

Temperamente in der Diskussion

Walter Riethmüller

»Die Grundvorstellungen der Anthroposophie bestimmen den Schulalltag, wie z.B. Annahmen über die ›Reinkarnation‹, über das vorgeburtliche Leben, das sich in einer ›karmakonformen‹ Erziehung wiederfindet (...) Aufgrund unausgegorener, wissenschaftlich nicht haltbarer Vorstellungen von einer Temperamentslehre, werden Kinder in vier Typen ›kategorisiert‹. Vorstellungen über einen ›Siebenjahresrhythmus‹ der menschlichen Entwicklung führen u.a. dazu, dass in den ersten sieben Lebensjahren Kindern keinerlei geistige Anregungen geboten werden, da Kinder nach Steiner von einer ›Astralhülle‹ umgeben sind, durch die bestimmte Eindrücke nicht hindurchkommen.«¹ Dieses Zitat aus einer aktuellen populärwissenschaftlichen Abhandlung vermittelt – wieder einmal – den fatalen Eindruck: Waldorfpädagogik befindet sich im aktuellen erziehungswissenschaftlichen Diskurs einfach nicht auf der Höhe der Zeit und arbeitet mit obsoleten Begriffen und Anschauungen aus der esoterischen »Klamottenkiste«. Bemerkenswert ist, dass wieder einmal die Temperamente herhalten müssen, wenn es um schlagwortartige Argumente gegen die Waldorfpädagogik geht, obwohl sie ja nur eines unter vielen anderen Feldern aus der Aufgaben-Landschaft der Waldorfpädagogik in den ersten Jahren nach der Schulreife darstellen. Aber mit dem Nagel »Temperamente« lässt sich offensichtlich exemplarisch festklopfen, was man der Waldorfpädagogik gern insgesamt anhängt: Festhalten an überholten, wissenschaftlich nicht haltbaren Vorstellungen und ein individualitätsfeindliches Einteilen der Kinder in bestimmte Kategorien.

Als hätte es die harte Auseinandersetzung vor fast zwanzig Jahren um das Thema »Temperamente« nie gegeben! Hatte doch H. Ullrich sich in seiner viel beachteten Dissertation² (erschienen 1986) scharf mit der Steinerschen Temperamentenlehre auseinandergesetzt, was von Waldorfseite die nicht minder prononcierte Replik von E.-M. Kranich und L. Ravagli veranlasste;³ sie machte auf grundsätzliche methodische Schwierigkeiten, sich auf die Steinerschen Gedankengänge einzulassen, aufmerksam – als wäre ein vorurteilsfreies Herangehen allein schon eine unzumutbare Forderung. Vorurteilslos bedeutet ja nicht kritiklos, vielmehr das Bemühen, die Steinersche Begrifflichkeit als eine am Phänomen entwickelte zu verstehen. Sicher: Diese Begrifflichkeit ist gewöhnungsbedürftig. Wo aber ein solcher methodischer Weg erst gar nicht versucht wird, entsteht dann die bekannte fatale Konsequenz, dass man überhaupt nicht bemerken kann und will, dass die Steinersche Begrifflichkeit gerade nicht das bezeichnet, was sie im traditionellen Verständnis bedeutete. Ein Fehler, den Ravagli ausführlich mit seinen Konsequenzen aufdeckte, von den Kritikern offensichtlich unbemerkt. Auch die in den vergangenen eineinhalb Jahrzehnten von anthroposophischer Seite veröffentlichte Literatur zu diesem Thema,⁴ insbesondere das ausführliche Praxisbuch von Peter Lipps (1998)⁵ ist offensichtlich nicht »angekommen«; es bleibt eben immer noch vieles, was aus der »Waldorfecke«

kommt, »waldorfintern«, eine breitere Beachtung scheitert an einer Art Bewusstseinsgrenze, und das nicht, weil man etwa die Möglichkeiten einer Kenntnisnahme nicht hätte, sondern weil man offenbar die nicht einfache substanzielle Auseinandersetzung mit dem Steinerschen Ansatz vermeiden will – das Pflänzchen Wissenschaftskolloquium von akademischen Erziehungswissenschaftlern und von Dozenten an Waldorflehrerseminaren mit den regelmäßigen Veröffentlichungen der Forschungsergebnisse ist eben immer noch ein zartes.⁶

