürlich auch die Einstellung zur Klassenlehrerfrage. Peter Struck jedenfalls positioniert sich, indem er eindeutig die nicht-fachliche, sondern menschlich-soziale Kompetenz eines Klassenlehrers gerade für diese Altersstufe hervorhebt, ganz deutlich: „Neben Fachlehrern, die Fächer

beherrschen, brauchen Schulen zunehmend Klassenlehrer, die auch etwas von Ernährung, Bewegung, Spiel, Verhaltens- und Lernstörungen, Gewalt- und Suchtprävention, Medienerziehung und Elternschaftlernen im Sinne einer zugehenden Pädagogik verstehen“ (Struck 2010).

Man sieht: Das Festhalten an dem „Autoritätsprinzip“ der Waldorfpädagogik ist angesichts der „Erosion“ der 1919 möglicherweise noch intakten gesellschaftlichen, technischen und bildungsmäßigen Voraussetzungen heute konfliktrichtig und ist damit auf jeden Fall erklärungs- und interpretationsbedürftig.

Autorität im Spannungsfeld der Modernisierungsantinomien

Den „Modernisierungsantinomien“ der Moderne durch eine im Grunde vormoderne Institution wie der Schule beizukommen und diese durch geeignete institutionelle, personelle, didaktische und methodische Maßnahmen (Helsper 2007a, S. 76) aufzulösen, gelingt schon im staatlich verwalteten dreigliedrigen Schulsystem bis auf wenige präsentable Ausnahmen nur mühsam; die Waldorfpädagogik setzt mit dem Klassenlehrerkonzept dem Modernisierungsdruck (scheinbar) stabile pädagogische Lebenswelten entgegen, die Helsper unter dem Gesichtspunkt der pädagogischen Autorität und ihrer Generationenbeziehungen als „einen Gegenentwurf zur diagnostizierten Autoritätserosion in den Modernisierungsprozessen des Heranwachsenden“ bewertet (ebd., S. 77); sachlich-fachlich als „über nahezu alle Fachbezüge hinweg kompetent Wissender“ sowie in der „störanfälligen Vermittlungspraxis [...] als pädagogische Vermittlungsautorität entworfen“ und gegenüber der erodierenden Erziehungskraft als „im umfassenden Sinn als Erzieher konzipiert, der Heranwachsende in eine verlässliche normative und Werteorientierung einzuführen vermag“ – insgesamt also eine „im umfassenden Sinne als Vorbild und Autorität auch in Bezug auf die gesamte Persönlichkeitsentwicklung der Heranwachsenden“ entworfene Institution mit einer „entgrenzten, tendenziell auf die ganze Person bezogene[n] Form“ tragenden Verantwortung (ebd.): „Waldorfschulen mit ihrem Konzept des Klassenlehrers stellen somit eine reflexiv ‚entmodernisierende pädagogische Antwort‘ auf die Modernisierungsambivalenzen dar“ (ebd.).

Das Klassenlehrerkonzept stellt folglich, und das kann aus dem Vorhergehenden kaum überraschen, auch in professionstheoretischer Sicht einen Extremfall dar: Es nimmt, so Helsper in seiner Analyse, eine „polare Position selbst innerhalb des Professionsmodells und der Wissensbezüge“ ein (Helsper 2007b, S. 487), denn es lässt sich als eine „modern-entmodernisierte pädagogische Antwort auf die Modernisierungsprozesse verstehen“; ebenso

auch als eine „zugespitzte Variante des Professionsmodells pädagogischer Kommunikation“, weil es die Funktion der Vermittlung von Inhalten einer Person zuschreibt und „der Wissensbezug diffus auf die gesamte Person und die Formung des Individuums“ bezogen ist (ebd.). – Gerade dieser Aspekt der Inhaltsvermittlung, die nicht nur das Aufnehmen, Verstehen, Erlernen der Sache selbst beinhaltet, sondern, und das macht die Angelegenheit „diffus“, auch den Anspruch erhebt, die Gesamtpersönlichkeit der Schüler*innen zu „meinen“ und dadurch entwicklungsbeeinflussend – wenn möglich, im positiven Sinne fördernd – zu sein sowohl in moralisch-charakterbildender Weise als auch unter salutogenetischen Aspekten, das provoziert Urteile, den Klassenlehrer als „didaktischen Monarch“ und „Universalisten“ (Helsper 2007b, S. 488), als umfassendes richtunggebendes Vorbild (Ullrich 2007b, S. 503) zu verstehen. Auch von waldorfpädagogischer Seite selbst wurde die Funktion des „richtunggebenden Vorbilds“, das im betreffenden Alter der Kinder (zwischen 7 und 14 Jahren) bis in die Seele hinein orientierend wirkt, stark gemacht, ebenso auch die überfachliche Kompetenz (*universeller Geist – kein Spezialistentum!*) zugunsten einer kompetenten Beziehungsfähigkeit, Qualitäten, die Steiner schon beim programmatischen Ideenentwurf einer zukünftigen Schulbildung auch ausdrücklich so forderte (Steiner 1996, Vorträge vom 11. Mai, 18. Mai und 1. Juni 1919); genau dieses Professions-Selbstverständnis unterliegt, wie dargestellt, aktuell diversen Irritationen, denen seit fast zwei Jahrzehnten schulindividuell – die Waldorfschulen sind selbstverwaltete Einrichtungen, sie kennen keine Verordnungen „von oben“ – durch verschiedene „Modelle“ begegnet wird, um den Übergang von Klasse 6 ab in die höheren Jahrgangsstufen teils unter Beibehaltung des Klassenlehrerprinzips mit Unterstützung geeigneter Fachlehrer*innen oder aber durch eine kollegiale Führung der Klassen 7 bis 9 angemessener zu gestalten, will heißen, die Klassenlehrer*innen von dem Erwartungsdruck hinsichtlich fachlicher und sozialer Kompetenz zu entlasten (vgl. die Diskussion dieser dargestellten Aspekte bei Riethmüller 2016, S. 625 ff.).

