

## Kasuistik in der Waldorfpädagogik. Zum Verhältnis von Schülerbesprechungen und Fallkonferenzen

Axel Föllner-Mancini

*Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft, Alfter  
Fakultät für Pädagogik*

**ZUSAMMENFASSUNG.** Dass die Waldorfschulen in ihrem Selbstverständnis auf eine Entwicklungspädagogik hin orientiert sind, zeigt sich u.a. in der Praxis allgemeiner, nicht nur das Leistungsvermögen reflektierender Schülerbesprechungen, die im Rahmen von Konferenzen abgehalten werden. In der gegenwärtigen Debatte um die Professionalisierung pädagogischer Arbeit gewinnen Methoden des „Lernens am einzelnen Fall“ ebenfalls an Bedeutung. Konzepte pädagogischer Kasuistik beziehen dabei mitunter das (protokollierte) interaktionelle Geschehen in den Lehrer-Schüler-Beziehungen mit ein. Anhand eines Textdokumentes aus den Lehrerkonferenzen mit R. Steiner wird verdeutlicht, inwiefern auch in der Praxis der Waldorfpädagogik methodisch zugespitzte Fallanalysen sinnvoll sein können.

**ABSTRACT.** The fact that Waldorf schools, in their conception of themselves, are orientated toward developmental education can manifest itself in their practice of carrying out student appraisals. These are general and not limited to a student's performance and are presented within the faculty meetings. In the current debate about the professionalization of educational practice, methods of 'learning from individual cases' are also gaining significance. In this context, concepts of educational casuistry can incorporate (recorded) interactive events within teacher-student relationships. A text document from the faculty meetings with R. Steiner is used to illustrate to what extent methodically exaggerated case studies can be useful tools in applied Waldorf education.

Vor fast 30 Jahren erschien eine auch heute noch lesenswerte Sammlung von Aufsätzen mit dem Titel „Fälle und Unfälle der Erziehung“<sup>1</sup>, herausgegeben von Christoph Ertle und Andreas Möckel. Das Buch suchte damals ein neues Verständnis für den Einsatz von Fallstudien in der Pädagogik zu wecken, wobei nicht primär theoretische Ausführungen zur Methode im Vordergrund standen als vielmehr gelungene Beschreibungen von Problemfällen in der Erziehung und Therapie. Zu Wort kamen Autoren wie Alexander S. Neill, Horst-Eberhard Richter, Helen Keller oder auch Carl Gustav Jung, um nur einige wenige prominente Namen zu nennen. Geht man anhand dieses Buches den Wegen nach, die ins Dickicht des pädagogischen Alltags führen, so zeigt sich auf fast jedem Pfad das dialektische Verhältnis von der Besonderheit eines „so und nicht anders“ gelagerten Falles und eines Allgemeinen, das uns dann später in einer Konzeptualisierung wieder begegnet und damit Bestandteil einer „Schule“, einer pädagogischen Denkrichtung geworden ist. Oder, mit den Worten der Herausgeber ausgedrückt: „Die Fallstudie zeigt, wie aus Erziehungsgeschäft Erziehungstheorie wird.“ (ebd., Vorwort) Auch wenn mehr als ein Vierteljahrhundert nach Erscheinen des Buches die sukzessiv voranschreitende Selbstbehauptung der qualitativen Sozialforschung die erziehungswissenschaftlichen und pädagogischen Gefilde längst einer Revision in dieser Richtung unterzogen hat: das Verdienst der Herausgeber bleibt, wie auch die Wirkung ihrer Bemühungen um eine durch systematische Fallstudien verbesserte Pädagogiklehre.

### Fallerkenntnis als Chance

Die Entdeckung, dass die Beschäftigung mit biografischen Verläufen von Schülern, die Berücksichtigung ihrer familiären Umstände oder die genauere Analyse von sozialen Handlungsweisen der Schüler die Arbeit im Lehrerkollegium bereichern kann, findet erst allmählich Eingang in die allgemeine pädagogische Praxis. Noch weiter entfernt von einer systematischen Nutzung von

1. Ertle & Möckel (Hg.) (1981)

Fallstudien scheint aber bisher die akademische Vermittlung des Lehrerberufs zu sein. Dabei böte sich gerade hier die Chance, auf die Verschränkung von Theorie und Praxis so vorzubereiten, dass ein professioneller Habitus entsteht, der geeignet ist, auf gesellschaftliche, die Erziehungswirklichkeit beeinflussende Entwicklungen in der Gegenwart so einzugehen, dass es den Schülern nützt und den Lehrkräften die Arbeit erleichtert.

Beispielsweise könnten anhand von Einzelfallstudien bis ins Detail Formen und Grade jugendlichen Sprachwandels<sup>2</sup> zur Beobachtung gelangen. Dass Pädagogen durch ihre Unterrichtserfahrung meist zu treffenden Einschätzungen über die Qualität von Textverständnis und mündlicher Ausdrucksfähigkeit in ihren Klassen kommen, ist eine Arbeitshypothese. Noch präziser könnte diese Schülerkompetenz jedenfalls durch die Analyse z.B. von protokollierten Unterrichtssequenzen ermittelt werden, in denen es um konkrete Auseinandersetzungen mit Texten geht. Wird das Profilbild einer solchen „Literacy“ dann in Zusammenhang gebracht mit narrativ ermittelten Lebensbedingungen bzw. dem Freizeitverhalten von Jugendlichen, kann dies ein aussagekräftiges und schrittweise generalisierbares pädagogisches Diagnosebild ergeben, das wirklichkeitsgesättigtere Handlungsoptionen bereitstellt als ein zum selben Thema aufbereiteter statistischer Zusammenhang.