Eine Ausnahme ist die diskrete Einordnung der Sichtweise Steiners auf die Temperamente in den pädagogisch-entwicklungspsychologischen Diskurs um die Wende des 19. zum 20. Jahrhundert durch M. R. Zentner; hier findet sich direkt vor dem Kapitel »Anfänge wissenschaftlicher Temperamentsforschung« auf engem Raum immerhin eine Würdigung des »Temperaments-Ansatzes«, wie Steiner ihn für die Waldorfpädagogik ausgearbeitet hat; die Feststellung, dass »wohl in keiner pädagogischen Richtung des deutschsprachigen Raumes das Temperamentskonzept noch derart im Mittelpunkt wie in den Waldorfschulen«⁷ steht, mag im Vergleich mit anderen Schulsystemen berechtigt sein, in dieser Zuspitzung entspricht sie jedoch kaum dem pädagogischen Handling an den Waldorfschulen und auch nicht den Intentionen Steiners. Immerhin: Bei Zentner steht Steiner nicht abseits, sondern ganz dicht »vor den Toren« der Wissenschaft.

Dieser Standpunkt soll zunächst – nicht zum ersten Male⁸ – in gebotener Kürze dargestellt werden.

Alltägliche Phänomene: Ahnungen

Diese Situation kennt jeder Lehrer: Man begegnet zum ersten Mal Kindern einer Schulklasse, von der man weiß, dass man sie von nun an unterrichten wird. Einige von ihnen hat man vielleicht schon zuvor auf dem Pausenhof, auf dem Schulweg beobachtet, sich markante Eindrücke eingeprägt; da ist bei einem Kind die Körpergröße auffällig, bei anderen ist die »Gangart« bemerkenswert (schwerfällig, leicht-tänzelnd, unruhig, gesammelt, langsam-geführt oder fahrig-lässig), dann die Kleidung samt Traggewohnheiten (z.B. hängt immer ein Hemdzipfel aus der Hose, die Arme sind im Ärmel versteckt, man trägt Halstuch oder Baseballkappe), vielleicht hat man Erinnerungen an die Art des Sprechens oder Rufens einzelner Kinder. Eine Fülle von Eindrücken also, die zunächst mit dem Äußeren zu tun haben; man ordnet sie bestimmten Kindern zu und bemerkt einerseits Unterschiede zu den anderen, macht sich aber möglicherweise auch Gedanken darüber, was der Grund dafür sein mag, dass ein Kind sich so, ein anderes in der gleichen Situation aber völlig anders verhält. Man unterscheidet und versucht, diese Unterschiede zu ordnen, grenzt das, was man dem Physischen zurechnen kann, wie prägnante Körperformen, von dem ab, was mehr dem Seelischen zukommt; dabei stellt man Ähnlichkeiten fest und gruppiert nach ihnen; dann stellt man Fragen, die nach den Gründen des So-Seins, des So-sich-Verhaltens suchen. Kurzfristige Antworten helfen da nicht weiter, diese werden schon durch die täglich immer neuen, überraschenden Begegnungen mit den Kindern korrigiert, die sowohl bekannte, als auch völlig andere Verhaltensweisen zeigen.

Durch die Beobachtung der Art ihrer Mitarbeit im Unterricht, des Reagierens bei be-

stimmten Fragestellungen, ihres Verhaltens in der großen Kinderschar usw. entdeckt man mehr und mehr auch Merkmale wie Begabungen z.B. im Rechnen, im Musikalischen, in der Bewegung, spezielle Neigungen und Gewohnheiten oder auch Motive und Interessen, die ein Kind vom anderen unterscheiden. Eine reiche Fülle also, in die man Ordnung, Orientierung bringen muss, um im Alltag bestehen zu können.

Im Nachdenken nun macht man sich aus den verschiedenen Einzelheiten wieder ein Gesamtbild eines Kindes, man erlebt, wie hinter den einzelnen Mosaiksteinchen die Persönlichkeit des Kindes schemenhaft wahrnehmbar wird: Ein Gefühl der Ahnung stellt sich ein, hier ansatzweise wenigstens etwas von dem erspüren zu können, was mit dem Wesen des Kindes eng verknüpft ist, ja, ihm sein besonderes Gepräge gibt.