Pädagogische Autorität und eine Pädagogik der Anerkennung

Eine Annäherung an das Steinersche Autoritätsverständnis dürften die Überlegungen von Leonhard Weiss ermöglichen, der im Sinne einer „Pädagogik der Anerkennung“ in den Diskurs zwischen Erziehungswissenschaft und Waldorfpädagogik die Gedanken Hannah Arendts über Autorität als einen fruchtbaren Beitrag auch für die Erziehung einführt (ein ausführlicher Diskurs über die Ambivalenz von Autorität – pädagogischer Autorität findet sich auch schon bei Helsper 2007a, S. 44 ff.). Autorität, so Arendt, komme einer Person erst

zu, „bei deren Stellungnahme zu einer Frage es sich ›um einen bloßen Ratschlag handelt, der weder Befehlsform noch irgendwelche Zwangsmittel benötigt, um sich Gehör zu verschaffen‹“ (Arendt 2013, S. 189, zit. in: Weiss 2017, S. 191), „›und wo Gewalt gebraucht wird, um Gehorsam zu erzwingen, hat Autorität schon immer versagt‹“ (Arendt 2013, S. 159, zit. in: Weiss 2017, S. 191); nach Arendts Verständnis von Erziehung und Autorität bedeute diese, etwas ›weder mit Gewalt und Zwang noch durch Überredung zu bewirken‹ (Arendt 2013, S. 258, zit. in: Weiss 2017, S. 191, Anm. 5). Das Fazit, welches Weiss für das Phänomen pädagogischer Autorität daraus zieht, scheint mir für die Annäherung an den Kern des Verständnisses der Waldorfpädagogik essenziell: Das Paradox „Einfluss ohne Macht“, „die argumentationsfreie Form des Einflusses“ sowie „die Notwendigkeit eines diesen Einfluss legitimierenden Werthorizonts, im Rahmen dessen jemand erst zur Autorität werden kann, indem er von anderen als solche anerkannt wird“ (Weiss 2017, S. 191), kennt in diesem Sinne als pädagogische Autorität zwingend keinen festen Status qua Institution, der ja eine Begegnung Lehrer*in – Schüler*in „auf Augenhöhe“ ausschließen, vielmehr einen hierarchischen Status fixieren würde; sondern er macht notwendig, Autorität als einen dynamischen Prozess zu verstehen, der niemals in feste Abhängigkeiten gerinnen darf, sondern der Tag für Tag in der pädagogischen Situation neu errungen bzw. zugebilligt werden muss.

Dieses dynamische Verständnis von Autorität prägt die Waldorfpädagogik: Das Kind im Volksschulalter (7 bis 14 Jahre) orientiert sich in seinem Zugang zur Welt, in seinem Lernwillen an Persönlichkeiten, denen es die Kompetenz einer durchlebten, welterfahrenen Vermittlung zubilligt – an Autoritäten eben, die dieses Vertrauen täglich rechtfertigen müssen (Steiner 2019, S. 411). Steiner ist mit Blick auf die Pädagogik der Klassenstufen 1 bis 8 kompromisslos: „Wer den Autoritätsglauben aus der Schule für dieses Lebensalter her austreiben will, treibt alle wirkliche und wahre Erziehung, allen wirklichen Unterricht heraus“ (Steiner 1979, S. 156); damit ist pointiert ausgesprochen, was Steiner im Grunde in jedem seiner pädagogischen Vorträge ausführlicher oder cursorisch als Summe eines Erziehungsverständnisses für dieses Lebensalter charakterisiert.

Den von Hannah Arendt genannten Merkmalen pädagogischer Autorität würden Waldorfpädagog*innen gewiss zustimmen und als essenziell auch für ihr Verständnis von „Autorität“ ansehen, könnten sie sich doch z.B. in Bezug auf die Gewaltqualität auf Rudolf Steiner direkt beziehen; Zwang und Strafe sind genau die Mittel, die seinem Autoritätsverständnis widersprechen: Jene Erziehung sei falsch, „welche die Autorität durch Prügel erzielen wollte“, richtige Erziehung im Sinne der Waldorfpädagogik bilde Autorität

heran „nicht durch Strafen, sondern auf eine selbstverständliche Weise durch dasjenige, was wir sind“ (Steiner 1973, S. 134–135). Wenn Steiner einmal als Quintessenz der Waldorfpädagogik sagt: „Das Kind in Ehrfurcht aufnehmen – In Liebe erziehen – In Freiheit entlassen“ (Steiner 1997, S. 179), so ist damit im Grunde das, was unter „Autorität“ noch gemeint sein kann, ausgesprochen: Bezieht man die drei genannten Haltungen auf die für eine Erziehung zugänglichen bzw. zuträglichen Entwicklungsphasen, so sind sie aller Machtkonnotationen ledig – die für die Klassenlehrzeit infrage kommende Altersspanne zwischen dem 7. und dem 14./15 Lebensjahr wäre mit der „Liebe“ als Grundstimmung der Erziehung zu charakterisieren (Steiner 1976, S. 26 ff.; Leber 1993, S. 266).