Dort jedenfalls, wo gegenwärtig wissenschaftliche Begleitung von Schulen stattfindet, geraten Ansätze von fallgeleiteter Erkenntnisarbeit unter verschiedenen Gesichtspunkten in den Blick: zum einen scheinen sie, mehr oder weniger bewusst intendiert, die Kommunikation im Lehrerkollegium zu fördern, da die persönliche Anknüpfung an die eigenen Erfahrungen mit einem Schüler oder einer Schülerin schnell möglich und relativ ungefährdet explizierbar wird. Weil problematische Schüler viele berührt und Vieles in Bewegung bringen, verliert die institutionell eingerichtete, „öffentlich“ gemachte Beschäftigung mit ihnen den Nimbus des nur persönlich zu bewältigenden Problems. *Der Einzelfall avanciert zum Fall für alle* und löst damit die Perspektivlosigkeit der isolierten und isolierenden Sichtweisen auf.

Ein weiterer Vorteil von Fallkonferenzen ergibt sich im Hinblick auf den Fortbildungscharakter, der mit ihnen verknüpft ist. Denn die Deutungen, die aus diversen theoretischen Hintergründen an die Betrachtung einer Schülerbiografie herangebracht werden können, gewinnen erst Erklärungskraft in Verknüpfung mit eigenen Erfahrungen, Beobachtungen und Schlussfolgerungen. Die Detailarbeit an einem schulischen Verlauf zieht gewissermaßen die anderweitig, z.B. durch Fortbildungen oder Studium erworbenen Verstehenspotenziale auf sich; sie gelangen im Austausch zur Anwendung. Dies kann den Wunsch nach weiterem theoretischen Auseinandersetzungen nach sich ziehen und damit für eine Fortbildungskontinuität sorgen, die sich an speziellen Kollegiumsfragen immer neu entzündet.

Bei einer Untersuchung zu Berufsbelastungen von Grundschullehrkräften traf die Forschergruppe bei *einer* Schule die Einrichtung regelmäßiger Fallarbeit an. Der Autor Arno Combe schreibt:

*„Das Prinzip am Fall verstehen war in dieser Schule ein wichtiges Moment zur Evaluation ihres pädagogischen Profils. Anzunehmen ist, dass diesem Prinzip der prototypischen Vergegenwärtigung im pädagogischen Handeln, zum Beispiel bei berufsbiografischen Erfahrungskrisen, eine gesteigerte Bedeutung zukommt. Diese Erfahrungskrisen verweisen offensichtlich stets auf konkrete Konstellationen in ihrer fallspezifischen Erscheinungsweise zurück.“<sup>3</sup>*

Damit scheint zweierlei zum Ausdruck gebracht: 1. Eine Schule, die sich zu einer solchen internen kollegialen Zusammenarbeit entschließt, die ja dem Bereich der pädagogischen Konzeption zuzurechnen ist, liefert bereits einen profunden Beitrag zur Selbstevaluation. Denn der Fall ist nur verstehbar, wenn er *auch* vor der Folie der *handelnden Schule* betrachtet wird. Die Schule als Subjekt ist selbst in einem permanenten Entwicklungsprozess begriffen, der bewusster steuerbar wird, wenn die je und je neuen Erfordernisse, die aus der erzieherischen Wirklichkeit der Gegenwart resultieren, zur Kenntnis gelangen. 2. Combe greift indirekt den salutogenetischen Aspekt auf, der hier mit dem Akzent auf der Kollegiumsseite dargestellt wird (ebenso wichtig wäre es, auf Schülerseite rechtzeitig biografisch beeinträchtigende Tendenzen zu erkennen und entsprechend gegenzusteuern). Dass Berufskrisen bei Lehrern (z.B. Burn-out-Syndrom) mit oft mustergleichen, fallspezifisch auslotbaren Konflikten aufgeladen sind, ist eine empirisch gehaltvolle These, deren Überprüfung lohnend wäre. Die kollegiumsinterne Aufdeckung und Aufarbeitung solcher Muster wäre (neben vielem anderen) eine Art gemeinschaftliche Fürsorge im Berufsfeld.

## Schülerbesprechungen und Fallkenntnis in der Waldorfpädagogik

Die Waldorfpädagogik ist ohne Zweifel in ihrer geisteswissenschaftlichen Orientierung von Beginn an mit der Idee individueller Schülerbetrachtungen groß geworden. Dabei treffen wir auf einen konzeptuellen Kern, der ein eng verstandenes kasuistisches Modell von jeher transzendierte. Die oben angeführten Argumente für fallverstehendes Arbeiten in Kollegien rekurrieren allesamt auf die klassische Definition des „Falles“; erst wenn ein solcher vor-

2. Vgl. hierzu das Didaktikprojekt der Universität Magdeburg: „Jugendsprache - Sprachwandel oder Sprachverfall?“ ([www.uni-magdeburg.de](http://www.uni-magdeburg.de)). Stand Februar 2009