Verdichtung: Ein Individualisieren

Man bemerkt im Verlauf von Wochen und Monaten, vielleicht auch Jahren eine gewisse Stabilität in manchen Verhaltensweisen, die sich so zu einem Muster verweben; in anderen Fällen aber stellt man Veränderung fest. Man wird Zeuge eines Entwicklungsprozesses, den man in zweierlei Richtungen beobachten kann: Eine orientiert sich am Vergleich mit den anderen Kindern in der Klasse, eine andere beobachtet die Veränderungen in der persönlichen Entwicklung.

Grundbedingung eines solchen Beobachtungsverfahrens ist unbedingte Offenheit, die man jedoch nicht mit Naivität verwechseln darf: Selbstverständlich ordnet man die einzelnen Beobachtungen bestimmten Kategorien zu, wie z.B. Gewohnheiten, Intelligenz, Gedächtnis, Reagibilität, Ausdauer usw. Dabei ergeben sich bestimmte Felder, die man eher dem momentanen (wie z.B. Reagibilität), dem schon mehr dauerhaft Seelischen (wie z.B. bestimmte Grundstimmungen, die das Erleben »färben«) oder dem schon fast physisch Manifesten (wie bestimmte Gewohnheiten, Neigungen, das Gedächtnis, die Intelligenz oder eben auch das Temperament) zuordnet.

Weit entfernt aber ist man von allen Typisierungen⁹ (»Das ist typisch für sie/ihn ...«); diese schaffen Ordnung nur dort, wo sie berechtigt sind (z.B. in der Zoologie), verstellen aber, angewandt auf die Kinderbeobachtung, jeden Blick auf mögliche Veränderungen. Typisierung ist in der Pädagogik ein zutiefst individualisierungsfeindliches Verfahren, da es einen offenen, unvoreingenommenen und würdigenden Blick auf das Kind einschränkt oder sogar verhindert: Der individualisierende Blick schätzt das, was im Kind an Fähigkeiten, Möglichkeiten und Eigenschaften vorhanden ist, und setzt pädagogisch daran an. Der typisierende Blick konstatiert in der Regel Einseitigkeiten, er reduziert die Fülle der Erscheinungen auf griffige Schlagwörter, ist defizitorientiert, da er hauptsächlich Abweichungen von einer Norm feststellt, und lässt für individuelle »Abweichungen« keinen Spielraum.

Antike oder neue Sichtweise?

Lange bevor Steiner im ersten Lehrerkurs vor Gründung der Waldorfschule im August/September 1919 sich ausführlich auch zu den unterrichtspraktischen Konsequenzen einer

Einbeziehung der Temperamente äußerte, hatte er in verschiedenen Vorträgen – niemals aber schriftlich, was auch zu Schwierigkeiten im Verständnis führen kann – seine Auffassung von den Temperamenten (vor allem ab dem Jahre 1909) entwickelt¹⁰, und er fügte auch danach immer neue Facetten des Verständnisses hinzu: Ein festes System ist daraus nicht zu entnehmen, eher eine differenzierte Betrachtung von vielerlei Facetten eines Themas.¹¹ Das Problematische daran ist, dass er dabei auf die damals allgemein geläufigen und auch zur Karikatur verkommenen Begriffe Cholerik, Sanguinik, Phlegmatik, Melancholie zurückgriff (wie in Johann Nestroys im 19. Jahrhundert sehr beliebtem Volkstheaterstück »Haus der Temperamente«); keineswegs aber übernahm er die altertümliche, antike Bedeutung, wie sie in der Humoralpathologie (Säftelehre) des Hippokrates (460 – 377 v. Chr.) erstmals ausführlich vom medizinischen Standpunkt erläutert und von Galenus (129 – 199 n. Chr.) weiter entwickelt wurde; auch strickte er nicht ein Konglomerat aus der damals gängigen pädagogischen (B. Hellwig 1872, 13. Aufl. 1920) bzw. psychologischen Literatur (Wilhelm Wundt) zu einer passenden anthroposophischen »Patchwork-Decke«, unter der sich allerlei Merkwürdigkeiten verstecken und »zusammenkuscheln« könnten, sondern er entwickelte etwas genuin Neues. Diesen Neuansatz, der eine vollständige Abkehr von dem damals gängigen Verständnis bedeutet, vermag man in der Wissenschaft auch heute immer noch nicht zu sehen; er wird als zu voraussetzungsvoll betrachtet, während man die eigene Position als voraussetzungslos empfindet. Neben der Zumutung, sich auf ungewohnte »Denkbewegungen« einlassen zu müssen, stößt noch etwas auf, was wissenschaftlich als Makel wiegt, der noch schwerer ins Gewicht fällt: Es fehlen – bis heute – empirische Untersuchungen, die quantitativ und qualitativ die Steinersche Sicht belegen könnten, weshalb der Vorwurf, man bediene sich gedankenlos eines bestimmten Weltbildes, immer wieder neu erhoben wird.