„Autorität fühlen“ als eine Bedingung für Freiheit

Das Ziel von Bildung und Erziehung durch Waldorfpädagogik wird nicht primär durch das Erreichen eines bestimmten Leistungsstands, Lernerfolgs o.ä. bestimmt, sondern es orientiert sich an der Idee des freien, selbstbestimmten Menschen: „Das Größte, was man vorbereiten kann in dem werdenden Menschen, in dem Kinde, das ist, dass es im rechten Momente des Lebens durch das Verstehen seiner selbst zu dem Erleben der Freiheit kommt“ (Steiner 1974, S. 73). Wenn Freiheit im Sinne Steiners als „die Bestimmung eines Wesens aus sich selbst heraus“ (Steiner 1980, S. 64) zu verstehen ist, dann hat die Erziehung und Bildung die Aufgabe, diejenigen Hindernisse zu beseitigen, die diese Art von Selbstbestimmung des Menschen verhindern könnte; für Steiner liegen diese offenbar in einer „Leibgebundenheit“ der drei Seelenfähigkeiten Denken, Fühlen und Wollen. Das bedeutet, man wäre nicht in der Lage, seine Entscheidungen auf der Grundlage höherer Gesichtspunkte wie z.B. von Idealen zu fällen, sondern wäre eingeschränkt, wie gefangen in der Befriedigung der eigenen (leiblichen) Bedürfnisse. Die Besonderheiten der Methodik und Didaktik der Waldorfpädagogik wären demnach unter diesem „Befreiungsaspekt“ zu verstehen; für die Lehrer*innen ergibt sich als Konsequenz die Verpflichtung, durch ihre pädagogischen Bemühungen die Kinder am Ende ihrer Schulzeit aus dieser Gebundenheit befreit zu haben: Sie müssten, so Steiner, in dem Kind „die Fähigkeit veranlagt [zu] haben, nicht mehr mit allen Fibern der Seele im Leibe drinnenzustecken, unabhängig geworden zu sein vom Leibe in Bezug auf Denken, Fühlen und Wollen“ (Steiner 2019, S. 644). Das Erlebthaben einer „selbstverständlichen“ Autorität im zweiten Lebensjahrsiebt ist dafür unbedingte Voraussetzung: „[...]keiner kann ein wirklich freier Mensch werden, keiner kann in Freiheit das rechte soziale Verhältnis zu seinen Mitmenschen finden, wenn er nicht zwischen dem siebenten und fünfzehnten Jahr eine selbstverständliche Autorität neben sich anerkannt hat,

und aus dieser heraus den Maßstab für Wahr und Falsch, Gut und Böse prägen lernte, um erst hinterher zu dem selbständigen Maßstab der verstandesmäßigen oder sonstigen rein innerlichen, autonomen Beurteilung zu kommen“ (Steiner 1998, S. 55).

Das Paradoxe dieses Spannungsgefüges zwischen einer fast „andächtigen“ „Augenorientierung“ zu einer Autorität hin in dem genannten Lebensalter – Steiner spricht von einer „wirklichen inneren Scheu“, mit der man in dem fraglichen Alter „zu denjenigen aufgesehen hat, die als Erwachsene mit erzieherischer Autorität in der Umgebung waren“ und an deren Verhalten man den Maßstab für das Moralische erleben durfte (Steiner 1998, S. 55) – und dem Freiheitserleben und der sozialen „Mündigkeit“ im Erwachsenenalter, ist Steiner wohl bewusst; er weist häufig in diesem Zusammenhang auf dieses Paradox als jemand hin, der eine „Philosophie der Freiheit“ (im Herbst 1893 erschienen), geschrieben habe (so auch hier)¹.

Autorität und die Vermittlung von Welt

Die als Vorbild wirkenden „Erzieher“ in der Umgebung des Kindes, die nicht durch ein explizites Zeigen, Deuten, Verweisen Moral und Welt *erklären*, sondern Welt durch sich in bildhafter Weise *erfahrbar* machen – gleichnishaft in den ersten Schuljahren, später als exemplarisch gelebte, ins Bild gefasste und als Symptom aufgefasste Realität – , werden zum Tor, „durch das die Welt [zu den Schüler*innen] herankommt“ (Steiner 1979, S. 116); „bildhaft“ bedeutet hier jedoch nicht die reine Anschaulichkeit, sondern das „Bild“ ist als Medium zu verstehen, das immer auf den höheren Sinn des gewählten Unterrichtsbeispiels verweist (Wiehl 2016, bes. ab S. 556 ff.). Dieses entspricht der Richtung des Lernwillens der Kinder ab dem 7. Lebensjahr mit ihrem Drang, von Erwachsenen zu lernen in der zunächst nicht hinterfragten Gewissheit, auf deren Können und Kompetenz vertrauen zu können. *Welt* für die Kinder erlebbar werden zu lassen, und zwar so, dass sie in ihrer Komplexität, Bedeutung und Sinnhaftigkeit erfahrbar werden kann, das bedeutet für die Lehrer*innen das Üben des Verzichts jeglicher persönlicher Ambitionen – die „allergrößte Selbstverleugnung

¹ Diese Metamorphose von Seelenkräften – hier: „Autoritätfühlen“ wird zur Möglichkeit des „Freiheitserlebens“ – entspricht exakt Steiners Ausführungen dazu in seiner ersten pädagogischen Grundlagenschrift „Die Erziehung des Kindes“, wie er sie 1907 vom „Gesichtspunkt der Geisteswissenschaft“ als Bearbeitung verschiedener Vorträge vorlegte, d.h. 12 Jahre vor der Realisierung seiner Pädagogik in der Waldorfschule (Steiner 1976, hier S. 27–28). Dieses Phänomen seelischer Kräftenmetamorphosen im biografischen Kontext sind der Entwicklungspsychologie keineswegs fremd; ein Hinweis auf die entsprechenden Befunde z.B. der Bindungsforschung, die Bindungsqualitäten der frühen Kindheit als Prädiktoren von seelischer Befindlichkeit in der späteren Biografie dienen können, soll in unserem Zusammenhang genügen (ausführlicher dazu Riethmüller 2016).