3. Combe & Helsper (Hg.) (1996: S. 517)

liegt, scheint Besprechungs- und/oder Handlungsbedarf angezeigt zu sein. In einer kürzlich erschienenen Dissertation<sup>4</sup> zur Theorie und Praxis von Fallanalysen ist die Rede von einem ganzen Bündel begrifflicher Spezifizierungen, welche in unterschiedlicher Weise Eingang in die diesbezügliche wissenschaftliche Diskussion gefunden haben. Wenigstens zwei hauptsächliche Repräsentanten des Fallverstehens sollen aus dieser Übersicht kurz genannt werden (vgl. E. Steiner, a.a.O. S. 21 ff.). Da ist zunächst vom Fall als dem *casus* die Rede. Das lateinische Verb *cadere* bedeutet in erster Linie im physischen Sinne das Herabfallen, Einstürzen, Heruntersinken eines Dinges oder Dingkomplexes. In übertragener Bedeutung ist damit das Fallen auf eine niedrigere Ebene, auf ein „gesunkenes Niveau“ gemeint. In eher neutraler Fassung meint der *casus* etwas Ähnliches wie ein Ereignis, ein Vorkommnis („das ist der Fall“). Meist geht es allerdings um das Herausheben eines Dinges oder eines Vorgangs aus dem Gesamtkontext - tendenziell jedoch mit negativer oder ungünstiger Konnotation. In der zweiten Bedeutung tritt der Fall als *exemplum*, also im Sinne stellvertretender Repräsentanz oder als Beispiel auf: „Von einem Fall von...“ ist dann die Rede, wenn eine bestimmte Begebenheit oder eine Geschichte dadurch gekennzeichnet ist, dass sie Fall ist für ein Allgemeines (ein Gesetz, eine Regel, eine Regelmäßigkeit, einen Begriff). Was als ein Fall anzusehen ist, wird durch seine Wechselbeziehung mit einem Allgemeinen bestimmt. Das Besondere erhält seinen Wert durch sein Verhältnis zu einem Allgemeinen, dessen Fall es ist. Dieser Fallbegriff, der ein Vorkommnis unter dem Blickwinkel eines Verhältnisses zwischen Besonderem und Allgemeinem betrachtet, prägt die sozialwissenschaftliche und pädagogische Literatur. Exemplarisch bringt diesen Sachverhalt das nachfolgende Zitat von H. Oswald (1997) zum Ausdruck: *Ein Einzelfall interessiert nur, wenn er auf etwas Allgemeineres verweist, wenn seine Interpretation zu Erkenntnissen führt, die über ihn hinausreichen.*“ (Zitiert nach E. Steiner, a.a.O., S.24 f.)

Der Ansatz für Schülerbesprechungen in der Waldorfpädagogik ist zunächst *nicht* fallorientiert, sondern generell individuumzentriert. Das heißt, diese Besprechungen sind als Organ für die Wahrnehmung der Entwicklung von Schülerpersönlichkeiten aufzufassen mit der offenbleibenden Option, diese Entwicklung anschließend ggf. unter neuen Sichtweisen weiter zu fördern. Oder, in Verkehrung der Aussage von Oswald formuliert: *Eine einzelne Schülerbetrachtung interessiert immer, weil sie im Besonderen des Schülers seine generelle Entwicklungsmöglichkeit aufzuweisen trachtet.* Rudolf Steiner hat die Didaktik der Waldorfpädagogik mit der Individuumserkenntnis verflochten, die sich aber auf eine möglichst breite Basis stellen soll, d.h. im Kollegium ihren eigentlichen Ort hat. Steiner spricht von einem fortlaufenden Strom des Studiums von Menschen (Schülern), der durch die Schule geht: „Das Wesentliche ist, dass die Lehrerkonferenzen ein fortlaufendes, ein fortdauerndes Studium sind.“<sup>5</sup> Die Formen, unter denen dies geschehen kann, sind nicht vorgegeben; sie hängen von der Phantasie und Initiative des jeweiligen Kollegiums ab. Auf der Internetseite [www.waldorfschule-hessen.de](http://www.waldorfschule-hessen.de)<sup>6</sup> findet sich z.B. folgende Beschreibung für kollegial durchgeführte Schülerkonferenzen:

*„Im Laufe seiner Waldorfschulzeit sollte jeder Schüler, möglichst ohne besonderen Anlass, einmal diese konzentrierte Aufmerksamkeit des gesamten Kollegiums erfahren. Ziel ist es, durch die vielseitige Beschreibung seines Verhaltens zu einem vertieften Verständnis seiner Persönlichkeit zu gelangen. Ausgangspunkt bildet meist eine detaillierte Charakterisierung durch den Klassenlehrer, die dann durch die anderen Kollegen ergänzt wird. Häufig wird erst in einer zweiten Konferenz, manchmal auch unter Beteiligung der Eltern, das Bild abgerundet. Nach einer solchen intensiven Zuwendung des Kollegiums lassen sich oft deutliche Entwicklungsschritte der betrachteten Schüler beobachten.“*

Charakteristisch für das Anliegen dieser Konferenz scheint die Bemerkung zu sein, *möglichst ohne besonderen Anlass* einen Schüler in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit zu rücken. Hier würde ein konkretes, unterschobenes Handlungsmotiv die Intention des Offenseins für die „Sprache der Individualität“ geradezu konterkarieren.