Waldorfpädagogische Besonderheit

Was ist das Besondere an Steiners Temperamentsbegriff? Er bildet ihn an der Beschreibung des menschlichen Inkarnationsvorgangs!¹² Die unsterbliche Individualität, der innerste Wesenskern des Menschen mit seinen Anlagen, Eigenschaften, Begabungen verbindet sich bei der Geburt mit dem Vererbungsstrom in Gestalt der ererbten Leiblichkeit und den Eigenschaften aus der elterlichen Linie. Ein durchaus dramatischer Vorgang: »Indem die beiden Strömungen [individueller und Vererbungsstrom] sich vereinigen, färbt die eine Strömung die andere. Sie färben sich gegenseitig. So wie sich die blaue und die gelbe Farbe etwa vereinigen in dem Grün, so vereinigen sich die beiden Strömungen im Menschen zu dem, was man sein Temperament nennt. [...] Hier strahlt aus das Seelische des Menschen und die natürlichen vererbten Merkmale. In der Mitte drinnen steht, was das Temperament ist, mitten zwischen dem, wodurch der Mensch sich anschließt an seine Ahnenreihe, und dem, was er mitbringt aus seinen früheren Verkörperungen. Das Temperament gleicht das Ewige mit dem Vergänglichen aus.«¹³ Dieser Ausgleich bedeutet allerdings nicht Harmonie, sondern Dominanz. Diese macht sich nun in dem bemerkbar, was in anthroposophischer Diktion als die Wesensglieder des Menschen bezeichnet werden; dem liegt das Verständnis des Menschen als eines Kräftezusammenhangs zu

Grunde:

- der physische Leib als äußerlich wahrnehmbare räumliche Gestalt umfasst die materielle Stofflichkeit;
- die diesen belebenden, aufbauenden Kräfte, in denen Lebensprozesse, aber auch dauerhafte seelische Komponenten wie Gedächtnis, Gewohnheiten usw. begründet sind (der sog. »Bildekräfte-«, Lebens- oder »Ätherleib«);
- Qualitäten des Aktuellen im Seelischen wie die kurzfristig wirksamen inneren Aktivitäten, Vorstellungen, Denken, Empfindungen, Gefühle und Willensimpulse zeichnen den sog. »Astralleib« aus,
- dazu kommt als das innere Zentrum das »Ich« des Menschen.

Dominiert nun im Zuge des Inkarnationsvorgangs eines dieser Glieder die anderen, dann tingiert dieses den seelischen Habitus des Menschen. Das heißt aber auch, dass das Temperament dort seinen »Platz« hat, wo sich die Lebensprozesse mit den dauerhaft gewordenen seelischen Komponenten treffen: im Ätherleib. Folglich eignet dem Temperament zwar eine gewisse Stabilität, aber es kann sich im Laufe des Lebens wandeln – doch möglicherweise auch stabil bleiben.¹⁴ Welches sind nun die in diesem Vorgang entstehenden Qualitäten, die Steiner mit den klassischen Begriffen bezeichnet?

- Melancholie herrscht vor, wenn die Qualität des physischen Leibes – schwere Stofflichkeit mit ihren chemischen und physikalischen Wirksamkeiten – sich im Seelischen als lastende Grundstimmung bemerkbar macht.
- Phlegma ist dominant, wenn die leiblichen Vorgänge wie rhythmisch ablaufende Lebensprozesse, Wachstum und Ausformung der Organe sich im seelischen Erleben als Behaglichkeit, Beständigkeit, Ruhe und Ausdauer ausdrücken.
- Sanguinik ihrerseits äußert sich, wenn die Qualitäten des Astralleibs sich seelisch in Wachheit, Beweglichkeit, Spontaneität, ebenso auch als heitere, unbeschwerte Lebensstimmung zeigen.
- Cholerik prägt sich seelisch als Bewusstsein der eigenen Stärke, Entschlusskraft und Handlungsfähigkeit, verbunden mit Kompromisslosigkeit aus.