ist Aufgabe des Erziehers“ (Steiner 1972, S. 71) – zugunsten der ins Bild gebrachten bzw. als Bild inszenierten „Welt-Sachen“; als Weltvermittler drängt er sich nicht *vor* die Neugier, den Forscherdrang und das Weltinteresse des Kindes, sondern er tritt *neben* die Schüler*innen, setzt sich in gleicher interessierter, staunender Weise wie diese dem Unterrichtsgegenstand aus, „als sähe man es zum ersten Mal“ (Rumpf 2004, S. 146), und wandelt sich vom Präsentator in den ersten Schuljahren zum Moderator in den oberen Klassen der Volksschulzeit: Er wird zur *Lern-Umgebung* der Kinder, die sich altersangemessen wandelt (zur Dynamik des damit zusammenhängenden Autoritätsverhältnisses vgl. Weiss 2017, S. 192–196). Diese Lern-Umgebung ist atmosphärisch freilassend, ermöglichend, sie engt den Lernwillen der Kinder nicht ein, sondern zeigt Richtungen auf, wirkt orientierend und sorgt für selbstständige Exploration; zusammengefasst: der Lernwille des Kindes kann sich frei entfalten am Beispiel des Weltinteresses der „Autorität“. Bedingung dafür ist eine stimmige Beziehung zwischen der jeweiligen Klasse und den Lehrer*innen.

Die Bildungsfrage wird durch diese Blickumlenkung weg von der Stofffixiertheit hin zur Persönlichkeit der Unterrichtenden zu der für Steiner zentralen Aufgabe zukünftiger Lehrerbildung (Steiner 1996), speziell zu einer Aufgabe der Selbsterziehung (Leber 1993, S. 266–271) mit dem Ziel, eine „innere spirituelle“ Beziehung zu den Schüler*innen herstellen zu können; diese unterscheidet sich von den Äußerlichkeiten methodisch-didaktischer Art, die selbstverständlich professionell sein sollten, durch ihre gedankliche Richtung: Es sollte den Lehrer*innen immer bewusst sein im Unterrichten, welche „Tatsachen“ in Leib und Seele der Kinder vor sich gehen (Steiner 2019, S. 49) – das ist mehr als nur die Berücksichtigung, dass der Mensch nicht nur *leiblich präsent* ist, sondern dass Unterrichtsstoff und Methode jeweils spezifische Wirkungen im Leiblichen der Schüler*innen „in Richtung auf das Inkarnationsgeschehen eines ›Ichs‹ im ›Leib‹“ ausüben (Sommer 2016, S. 528); diesen als Embodiment bezeichneten Vorgang in der Unterrichtsmethodik und -didaktik zu berücksichtigen ist eine besondere Eigenschaft, welche „die Phasengliederung für das didaktische Modell des Epochenunterrichts“ der Waldorfpädagogik auszeichnet (ebd., S. 526).

Für Steiner geht es vor der Folie der Autoritätsfrage aber um mehr: Er hat den Hintergrund der gesamten „Gedankenrichtung“ im Blick, der in den Unterrichtenden lebe, und in dieser vor allem das Bewusstsein von der Aufgabe, die geistig-seelische „Wesenheit“ des Kindes mit seiner leiblich-physischen Organisation durch eine bestimmte Unterrichtsmethode harmonisch zu verbinden; das Bewusstsein *dieser* besonderen Aufgabe trage zu einer „Haltung“ der Unterrichtenden bei, die „vollständig“ sei. (Dass zur Bewältigung dieser

Aufgabe eine „neue“ Art von Lehrerbildung notwendig ist, wie sie an waldorfpädagogischen Seminaren und Hochschulen gepflegt wird, ist einzusehen; vgl. u.a. Kern/Zdražil/Götte 2018).