Aus der Erfahrung des (waldorf-)pädagogischen Alltags wissen wir allerdings auch um die Notwendigkeit therapeutischer Ansätze im Bereich der Regelbeschulung. Mit anderen Worten: Es besteht durchaus Bedarf für kasuistisches Verstehen von Schülerpersönlichkeiten im Bereich der Waldorfschule. Alles, was die Gegenwart erzieherisch tangiert, ist eben auch „Waldorfrealität“ und lässt sich daher zum Teil typologisch fassen. Wer wollte ernsthaft bestreiten, dass die Prägnanz, mit der sich z.B. Generationenverhältnisse und damit auch Autoritätskonzepte ausdifferenzieren bzw. verändern, *alle* gesellschaftlichen Schichten erzieherisch betrifft (unabhängig von geäußerten Intentionen und vorhandenen pädagogischen Ansätzen)?<sup>7</sup>

Es dürfte kaum ein erzieherisches Problemfeld geben, welches nicht auch in den Waldorfschulen zu gesonderten, konfliktlösenden Konferenzen Anlass gibt, in denen einzelne Schüler in Wechselwirkung zu ihrem Milieu und zur Schule als handelndem Subjekt angeschaut werden sollten. Die Frage drängt sich auf, ob es sich dabei um eine gegenwärtig vielleicht immer häufiger erforderliche *Ausnahme* vom Prinzip der voraussetzungslosen Schülerbesprechung handelt oder ob diesem Phänomen

4. Edmund Steiner (2004), Erkenntnisentwicklung durch Arbeiten am Fall. Ein Beitrag zur Theorie fallbezogenen Lehrens und Lernens in Professionsausbildungen mit besonderer Berücksichtigung des Semiotischen Pragmatismus von Charles Sanders Peirce. (Diss.), Universitätspublikation, Zürich

5. Vgl. Steiner, R. (1995: S. 128)

6. Stand Juni 2007

7. Vgl. hierzu das Kapitel *Zum Wandel des Aufwachsens in Modernisierungsambivalenzen - Konsequenzen für die Lehrer-Schüler-Beziehung und die pädagogische Autorität*, in Helsper / Ullrich et. al. 2007: S. 13-78; vgl. ferner Gensicke, D. (2006), Irritation pädagogischer Professionalität. Vermittlungshandeln im Erziehungssystem in Zeiten individualistischer Habitusformen.

bisher nur nicht genügend Rechnung getragen wurde, obwohl es latent immer vorhanden war. Wenn das letztere zuträfe, wäre das Verhältnis von (anlassfreien) Schülerbesprechungen zu Fallkonferenzen näher zu bestimmen.

Einen Hinweis auf eine ursprünglich vorhandene kasuistische Orientierung der Waldorfschule gibt Peter Selg in seinem Buch zur geisteswissenschaftlichen Anthropologie des Jugendalters (vgl. Selg 2005). Der Autor zeichnet u.a. die Differenzen zwischen Rudolf Steiner als dem *spiritus rector* und Mentor der Stuttgarter Waldorfschule und seinem Kollegium nach. Wie kaum anders zu erwarten, traten in der Oberstufe der Waldorfschule hin und wieder krisenhafte Verläufe bei einzelnen Schülern auf. Steiner versuchte daraufhin in den zahlreichen Besprechungen und Konferenzen mit den Lehrern die Pubertäts- und Adoleszenzphase verstärkt anthropologisch zu beleuchten und vor allem eine pädagogische Haltung zu vermitteln, welche die innere Kontaktnahme zu den Schülern dauerhaft ermöglichen sollte. Bei all dem waren aber insgesamt die Anforderungen an die Lehrer ziemlich hoch. Dies wird deutlich, wenn man sich deren biografische Hintergründe<sup>8</sup> vor Augen führt und die ganze weltanschaulich exklusive Rahmung der Waldorfpädagogik mit ihrem dezidierten Eintreten für eine „Menschenentwicklungsschule“; es waren sicherlich keine einfachen Voraussetzungen, die den komprimierten Kursen Steiners zugrunde lagen. Es handelte sich um Vorträge, die unablässig didaktisch Neues und für diese Zeit Ungewöhnliches entfalteten. Manchen der Kollegen mag dies an seine Leistungsgrenze gebracht haben.<sup>9</sup> Doch die Aufgaben waren noch weiter gesteckt. Denn wie Selg herausarbeitet, nahm Steiner auch Jugendliche in die Schule auf, die mit ungünstigen sozialen Hintergründen kamen. Dies ergab sich hin und wieder ganz zufällig, ohne dass die besonderen Umstände des Schülers zunächst bekannt gewesen wären. Erst nach einiger Zeit kam es dann zu Konflikten und im Weiteren zu Maßnahmen des Kollegiums, mit denen Steiner nicht immer einverstanden war. Bei solchen Gelegenheiten schilderte dieser dann auch Familienkontexte eines solchen Schülers als Erklärungsgrund für die sozialen Auffälligkeiten. Hier wurde dann zusammen mit dem Kollegium an korrigierenden erzieherischen Ansätzen gearbeitet.