Setzt man dagegen die klassische Auffassung etwa des Hippokrates (Cholerik: gelbe Galle, Sanguinik: Blut; Phlegma: Schleim; Melancholie: schwarze Galle), dann befindet man sich mitten in einer Betrachtung des Menschen unter dem Gesichtspunkt seiner augenblicklichen Säftebeschaffenheit (Gesundheit) – nicht umsonst bezieht Hippokrates auch den Einfluss der Lebensumgebung auf die Ausprägung dieser Körpersäfte ein und entwickelt daraus auch eine Art »Konstitutionslehre«: eine solche ist jedoch von Steiner nie entwickelt worden.

Pädagogische »Absichten«

Im Menschen sind immer die Anlagen zu allen vier Qualitäten vorhanden, niemals tritt ein Temperament sozusagen »in Reinkultur« auf. Interessant für die menschliche Vielfalt ist nun die individuelle Ausprägung. Nur im pathologischen Fall treten die Grundtenden-

zen einseitig verstärkt in Erscheinung. Den Pädagogen rät Steiner zum Studium dieser Einseitigkeiten, da man an ihnen am genauesten die bestimmenden Qualitäten, wenn sie die Überhand gewannen, beobachten kann; dieses mögliche Dominieren sieht Steiner als Gefahr an, und Erziehung habe dazu beizutragen, zwar nicht das Temperament »auszutreiben«, womöglich gar zu bekämpfen, wie das in den damals aktuellen und weit verbreiteten pädagogischen Ratschlägen von Hellwig zu lesen war,¹⁵ sondern es »in die richtigen Bahnen zu lenken«, damit die verschiedenen Veranlagungen ihre positiven Qualitäten entfalten können. Auch das dabei anzuwendende Prinzip steht im krassen Gegensatz zu den damals gängigen Methoden: Man solle, so Steiner, mit dem rechnen, was ist, und zwar an positiver Qualität eines bestimmten Temperaments, das sei der fruchtbare Weg, nicht jedoch der, sich mit seinen Maßnahmen auf das zu richten, was gar nicht vorhanden ist (z.B. einer melancholischen Grundstimmung mit übertriebener äußerer Heiterkeit zu begegnen). Das Anknüpfen an die tatsächlich vorhandenen Fähigkeiten, Anlagen oder Begabungen eines Kindes ist übrigens waldorfpädagogisches Grundprinzip und Praxis von Anfang an – und in einer Bildungslandschaft, die überwiegend Mängel konstatiert, auch heute noch eine wohltuende Ausnahme!

Das Ziel aller pädagogischen »Temperaments-Bemühung« ist leicht formuliert: Der Mensch soll nicht Spielball seelischer Kräfte sein, sondern Herr im Haus!

Im Unterricht hat man es ja zunächst immer mit einer mehr oder weniger großen Gruppe von Kindern zu tun. Man beobachtet, wie sich die Kinder verhalten, berücksichtigt in seiner »Diagnose« die von Steiner vorgeschlagenen Ähnlichkeits-Kriterien der Reagibilität nach außen und der internen Verarbeitung, wie wir sie auch aus der aktuellen Psychologie kennen,¹⁶ und erfährt dadurch Hilfe und Anregung, in seiner Unterrichtsmethode abwechslungsreich sensitiv-anregende, ruhig-gleichmäßige, prägnant-aufregende oder beeindruckend-bedenkswerte Elemente zu verwenden. Dadurch folgt man eben der Seelengestimmtheit der Kinder und nicht nur seiner eigenen (der des Unterrichtenden). Wenn dafür der Lehrer sein eigenes Temperament kennt und mögliche Einseitigkeiten beherrscht, um auf der Klaviatur aller Temperamente »spielen« zu können, so erleichtert das den pädagogischen Alltag doch beträchtlich; als ebenso hilfreich im Unterricht erweist sich auch eine nicht nur nach Praktikabilitätsgesichtspunkten, sondern – in den unteren Klassen – auch nach den Temperamenten angelegte Sitzordnung.¹⁷ Genau in diese Richtung gehen die Empfehlungen – nicht: Vorschriften! – Steiners. Für die Beobachtung der Kinder und das Bedenken der vielen Eindrücke mag auch der Gesichtspunkt hilfreich sein, mit den Qualitäten »feurig, luftig, wässrig, erdig« umzugehen, was an die antike griechische Elementenlehre des Empedokles (um 490-425 v. Chr.) anklingt, jedoch in seinen vielfältigen Tönen eine ganz andere Melodie hörbar werden lässt, in der sich ein wenig von dem Rätsel des jeweiligen Kindes Gehör verschafft. Keineswegs aber wird damit plakativ verpackt, was einer differenzierenden Betrachtungsweise dann für immer entzogen bliebe: Das genaue Gegenteil bestimmt das Steinersche Denken, und zwar von Anfang an: »Unser praktischer Sinn wird immer individueller werden, wenn wir nicht genötigt sind, ein allgemeines Rezept anzuwenden: Du sollst Flattersucht nicht durch Ernst austreiben! –, sondern zu sehen, was sind das für Eigenschaften im Menschen, die anzufachen sind? ... Nicht nur der Mensch im allgemeinen ist uns ein Rätsel, sondern