Autorität und Erziehungskunst

Persönliche Professionalität im Sinne einer „Beziehungsfähigkeit“ erweist sich nicht in der *Kenntnis* anthropologisch-anthroposophischer Begrifflichkeit über die Entwicklung und das Wesen des Menschen, sondern in ihrer *Handhabung* als ein Instrument, das, je nach Betrachtungsrichtung, die „geistigen, die seelischen Augen“ des Unterrichtenden, mit denen er sich den Kindern beobachtend zuwendet, in differenzierter Weise einstellen soll: „Augenorientierung“ nennt Steiner, was durch die genaue Beobachtung des Kindes in seinen Lebensäußerungen hervorgerufen werden soll (Steiner 1972, S. 52). Dieser so orientierte „pädagogische Blick“ ist deshalb nicht fixierend, sondern prozessorientiert und ergebnisoffen; er ist suchend und nicht konstatierend, ahnend und nicht identifizierend. Durch diese nicht diagnostizierende, zu begrifflicher Zuschreibung und Einordnung führende, sondern wie in der Schwebelage gehaltene Begegnungssituation ergeben sich folgerichtig auch keine *bestimmten* Handlungsfolgen; im Gegenteil, die Offenheit, in der auch die Option der Zukunft anwesend sein kann, wird zu einer Quelle der Möglichkeiten. Diese zu ergreifen, aus dem Moment der Begegnung heraus, erfordert eine besondere intuitive Fähigkeit, die Steiner als „moralische Phantasie“ charakterisiert. Sie wäre die „individuelle Fähigkeit des Erziehers, im anderen Menschen dessen Potentiale zu erahnen, und diese aufgrund der eigenen moralischen Ideale und Intentionen zur Entfaltung zu bringen [...]“ (Halfen 2017, S. 140). Erziehung wird durch dieses situative und gleichzeitig auch kreative Handeln, welches durchaus auch unkonventionell sein kann, weil in seinen Methoden und Wegen durch das Erahnen von Potenzialen noch nicht erprobt und dagewesen, zu einem offenen, künstlerischen Prozess. Es zeichnet diesen Prozess aus, dass in ihm die im Geist erfasste Idee in der Realität in einer als eine der dem pädagogischen Augenblick angemessenen Form, die nur als fluide bezeichnet werden kann, erscheint. Diese Pädagogik der „Flüchtigkeit“ in der im Falle der Klassenlehrerzeit acht Jahre währenden Dauer ist *eine* Facette der von Steiner als „Erziehungskunst“ bezeichneten pädagogischen Qualität (s. z.B. Steiner 1972, S. 53). – Eine erhellende und gewichtige Annäherung an diesen „Fundamentalbegriff“ der Waldorfpädagogik leistet Halfen 2017, S. 110–142; s. auch Wiehl 2016).

Autorität und der Anspruch an Universalität und Fachlichkeit

Man kann die Schulung erziehungskünstlerischer Fähigkeit selbstverständlich nicht von der notwendigen Fachkompetenz trennen; im Unterricht hat man es vornehmlich mit Sachen und Dingen zu tun, die geklärt werden sollten. Der Klassenlehrer bzw. die Klassenlehrerin hat diese Aufgabe allerdings weniger „als didaktischer Monarch und Universalist“ mit dem comenianischen Anspruch, „allen alles allseitig“ zu lehren, wie Helsper anmerkt (Helsper 2007b, S. 489), denn der Anspruch, auch in fachlicher Hinsicht bis zum Ende der achtjährigen Klassenlehrerzeit allen menschlichen und fachlichen Anforderungen genügen zu müssen, trägt das mögliche Scheitern schon in sich. Zu Recht wird ein starres Festhalten am achtjährigen Durchgang trotz offenkundiger Defizite von Klassenlehrer*innen kritisiert (u.a. Ullrich 2007a, S. 91; siehe auch die Befunde in der Studie von Barz/Randoll 2007). Einerseits ist es das Miterleben der Wandlungsfähigkeit der Klassenlehrer*innen in ihrem Verhältnis zur Welt, das „den jungen Menschen Orientierung und Ermutigung in den eigenen biographischen Herausforderungen ihrer Altersstufe“ zu geben vermag (Loebell 2002, S. 419 f.), andererseits sollen die Heranwachsenden die nötige Fachkompetenz des Unterrichtenden spüren. Gerade in den Entwicklungsphasen der Vorpubertät und Pubertät, also etwa ab 12 Jahren, brauchen die Schüler*innen Lehrerpersönlichkeiten von umfassender „Menschlichkeit“ (s.o.). Ein starres Festhalten an prinzipiellen Motiven ginge auf jeden Fall zu Lasten der Schüler*innen und würde die „Lehrer-Autorität“, falls sie nicht längst durch Inkompetenz ad absurdum geführt wäre, zu Fall bringen.

Autorität unter Stress

Nicht darum handelt es sich, das Prinzip „Autorität“ samt Klassenlehrerkonzept zu retten, sondern darum, eine selbstverständlich pädagogisch neu zu begründende Antwort der Waldorfpädagogik auf die Forderungen der Zeit zu geben. Auf die verschiedenen Möglichkeiten in der kreativen Gestaltung neuer Formen des Klassenlehrersystems, wurde schon hingewiesen (s.o.). In der Diskussion um geeignete, den aktuellen Bildungsnotwendigkeiten entsprechende adäquate Anpassungen des Klassenlehrerkonzepts, unter denen jetzt und in Zukunft die Inklusion eine ganz entscheidende Rolle spielen dürfte, sollte immer berücksichtigt werden, dass Klassenlehrer*innen die „spannungsvolle Antinomie zwischen der Vermittlung von Fachwissen und Bildung der Person in ihren pädagogischen Interaktionen empirisch nur in einer je individuellen und eher einseitigen Form realisieren können“ (Ullrich 2013, S. 107). Ein allgemein-verbindliches Konzept schließt sich damit aus, es handelt sich eher um eine Rahmung, die Orientierung anbietet, in der Klassenlehrer*innen

je nach ihren individuellen sich steigernden Möglichkeiten und Fähigkeiten, kollegial abgefedert, die Klassen führen.

Unter dem „erziehungskünstlerischen“ Aspekt ebenso wie unter dem „individualisierenden“ steht die Autorität unter „Dauerbefragung“, die von den für Unterricht und Erziehung Verantwortlichen im Grunde jeden Tag aufs Neue ausgehalten und beantwortet werden muss. In der Praxis wird deutlich, dass sich verschiedene individuelle Verhaltensformen und -muster herausbilden können, die durchaus kritisch zu hinterfragen sind. Antworten wären mit dem Blick auf aktuelle und künftig sich etablierende Lebens- und Lernformen zu gewinnen.