In den *Lehrerkonferenzen* findet sich neben solchen Schilderungen auch der Hinweis auf eine bewusst getroffene Entscheidung für die Aufnahme eines jugendlichen Schülers, der mit großen angekündigten Schwierigkeiten kam.<sup>10</sup> Es lohnt sich, die Passage ausführlicher zu zitieren, weil der vorgetragene Grund für die Aufnahme des Schülers und die von Steiner gewünschte Umgehungsweise den kasuistischen Zug als Implement seiner pädagogischen Grundauffassung erscheinen lassen:

*„Das [...] Zeugnis hat mich betrübt. Ich habe ausdrücklich gesagt, als ich mich entschlossen habe, ihn aufzunehmen [...] weil ich es für die Waldorfschule für notwendig hielt, dass sie nicht vermufft -, wir können so etwas nicht durchführen, wenn wir muffig werden, wir müssen weltmännisch werden. Man kann nicht die Waldorfschule führen und darauf angewiesen sein, dass Unterstützung kommt, wenn man weltfremd wird. Es handelte sich darum, eine weltmännische Frage zu lösen, und dadurch bekamen wir diesen Jungen. Nun habe ich kein Hehl daraus gemacht, dass wir uns eine Plage auferlegen. Das alles habe ich gesagt. Wir müssen einmal eine Frage so lösen. Wir bekamen den Jungen in die 9. Klasse hinein, der weit über sein Alter hinaus begabt ist - was stellt er für Fragen! -, der aber andererseits gar nichts kann. Er war in allen Gegenständen ein Tunichtgut. Nun bekam er ein Zeugnis, das so formuliert war, dass außer Acht gelassen worden ist alles, was jemals gesagt worden ist. Es war - ich finde es zum die Wände hinaufkriechen - ohne Berücksichtigung des besonderen Falles geschrieben; mehr als schematisch und ganz ohne Berücksichtigung seiner Psychologie. Ich bin von der Waldorfschul-Lehrerschaft ganz grässlich blamiert worden. Dies Zeugnis hat für diesen Jungen keine Bedeutung. [...] Dies Zeugnis gibt keine Vorstellung davon, dass der Junge doch das wichtigste Jahr seines Lebens verlebt hat, dass er am Ende des Jahres anders dastand als vorher. Was die positiven Dinge sind, geht daraus nicht hervor. Um ein solches Zeugnis zu bekommen, hätten wir ihn nicht auf die Waldorfschule bringen müssen.“* (vgl. Steiner, a.a.O., S. 168)

An diesem Wortbeitrag Steiners kann man mindestens drei Elemente hervorheben. 1. Zunächst ist die Rede von dem Motiv der Aufnahme des Jugendlichen. Dieses liegt dem Entschluss Steiners (nicht des Kollegiums) zugrunde und wird inhaltlich gefüllt durch den Anspruch, „weltmännisch“ zu sein; die Aufmerksamkeit wird mit Hilfe dieses Begriffes deutlich nach außen gerichtet, was gleichbedeutend zu sein scheint mit der Erwartung, nach innen nicht „muffig“ zu werden. Durch den „weltmännischen“ Duktus im erfolgreichen Unterrichten gewisser problematischer Schüler sieht Steiner jene Unterstützung gewährleistet, ohne welche die Etablierung dieses völlig neuen Schultyps nicht möglich ist. Die konkrete Nähe zur mitunter schwierigen pädagogischen Wirklichkeit „da draußen“ wird hier zum Legitimationsausweis der Waldorfschule.

2. Es folgt eine äußerst knappe Charakterisierung des Schülers, deren hervorstechendstes Merkmal eine gewisse Polarisierung ist. Von einer angekündigten „Plage“ spricht Steiner ebenso wie von der weit über sein Alter hinausgehenden Begabung des

8. Tautz & Husemann (1977), Der Lehrerkreis um Rudolf Steiner in der ersten Waldorfschule 1919-1925

9. Das immer wieder von Steiner kritisierte „Dozieren“ von Seiten der Lehrer im Unterricht der Waldorfschule wird vor dem erfahrungreichen und akademisch differenzierten Bildungshintergrund des Kollegiums sicherlich verständlicher. Hier stellt sich die Frage, ob die eingeforderte Habitusänderung kompatibel war mit den von Steiner gewählten Methoden und dem Zeitrahmen, der dafür zur Verfügung stand.

10. Es handelt sich um den Schüler S.T., der in den Lehrerkonferenzen innerhalb eines Kalenderjahres viermal kurz beschrieben wird (zwei dieser Betrachtungen finden am 19.6. 1924, also im Nachhinein statt). Steiner weist auf den Besuch mehrerer Schulen durch S.T.hin, u.a. einer Klosterschule und schließt offensichtlich von einem mitgebrachten Zeugnis auf „durchwachsene“, meist aber schlechte Leistungen in diversen Fächern. Daneben wird das Interesse für Philosophie betont. Der Junge kenne Schriften Platons, Kants und Rudolf Steiners Werk *Die Philosophie der Freiheit*, was Steiner zweimal erwähnt. Vgl. dazu Rudolf Steiner (1995), *Die Lehrerkonferenzen*, GA 300c / Bd.III, S. 84, S. 94, S. 168f. Vgl. ferner Selg, a.a.O. S. 61-65.