jeder einzelne Mensch, der uns im Leben gegenübertritt, jede neue Individualität gibt uns ein neues Rätsel auf ...«. ¹⁸

Man muss nochmals betonen: Die Beschäftigung mit den Temperamenten ist ein besonderes Mittel, um im pädagogischen Alltag den individuellen Fähigkeiten und Erwartungen der Kinder näher zu kommen, ihnen möglicherweise auch gerecht zu werden. Dabei sind die Temperamente aber nur *ein* Aspekt der Persönlichkeit, der in den Altersstufen der Klassenlehrerzeit (Klasse 1 bis 8) besonderer Beachtung und Pflege bedarf; Steiner nennt noch fünf weitere – Anlage, Begabung, Gedächtnis, Charakter, Gewohnheiten; ¹⁹ in einem späteren Zusammenhang erwähnt er zusätzlich noch die Intelligenzkräfte. ²⁰ Damit ergibt sich für den Pädagogen ein Aufgaben- und Erkundungsfeld, das eine Fixierung allein auf die Temperamente ausschließt. Die Temperamente haben ihren berechtigten Stellenwert in der Waldorfpädagogik; man sollte diesen aber nicht unzulässig aufwerten oder überbetonen, denn dann verlöre man vielfältige weitere Anregungen Steiners aus dem Blick.

Der psychologische Blick

Die Psychologie ²¹ kennt diverse Persönlichkeitsmerkmale: Man unterscheidet beispielsweise Kinder »in ihren Fähigkeiten (z.B. Intelligenz, Musikalität, sportliche Leistung), in ihren Motiven und Interessen (z.B. Aggressivität, Hilfsbereitschaft, Geselligkeit, musische Interessen) und in ihrem *Temperament*«. ²² Das letztere mag angesichts der Vorwürfe an die Adresse der Waldorfpädagogik zunächst überraschen, erklärt sich aber leicht aus der Renaissance dieses psychologischen Konzepts vor allem ab den 70er Jahren des vergangenen Jahrhunderts; so kann rückblickend auf die in jüngster Zeit fast inflationäre Beschäftigung mit diesem Thema, vor allem ausgehend von den empirischen Forschungen psychologischer bzw. kinderpsychiatrischer Provenienz, ²³ 1989 zunächst eine »Rückkehr zu Temperamentsunterschieden«, ²⁴ dann 1994 sogar eine »Wiederentdeckung des Temperaments« ²⁵ festgestellt werden. Freilich ist das Konzept in seiner Aussagemöglichkeit und -kraft nicht unumstritten. ²⁶ – Zu fragen ist hier vor allem nach der Vergleichbarkeit des aktuellen psychologischen und des Steinerschen Ansatzes. Allein schon durch ihre differenzierte pädagogische Ausarbeitung und Erfahrung unterscheidet sich das waldorfpädagogische Verständnis von Temperament entscheidend von den psychologischen Untersuchungsfeldern. Diese sind damit beschäftigt, Temperamente schlüssig von anderen Persönlichkeitsmerkmalen abzugrenzen, geeignete Messinstrumente zu entwickeln, Temperamente in ihrem zeitlich-biographischen Verlauf zu verfolgen, ihre Herkunft zu klären, physiologische Korrelate von Temperamentsunterschieden im Verhalten ausfindig zu machen, eine mögliche Stabilität zu erkennen, den genetischen Einfluss auf das Temperament zu bestimmen, die Umwelteinflüsse dagegen abzugrenzen und Konsequenzen des Temperaments im Kindesalter zu untersuchen, um schließlich gesicherte Prognosen für die Persönlichkeitsentwicklung erstellen zu können. Der Vielzahl dieser Forschungsfelder entspricht die Menge der vorliegenden Untersuchungen. Neben der zur Zeit vergriffenen Darstellung von Zentner bietet auch der Forschungsbericht von Jens B. Asendorpf, Professor für Persönlichkeitspsychologie an der Berliner Humboldt-Universität, einen ausgezeichneten und leicht zugänglichen Überblick über die gesamte