Neukonzeptionierung von Autorität

Die digitale Moderne, so Andreas Schleicher, Verantwortlicher der OECD für die Durchführung der PISA-Studien, verlangt angesichts eines veränderten Bildungsverständnisses nach einer Neuorientierung des Schulsystems, denn die Vermittlung von Fachwissen, was um der Abprüfbarkeit willen gelernt werden muss, verliert grundsätzlich seine Bedeutung; totes Wissen wird unwichtig, wichtiger werden die Fähigkeiten, Denkstrukturen zu entwickeln: „Heute ist es wichtig, nicht irgendetwas zu lernen – sondern einen eigenen Kompass zu entwickeln“ (Schleicher 2019b); digitales Lernen in vernetzten interaktiven Szenerien verändere nicht nur die Art des Lernens selbst, sondern ermögliche auch, gezielter und früher auf individuelle Lernschwächen einzugehen; die individuellen Lernstrategien der Schüler*innen würden „durchsichtig“, ein korrigierender unterstützender Eingriff ließe sich schnell und passend vornehmen.

In diesem Szenario bliebe die Lehrerpersönlichkeit außen vor, wenn nicht doch das Desiderat der Wertevermittlung bestünde, welche weder Digitalisierung noch Künstliche Intelligenz zu leisten imstande sind: Verantwortungsgefühl, Führungskompetenzen, Kollegialität – diese charakterbildenden Eigenschaften wären, so Schleicher, *vorzuleben* (Schleicher 2019b): „Bildung ist der Schlüssel, um Bedürfnisse und Interesse der Einzelnen, Gemeinschaften und Nationen in einem sozial ausgewogenen Rahmen auf der Grundlage offener Grenzen und mit dem Ziel einer nachhaltigen Zukunft miteinander zu vereinbaren“ (Schleicher 2019a, S. 275). Bildende Vorbereitung auf eine universelle Welt der digitalen Moderne verlangt neben allem kognitiven Wissen und interdisziplinärem Denken als Gegensatz zum vormodernen Zerstückeln der Welt in separierte Fächer vor allem emotionale, soziale, motivationale, motorische und moralische Intelligenz (Zierer 2019), die eben nicht gelehrt, sondern am Beispiel von Lehrer*innen *erlebt* werden müssen. Schule der Zukunft ist

ein Ort, an welchem menschliche Potenziale wie Kooperation, Ethik, Kreativität von Persönlichkeiten, welche die einzelnen Schüler*innen genau kennen, an diese vermittelt werden, sie unterstützen, ihnen auf vielfältige Weise Feedback geben können (Zierer 2019) – Kompetenzen, welche menschliche Autorität ausmachen und die folgerichtig ein Klassenlehrerkonzept erfordern.

So muss, um einen zeitgemäßen Autoritätsbegriff im Sinne der Pädagogik zu konstituieren, der sich dann auch in pädagogische Formen prägen könnte,

- sich die *Haltung* der Pädagogik insgesamt weg von einer bewertenden, beurteilenden und testenden in eine der Anerkennung, Wertschätzung, Unterstützung und Förderung wandeln;
- sich der Wandel weg von der Belastung nur *einer* für den Unterricht verantwortlichen Persönlichkeit hin zu einem kollegialen Team vollziehen (für inklusiven Unterricht unerlässlich!), d.h. der universelle Geist lebt nicht mehr in einem, sondern in mehreren Herzen und Köpfen;
- der Leistungsbegriff dringend umfassend geklärt und verstanden werden; individuelle Lernwege zu ermöglichen und zu fördern ist das Ziel!
- (Waldorf-)Schule als Lern- und Lebensraum neu verstanden werden: Lernprozesse sind Lebensprozesse!

Unter diesen vier Gesichtspunkten dürfte sich auch die Frage nach der Beziehung zwischen den Schüler*innen und den Klassenlehrer*innen wieder neu und unter einem völlig anderen Gesichtspunkt stellen als dem, der auf die gelebte Tradition der Waldorfschulen blickt; die Anforderungen einer zukünftigen Gesellschaft, wie die bewusste zwischenmenschliche Beziehungsgestaltung, das produktive Gestalten interkultureller Spannungsverhältnisse sowie das selbstverständliche bewusste Einleben in die Gegebenheiten einer universellen Gesellschaft verlangen nach Schul- und Unterrichtsformen, in welchen diese Aufgaben nicht selektiv Spezialisten übertragen werden, sondern Pädagog*innen, die im charakterisierten Sinne „universelle Geister“ sind. In diesen könnte sich eine neu begründete Autorität manifestieren, an der sich die Heranwachsenden orientieren dürfen.

Literatur

Arendt, Hannah (2013): Zwischen Vergangenheit und Zukunft. Übungen im politischen Denken I. München: Piper.