Schülers, die an seinen Fragen abzulesen sei. Gleichzeitig könne dieser Schüler „gar nichts“ - in allen Gegenständen (hier sind die Fächer gemeint) sei er ein „Tunichtgut“. Gemäß dieser Darstellung handelt es sich um einen Jugendlichen, der ein erhebliches Maß an Unruhe stiftet und dessen produktive Beteiligung lediglich an interessanten Fragen abzulesen ist, der aber darüber hinaus nach Steiners Ansicht keine gegenstandsbezogenen Leistungen erkennen lässt.

3. Steiner geht dann über zu einer Bewertung des vom Schüler absolvierten Schuljahres. Im Fokus steht dabei das Zeugnis der Stuttgarter Waldorfschule. Es ist das erste und letzte Zeugnis für S.T. (vgl. Anmerkung 9) an diesem Ort. Die Bewertung des Schuljahres für den Jugendlichen gerät nun unversehens zu einer Bewertung der Lehrerleistungen in Bezug auf den Schüler! Das ist eine bemerkenswerte Verknüpfung von zwei völlig unterschiedlichen Leistungsfeldern. Anhand des Zeugnisses stellt Steiner vermeintliche Verfehlungen des Kollegiums dar. Dieses Zeugnis sei „ohne Berücksichtigung des besonderen Falles“ geschrieben, es sei „schematisch“ und ignoriere „seine (des Schülers, A.F.-M.) Psychologie“. Dies sind die pädagogischen Kritikpunkte Steiners; sie reflektieren den Anspruch eines strikt fallbezogenen Verstehens, von dem aus im Weiteren Handlungskonsequenzen und Bewertungskriterien abgeleitet werden müssten. Der Ausgangspunkt ist dabei die besondere psychologische Verfasstheit des Schülers, quasi seine fallspezifische Ausprägung psychologischer Entwicklungsgesetzmäßigkeiten. Was hier zur Sprache kommt, ist das Ineinandergreifen von freier Schülerbesprechung und kasuistischer Orientierung (Fallkonferenz), welche mit Entwicklungshindernissen unschematisch vorzugehen hätte. Dies setzt aber voraus, dass die Muster der Entwicklungshindernisse studiert werden und zur Kenntnis gelangen. Diese treffen im schulischen Rahmen immer auch auf strukturelle Verfasstheiten eines Kollegiums bzw. auf bestimmte Dispositionen einzelner Lehrer. In diesem Fall scheint die sich durchhaltende (möglicherweise unreflektierte) „Antwort“ auf den philosophischen Überflieger S.T. gewesen zu sein, ihn auf den Boden des abfragbaren Fächerwissens zu holen. Entsprechend „schlecht“ sah das Zeugnis aus.

Damit ist das Zitat als Erkenntnisquelle aber noch nicht ausgeschöpft. Immerhin gab Steiner Hinweise auf seine eigene Bewertung des von S.T. absolvierten Schuljahres. Dieses Urteil zeigt zweierlei: Steiner behauptet, das Zeugnis habe für den Schüler „keine Bedeutung“. Diese starke Aussage verwundert zunächst; mit an Sicherheit grenzender Wahrscheinlichkeit *hat* dieses Zeugnis für S.T. eine Bedeutung gehabt, wenn auch nicht diejenige, die Steiner sich für seinen Schützling gewünscht haben mag. Die von Steiner anvisierte und im Zeugnis ausgesparte Bedeutung liegt offenkundig nicht auf der Ebene messbarer Reproduktion von Wissen oder im Bereich normierbaren Verhaltens. Sie scheint einen Bezug aufzuweisen zu dem Entwicklungspotenzial, das Steiner in dem Jungen sieht und das - trotz der massiv aufgetretenen Unzulänglichkeiten im pädagogischen Alltag - durch die Schule gefördert werden konnte. Deshalb spricht Steiner, allerdings ohne dies zu erläutern, vom „wichtigsten Jahr seines Lebens“, welches S.T. an der Waldorfschule in Stuttgart verbracht habe. Aus dieser Zitatpassage lässt sich der Primat des nicht ausschließlich in Leistungskategorien aufgehenden, umfassenden Bildungsansatzes herauslesen, den die Waldorfpädagogik vertritt. Methodisch entspricht dieser Präferenz die anlassfreie Schülerbesprechung mit der Intention, die Schülerpersönlichkeit wesentlich zu erfassen. Daraus können wir folgern: wäre es gelungen, in einer Schülerbesprechung (I) zu einem gesättigteren Bild des Schülers zu gelangen, dann hätte für eine oder mehrere darauf folgende Fallkonferenzen (II) die Möglichkeit bestanden, zum Konzept einer Vermittlungspraxis von Potenzialität und Lernrealität zu gelangen.