Thematik;²⁷ er schreibt in dritter Auflage fort und ergänzt, was er einige Jahre zuvor in der zweiten Auflage desselben Handbuchs schon veröffentlicht hatte; die von ihm angeführte Literatur vermittelt einen Eindruck über die differenzierten Forschungen vor allem in den 70er und 80er Jahren vornehmlich aus dem anglo-amerikanischen Raum, mittlerweile aber auch globaler Herkunft. Mit diesem Überblick steht Asendorpf im deutschen Wissenschaftsraum aktuell ziemlich allein. Das Kapitel »Temperamente« von Rolf Oerter im weit verbreiteten Standardwerk »Entwicklungspsychologie« (hrsg. von R. Oerter, L. Montada)²⁸ verzichtet auf eine ausführliche Auseinandersetzung mit der aktuellen Forschung; Oerter stützt sich bei seinem kurzen Überblick auf die von Rothbart/Bates 1998 formulierte Definition von Temperament, die im Augenblick als die wohl allgemein akzeptierte angesehen werden muss (Näheres siehe unten).

Allein die Tatsache dieser Vielfalt zeigt, dass das Verständnis dessen, was unter Temperament zu verstehen sei, in Entwicklung und damit in Veränderung auch substanzieller Art begriffen ist. Eine allgemein akzeptierte Definition gilt eben nur für einen bestimmten Zeitraum und Forschungsstand, eine endgültige Definition ist noch nicht gefunden.²⁹ Merkwürdig, dass man von dieser nicht gerade komfortablen Position aus glaubt, (ab)wertend auf das anthroposophische Verständnis blicken zu müssen.³⁰

Das Temperament: Aktuelle Definition

Gehen wir zunächst von der erwähnten Definition von Rothbart/Bates aus: »Unter Temperament versteht man konstitutionell verankerte Wurzeln von emotionalen, motorischen und aufmerksamkeitsbezogenen Reaktionen und der Selbstregulierung«³¹ – eine Beschreibung, die in großzügiger Weite einsammelt, was individuelle Besonderheiten in bestimmten Verhaltensformen sichtbar macht, »z.B. in der Sensitivität gegenüber Reizen, in der Intensität von Reaktionen oder in der Regulation interner Zustände wie Schlaf-Wach-Phasen, Aufmerksamkeit, Stimmung ...«³² Man hat es also einerseits mit Verhaltensphänomenen zu tun, die nicht nur einmalig zu beobachten sind, sondern die in bestimmten Situationen mit einer gewissen Regelmäßigkeit auftreten, zur Disposition werden, andererseits mit Grundstimmungen oder auch Erscheinungsmustern rhythmisch wiederkehrender Lebensprozesse. Das Verorten im Bereich interner physiologischer Abläufe legt den Vergleich mit dem in anthroposophischer Terminologie so genannten »Ätherleib« nahe; allerdings bezieht sich die hier gemeinte »Biologienähe« hauptsächlich auf Prozesse des Nervensystems.³³ Damit befindet man sich in der Tradition des sowjetischen Forschers I. P. Pawlow, der seinerzeit – in den dreißiger Jahren des vergangenen Jahrhunderts – die Temperamente in vier Typen von Nervensystemen fand (schwach: Melancholiker; stark-unbalanciert: Choliker; balanciert-langsam: Phlegmatiker; mobil: Sanguiniker). Wenig rezipiert ist heute der Ansatz von H. J. Eysenck,³⁴ der zwischen die Extreme emotional stabil/labil und extravertiert/introvertiert eine Fülle von charakteristischen, temperamentspezifischen Eigenschaften anordnet.³⁵ Diese Fülle findet man auch bei H. Rempelin,³⁶ übrigens geordnet nach den gewohnten Begriffen, wie man sie aus der Antike kennt!