- Barz, Heiner/Randoll, Dirk (Hrsg.) (2007): Absolventen von Waldorfschulen. Eine empirische Studie zu Bildung und Lebensgestaltung. Wiesbaden: VS.
- Bohnsack, Fritz/Leber, Stefan (Hrsg.) (1996): Sozial-Erziehung im Sozialverfall. Grundlagen, Kontroversen, Weg. Weinheim und Basel: Beltz.
- Dollase, Rainer (2013): Lehrer-Schüler Beziehungen und die Lehrerpersönlichkeit – wie stark ist ihr empirischer Einfluss auf Leistung und Sozialverhalten? In: Krautz, Jochen/Schieren, Jost (Hrsg.) (2013): Persönlichkeit und Beziehung als Grundlage der Pädagogik. Weinheim und Basel: Beltz Juventa. S. 85–94.
- Fend, Helmut (2005): Entwicklungspsychologie des Jugendalters. 3. Auflage. Wiesbaden: VS.
- Halfen, Roland (2017): Erziehungskunst: Annäherung an einen Fundamentalbegriff. In: Zdražil, Tomáš (Hrsg.) (2017): Beiträge zur *Allgemeinen Menschenkunde* Rudolf Steiners. Stuttgart: edition waldorf, S. 110–142.
- Helsper, Werner (2007a): Zum Wandel des Aufwachsens in Modernisierungsambivalenzen –Konsequenzen für die Lehrer-Schüler-Beziehung und die pädagogische Autorität. In: Helsper, Werner/Ullrich, Heiner/Stelmaszyk, Bernhard/Höblich, Davina/Graßhoff, Günther/Jung, Dana (Hrsg.) (2007): Autorität und Schule. Die empirische Rekonstruktion der Klassenlehrer-Schüler-Beziehung an Waldorfschulen. Wiesbaden: VS. S. 13–78.
- Helsper, Werner (2007b): Das Waldorfklassenlehrerkonzept im Feld pädagogischer Kommunikation. In: Helsper, Werner/Ullrich, Heiner/Stelmaszyk, Bernhard/Höblich, Davina/Graßhoff, Günther/Jung, Dana (Hrsg.) (2007): Autorität und Schule. Die empirische Rekonstruktion der Klassenlehrer-Schüler-Beziehung an Waldorfschulen. Wiesbaden: VS, S. 483–489.
- Helsper, Werner/Ullrich, Heiner/Stelmaszyk, Bernhard/Höblich, Davina/Graßhoff, Günther/Jung, Dana (Hrsg.) (2007): Autorität und Schule. Die empirische Rekonstruktion der Klassenlehrer-Schüler-Beziehung an Waldorfschulen. Wiesbaden: VS.
- Hübner, Edwin/Weiss, Leonhard (Hrsg.) (2017): Persönlichkeit und Lehrerbildung. Perspektiven in Zeiten der Ökonomisierung und Digitalisierung. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
- Kern, Holger/Zdražil, Tomáš/Götte, Wenzel Michael (Hrsg.) (2018): Lehrerbildung für Waldorfschulen. Erziehungskünstler werden. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Krautz, Jochen/Schieren, Jost (Hrsg.) (2013): Persönlichkeit und Beziehung als Grundlage der Pädagogik. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Largo, Remo/Beglinger, Martin (2009): Schülerjahre. Wie Kinder besser lernen. 4. Aufl. München: Piper.
- Leber, Stefan (1996): Gesichtspunkte zur Sozialerziehung. In: Bohnsack, Fritz/Leber, Stefan (Hrsg.) (1996): Sozial-Erziehung im Sozialverfall. Grundlagen, Kontroversen, Weg. Weinheim und Basel: Beltz. S. 160–222.
- Leber, Stefan (1993): Die Menschenkunde der Waldorfpädagogik. Anthropologische Grundlagen der Erziehung und des Kindes und Jugendlichen. Stuttgart: Freies Geistesleben.
- Loebell, Peter (2002): Klassenlehrer – acht Jahre lang? In: Erziehungskunst 66, H. 4, S. 416–421.
- Loebell, Peter (2014): Der Klassenlehrer und seine Autorität. Ein Grundprinzip bewährt sich. In: Erziehungskunst 78, H. 1, S. 9–13.
- Loebell, Peter (2016): Begründungsansätze für das Konzept der Jahrsiepte in der Waldorfpädagogik. In: Schieren, Jost (Hrsg.) (2016): Handbuch Waldorfpädagogik und Erziehungswissenschaft. Standortbestimmung und Entwicklungsperspektiven. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 228–253.
- Loebell, Peter/Schuberth, Ernst (Hrsg.) (2012): Menschlichkeit in Pädagogik und Erziehungswissenschaft. Eine Herausforderung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Randoll, Dirk/Graudenz, Ines/Peters; Jürgen (2014): Die Klassenlehrerzeit aus der Sicht von Waldorfschülern – Eine Explorationsstudie. In: RoSE – Research on Steiner Education 5, H.2, S. 73–96.
- Riethmüller, Walter (2011): Der Klassenlehrer. In: Loebell, Peter (Hrsg.) (2011): Waldorfschule heute. Eine Einführung. Stuttgart: Freies Geistesleben, S. 171–185.
- Riethmüller, Walter (2016): Professionstheoretische Überlegungen zum Beruf des Klassenlehrers. In: Schieren, Jost (Hrsg.) (2016): Handbuch Waldorfpädagogik und Erziehungswissenschaft. Standortbestimmung und Entwicklungsperspektiven. Weinheim und Basel: Beltz Juventa. S. 621–643.
- Riethmüller, Walter/Neal, Annette (2014): Kommentar zur Studie von Randoll, Dirk/Graudenz, Ines/Peters; Jürgen (Hessen). In: Die Klassenlehrerzeit aus der Sicht von Waldorfschülern – Eine Explorationsstudie. In: RoSE – Research on Steiner Education 5, H. 2, S. I–IV.
- Rumpf, Horst (2004): Diesseits der Belehrungswut. Pädagogische Aufmerksamkeiten. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Schieren, Jost (Hrsg.) (2016): Handbuch Waldorfpädagogik und Erziehungswissenschaft. Standortbestimmung und Entwicklungsperspektiven. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Schleicher, Andreas (2019a): Weltklasse. Schule für das 21. Jahrhundert gestalten. OECD Paris: wbv.
- Schleicher, Andreas (2019b): Zur Schule des 21. Jahrhunderts. In: news4teachers 26. Februar 2019. <http://news4teachers.de/> (Abruf 30.9.2019).