Eine solche Arbeit hätte neben dem besseren Verständnis für den Schüler noch einen weiteren Aufklärungsbedarf ans Licht gebracht. Denn es deuten sich zwischen Steiner und den Lehrern gravierende Unterschiede im Verständnis dessen an, was eigentlich ein Waldorfschulzeugnis sein soll. Steiner betont einen Aspekt, der zur damaligen Zeitlage nur als radikal aufgefasst werden konnte. Zeugnisse sind für ihn Widerspiegelungen individueller Entwicklungsprozesse, angestoßen durch die Schule; die Zeugnisse (insbesondere für schwierige Schüler) kommen zustande im positiven Nachvollzug vor allem des Fördernden, das durch den Lehrer veranlagt werden konnte. Dieser Gesichtspunkt mag zwar vom damaligen Kollegium ungeteilte Zustimmung erfahren haben, er ließ sich jedoch auf der Handlungsebene nicht immer durchsetzen. Insofern hätte anhand einer Fallbetrachtung die Chance bestanden, konkret und exemplarisch am dokumentierten Verlauf von S.T. zu einer Klärung des Verhältnisses von Entwicklungsbeschreibung (Fähigkeits- und Wesensbild des Schülers) und dem von ihm erlangten oder nicht erlangten Grad von reproduktiven Fähigkeiten (Fächerwissen) in Waldorfzeugnissen beizutragen. Man hätte hier stellvertretend die Frage erörtern können, wie denn der Spiegel beschaffen sein soll, der dem Jugendlichen in Gestalt seines Zeugnisses entgegenkommt? Wie balanciert man das beschreibbare Potenzial mit dem realen Leistungsvermögen im Hinblick auf die nach dem Schulabschluss wartenden gesellschaftlichen Anforderungen aus? Dies wäre eine auch heute noch notwendige Klärung; hier scheint es nach wie vor tiefgreifende Differenzen in Kollegien zu geben. Zumindest drängt sich dieser Verdacht beim Durchlesen von Waldorfschulzeugnissen immer wieder auf.<sup>11</sup>

11. Vgl. hierzu auch den Forschungsbericht von Katharina Kunze, *Systemkritische Vermittlung. Berufsbiographischer Wandlungsprozess und professionelle Deutungsmuster eines Waldorfschullehrers*, in: Ullrich H./ Idel, T.-S. / Kunze, K. (Hg.) (2004), *Das Andere erforschen. Empirische Impulse aus Reform- und Alternativschulen* (S. 65-77); vgl. zu diesem Thema auch Graßhoff / Hüblich et al. 2006, sowie Helsper / Ullrich et al. 2007

## Methoden und Material von Fallkonferenzen

In der qualitativen Sozialforschung wird heute ein Unterschied gemacht zwischen intuitiven Formen einer Fallbetrachtung, die oft illustrierend, erläuternd oder auch stimulierend das pädagogische Alltagsgeschäft erhellen sollen und solchen Formen, die wissenschaftlich orientiert sind, was u.a. voraussetzt, dass eine verbindliche „Datengrundlage“ besteht, auf die man sich in der Analyse stützen kann. Die erstere Form kann aus teilhabender Beobachtung erfolgen und dabei eine eher ungezwungene methodische Perspektive berücksichtigen. Es kann zu „dichten Beschreibungen“<sup>12</sup> kommen, in denen in gemeinsamer Aktivität Wesentliches zu einem Schüler, Klienten oder Patienten gesagt wird. Die zweite Form verlässt den Bereich der intersubjektiv abgleichenden Narration und sucht nach Ausdrucksgestalten des Subjekts, die dann in einem vorab vereinbarten Verfahren interpretiert werden. „Pädagogische Kasuistik muss, will sie sich als Forschungsinstrument verstehen, sich den Protokollen der Sprach- und Handlungsspiele in distanzierter, uninteressierter Haltung zuwenden in der Absicht, den Sinngehalt dieser Protokolle zu verstehen.“<sup>13</sup> Dabei kann es geschehen, dass die Interpretation eines aufgezeichneten Gesprächs, eines festgehaltenen mündlichen Schülerbeitrages oder eines institutionellen Dokumentes (wie z.B. eines Zeugnisses) etwas zum Fall macht, „das dem beruflichen Handeln u.U. gar nicht als Fall gegeben war.“<sup>14</sup> Geschieht dies, dann entdeckt die Fallanalyse etwas, das in den Phänomenen verborgen war, das aber dennoch zur Wirkung gelangte. Die methodisch geleitete kasuistische Analyse rekonstruiert gewissermaßen die latent vorhandenen Sinnstrukturen dieses Phänomens. Solange sie nicht entdeckt sind, wirken sie im Verborgenen, aber sie wirken. Erst die Aufdeckung ergibt die Möglichkeit, sich zu diesen Phänomenen in ein bewusstes, reflexives Verhältnis zu setzen. So ist es prinzipiell möglich, im Zuge von Fallrekonstruktionen verloren gegangene Handlungsautonomie wiederzuerlangen.