- Sommer, Wilfried (2016): Zur Rolle der Allgemeinen Didaktik in der Waldorfpädagogik. In: Schieren, Jost (Hrsg.) (2016): Handbuch Waldorfpädagogik und Erziehungswissenschaft. Standortbestimmung und Entwicklungsperspektiven. Weinheim und Basel: Beltz Juventa. S. 479–532.
- Steiner, Rudolf (1972): Die geistig-seelischen Grundkräfte der Erziehungskunst. 9 Vorträge, gehalten in Oxford vom 16. August bis 25. August 1922. Tb 604 (GA 305). Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, Rudolf (1973): Gegenwärtiges Geistesleben und Erziehung. Ein Vortragszyklus, gehalten in Ilkley vom 5. bis 17. August 1923. GA 307. 4. Aufl. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, Rudolf (1974): Die Methodik des Lehrens und die Lebensbedingungen des Erziehens. Fünf Vorträge, gehalten in Stuttgart vom 8. bis 11. April 1924. GA 308. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, Rudolf (1976): Die Erziehung des Kindes vom Gesichtspunkte der Geisteswissenschaft. Einzelausgabe. Dornach: Rudolf Steiner Verlag. (Auch in der Gesamtausgabe Band 34 enthalten.)
- Steiner, Rudolf (1979): Anthroposophische Menschenkunde und Pädagogik. GA 304a. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, Rudolf (1980): Grundlinien einer Erkenntnistheorie der Goetheschen Weltanschauung mit besonderer Rücksicht auf Schiller. Tb 629 (GA 2). Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, Rudolf (1996): Geisteswissenschaftliche Behandlung sozialer und pädagogischer Fragen. Siebzehn Vorträge, gehalten in Stuttgart zwischen dem 21. April und 28. September 1919, darunter „Drei Vorträge über Volkspädagogik“. TB 733 (GA 192). Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, Rudolf (1998): Erziehung zum Leben. Selbsterziehung und pädagogische Praxis. Fünf Vorträge, ein Autoreferat, zwei Fragenbeantwortungen und ein Zeitungsbericht zwischen dem 24. Februar 1921 und 4. April 1924 in verschiedenen Orten. GA 297a. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, Rudolf (1997): Ritualtexte für die Feiern des freien christlichen Religionsunterrichtes und das Spruchgut für Lehrer und Schüler der Waldorfschule. GA 296. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, Rudolf (2019): Allgemeine Menschenkunde. Methodisch-Didaktisches. Seminar. Studienausgabe. GA 293–295. Basel: Rudolf Steiner Verlag.
- Struck, Peter (2010): Erziehung und Bildung in einer beschäftigungsärmer werdenden Gesellschaft. Handout eines Bundeskongresses der Evangelischen Schulen vom September 2010. Online unter: www.schulstiftung-ekm.de/aktuelles/bundeskongress/handouts/ (Abruf Mai 2015).
- Ullrich, Heiner (2007a): Der Klassenlehrer in der Freien Waldorfschule. In: Helsper et al. (Hrsg.) (2007): Autorität und Schule. Die empirische Rekonstruktion der Klassenlehrer-Schüler-Beziehung an Waldorfschulen. Wiesbaden: VS, S. 79–118.
- Ullrich, Heiner (2007b): Fachwissen und Bildung der Person. In: Helsper, Werner/Ullrich, Heiner/Stelmaszyk, Bernhard/Höblich, Davina/Graßhoff, Günther/Jung, Dana (Hrsg.) (2007): Autorität und Schule. Die empirische Rekonstruktion der Klassenlehrer-Schüler-Beziehung an Waldorfschulen. Wiesbaden: VS. S. 500–506.
- Ullrich, Heiner (2013): Die Bedeutung der Lehrerpersönlichkeit für die Bildungsprozesse Heranwachsender. Empirische Befunde zur Klassenlehrerpädagogik an Waldorfschulen. In: Krautz, Jochen/Schieren, Jost (Hrsg.) (2013): Persönlichkeit und Beziehung als Grundlage der Pädagogik. Weinheim und Basel: Beltz Juventa. S. 95–113.
- Ullrich, Heiner (2015): Waldorfpädagogik. Eine kritische Einführung. Weinheim und Basel: Beltz.
- Weiss, Leonhard (2017): „... eine Autorität neben sich haben.“ Anerkennungstheoretische Überlegungen zum Autoritätsverständnis der Waldorfpädagogik. In: Hübner, Edwin/Weiss, Leonhard (Hrsg.) (2017): Persönlichkeit und Lehrerbildung. Perspektiven in Zeiten der Ökonomisierung und Digitalisierung. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich. S. 189–208.
- Wiehl, Angelika (2016): Das propädeutische Methodenkonzept der Waldorfpädagogik. In: Schieren, Jost (Hrsg.) (2016): Waldorfpädagogik und Erziehungswissenschaft. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 533–571.
- Zdražil, Tomáš (Hrsg.) (2017): Beiträge zur *Allgemeinen Menschenkunde* Rudolf Steiners. Stuttgart: edition waldorf.
- Zdražil, Tomáš (2018): Anthroposophie – Performativität – Empathie. Anthroposophische Menschenerkenntnis als Grundlage für pädagogisches Handeln. In: Kern, Holger et al. (2018): Lehrerbildung für Waldorfschulen. Erziehungskünstler werden. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 77–87.
- Zierer, Klaus (2019): Bildung nachhaltig gestalten. In: Konrad Adenauer Stiftung; Analysen & Argumente, Nr. 367 vom September 2019.