Schon die relativ oberflächliche Betrachtung des oben angeführten Zitates aus den Lehrerkonferenzen mit Rudolf Steiner lässt die Konturen eines „Falles“ aufscheinen, der hier in die Form einer komplizierten Interaktion<sup>15</sup> eingebettet zu sein scheint. Er weist möglicherweise auf ein ungelöstes, grundsätzliches Problem hin, dessen Einfluss momentan nur schwer abschätzbar ist. Dieses Problem besteht grob ausgedrückt in der Schwierigkeit, das Verhältnis von Entwicklungsbeschreibungen zu der Darstellung von reproduktiven, überprüfbareren Fähigkeiten in Zeugnissen für Schüler bestimmen zu können. Dies kommt als singuläres Ereignis in dem Redebeitrag Steiners an die Lehrer zum Ausdruck. In dieser Frage kommt es laut Mitschriften zu keiner Lösung - es bleibt sogar ein vehementer Vorwurf an das Kollegium zurück („grässlich blamiert“). Nun kann man einwenden, die Klärung habe vielleicht in weiteren persönlichen Gesprächen stattgefunden und überhaupt sei aus der Betrachtung einer einzelnen Textpassage keine generelle Aussage zu ziehen. Das trifft aber nicht die Sache. Denn der tatsächlich zunächst begrenzte Aussagewert einer solchen Interpretation lässt sich ja mittels Hypothesenüberprüfung erweitern: finden wir vielleicht noch mehr Hinweise auf ein zwiespältiges Verhältnis zu den Zeugnissen (vor allem bei Zeugnissen für „schwierige“, jugendliche Schüler)? Kam es zu Lebzeiten Steiners zu diesbezüglichen Klärungsprozessen mit dem Kollegium der Stuttgarter Waldorfschule? Kann dieses Problem als Historie zu den Akten gelegt werden oder findet es sich als latenter Konflikt nach wie vor in der waldorfpädagogischen Praxis? Indem der Fokus von einem schwierigen Schüler zu einem ungeklärten Problem der Zeugniskonzeption wechselte, kann hier tatsächlich davon gesprochen werden, dass eine (anfängliche) pädagogische Rekonstruktion „etwas zum Fall macht, das dem beruflichen Handeln u.U. gar nicht als Fall gegeben war.“ (Wernet, a.a.O.)

12. Der Ausdruck stammt von Clifford Geertz (1987), Dichte Beschreibung: Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme

13. Vgl. Andreas Wernet (2006: S. 112)

14. Vgl. Andreas Wernet, ebd. S. 115

15. Die „Interaktion“ ist als solche im hier interpretierten Zitatausschnitt nicht protokolliert, auf sie kann nur geschlossen werden. Dabei ist fraglich, inwieweit die Lehrer tatsächlich zu den Positionen Steiners auch inhaltlich Stellung bezogen haben. Im übrigen kennt der Leser der *Lehrerkonferenzen* generell nur die Äußerungen Steiners. Bestenfalls finden sich Fragen oder Nachfragen von Teilnehmern dieser Konferenzen. Als Gesprächspartner treten sie laut Mitschriften praktisch nicht in Erscheinung. Das ist beim Einsatz dieser Publikationen für die Lehrerbildung m.E. zu wenig berücksichtigt worden.

## Literatur

- Combe, A. & Helsper, W. (1996) (Hg.). *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Ertle, C. / Möckel, A. (1981) (Hg.). *Fälle und Unfälle der Erziehung*. Stuttgart: Klett-Cotta
- Gensicke, D. (2006). *Irritation pädagogischer Professionalität. Vermittlungshandeln im Erziehungssystem in Zeiten individualistischer Habitusformen*. (Habil. Schrift) Heidelberg: Carl Auer Verlag
- Geertz, C. (1987). *Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Graßhoff, G. / Höblich, D./ Stelmaszyk, B. / Ullrich, H. (2006). *Klassenlehrer-Schüler-Beziehungen als biografische Passungsverhältnisse. Fallstudien zum Verhältnis von Lehrer-Schüler-Interaktionen und Selbstverständnis der Lehrerschaft an Waldorfschulen*. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, Jahrgang 52, Heft 4 (S. 571-590)
- Helsper, W. / Ullrich, H. / Stelmaszyk, B. / Höblich, D. / Graßhoff, G. / Jung, D. (2007). *Autorität und Schule. Die empirische Rekonstruktion der Klassenlehrer- Schüler-Beziehung an Waldorfschulen*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften
- Idel, T.-S. (2007). *Waldorfschule und Schülerbiografie: Fallrekonstruktionen zur lebensgeschichtlichen Relevanz anthroposophischer Schulkultur*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften
- Kunze, K. (2004). *Systemkritische Vermittlung. Berufsbiographische Wandlungsprozesse und professionelle Deutungsmuster eines Waldorfschullehrers*. In: Ulrich, H. / Idel, T.-S. / Kunze, K. (Hg.). *Das Andere erforschen. Empirische Impulse aus Reform- und Alternativschulen*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften (S. 65-77)
- Oswald, H. (1997). „Was heißt qualitativ forschen?“ in: Friebertshäuser, B. & Prengel, A. (Hg.). *Handbuch qualitativer Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim / München: Juventa Verlag (S. 71-87)
- Selg, P. (2005). „Eine grandiose Metamorphose“. *Zur geisteswissenschaftlichen Anthropologie und Pädagogik des Jugendalters*. Dornach: Verlag am Goetheanum
- Steiner, E. (2004). *Erkenntnisentwicklung durch Arbeiten am Fall. Ein Beitrag zur Theorie fallbezogenen Lehrens und Lernens in Professionsausbildungen mit besonderer Berücksichtigung des Semiotischen Pragmatismus von Charles Sanders Peirce*. (Diss.) Zürich: Universitätspublikation
- Steiner, R. (21995). *Konferenzen mit den Lehrern der Freien Waldorfschule (1923-24)*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag (Band III / GA Nr. 300c)
- Tautz, J. & Husemann, G. (1977). *Der Lehrerkreis um Rudolf Steiner in der ersten Waldorfschule 1919-1925*. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben
- Wernet, A. (2005). *Hermeneutik, Kasuistik, Fallverstehen. Eine Einführung*. Stuttgart: Verlag Kohlhammer Urban