Reduzierung auf Typen

Diese Art der Reduzierung auf die bestimmten bekannten »Grundtypen« – denn damit hat man es ja zu tun, wenn man Erscheinungsfülle in irgendeiner Weise ordnen und subsumieren will, – ist heute längst abgelöst durch das Verfahren, das das New Yorker Kinderpsychiaterehepaar A. Thomas und S. Chess in ihrer 1956 begonnenen empirischen Längsschnittstudie an 138 Kindern in 87 Familien überwiegend der jüdischen Mittelschicht wählten. Ihre regelmäßigen Beobachtungs- und Interviewreihen, beginnend im Alter der Kinder von drei Monaten – man nahm mit diesem Datum eine gewisse Stabilität individualtypischen Verhaltens an – bis zum Alter von 18 bis 22 Jahren, wobei die Abstände mit fortgesetztem Alter immer größer wurden, fassten sie in neun Temperamentsmerkmalen zusammen, jeweils mit starker, mittlerer und schwacher Ausprägung (Ablenkbarkeit, Aktivität, Anpassungsvermögen, Ausdauer, Gehemtheit, Reaktivität, Regelmäßigkeit, Reizschwelle, Stimmungslage).³⁷ Jedoch gestaltete sich die Abgrenzung zu anderen Persönlichkeitsbereichen wie z.B. Motiven als außerordentlich schwierig, ebenso die genaue Klassifizierung der Daten: Schließlich reduzierte man das Schema auf drei allgemeine Temperamentsfaktoren:³⁸

- positiver Affekt und Annäherung
- negativer Affekt
- aktive Bemühung um Kontrolle.

Kurz gefasst: Man hat es mit einer einfachen, mittleren und schwierigen Disposition zu tun; dazu fügten Rothbart und Bates (1998) eine vierte hinzu, die soziale Orientierung,³⁹ die sogar über eine neurologisch gesicherte Basis verfügt.⁴⁰

Selbstverständlich handelt es sich in den angewendeten Verfahren um Typisierungen, anders käme man zwar zu Daten, aber nicht zu Aussagen, die eben auch interindividuelle Vergleiche ermöglichten! Doch die Sache blieb insgesamt unbefriedigend, auch wenn die Veröffentlichung der Studie von Thomas und Chess 1977 trotz der doch relativ schmalen Datenbasis enorme Wirkung auf alle folgenden Untersuchungen hatte (auf Deutsch 1980 erschienen). Buss und Plomin (1984), die das Konzept von Thomas/Chess heftig kritisierten, versuchten, das Temperament als »die Gesamtheit derjenigen Persönlichkeitseigenschaften, die (1) schon im ersten Lebensjahr beobachtbar sind, (2) stark genetisch bedingt sind und (3) eine hohe langfristige Stabilität aufweisen«, zu definieren;⁴¹ auch diese Definition war sehr einflussreich (der polnische Psychologe Jan Strelau übernahm sie 1987), doch war damit immer noch keine Eindeutigkeit gegeben: Weder waren damit alle Temperamenteigenschaften erfasst, noch war die Abgrenzung zu anderen Eigenschaften geklärt, und auch die Behauptung einer generell stärkeren genetischen Bedingtheit von Temperamenteigenschaften im Vergleich zu den anderen war nicht bewiesen und ist es auch bis heute nicht.⁴² Das Angebot einer Gegenthese von Asendorpf vermag den untersuchten Ansatz kaum zu retten: Sie »lautet, dass alle Persönlichkeitseigenschaften eine physiologische Basis haben – nur eine unterschiedliche.«⁴³ Es muss offensichtlich eine andere Basis als die allgemeine gesucht werden: »Gerade wenn der Mensch als psychophysiologische Einheit angesehen wird, ist ›Physiologienähe‹ einer Eigenschaft kein sinnvolles Konzept. Was sinnvoll sein mag, ist eine Abgrenzung von Tempera-

mentseigenschaften durch ihren Bezug zu bestimmten physiologischen Systemen, z.B. dem autonomen und hormonellen System im Gegensatz zum zentralen Nervensystem.«⁴⁴ Man steht also hier noch vor einer offenen Fragestellung, die der Originalität der Steinerschen Beheimatung in den Gesamtzusammenhang des »Lebensleibs« (»Ätherleibs«, siehe oben), der in seinen Funktionen eben auch das hormonelle wie das autonome System und die Stoffwechselvorgänge im Zentralnervensystem mit umfasst, nichts nehmen kann: An Stelle der scharfen Abgrenzung setzt Steiner ein Beobachten der Vielfalt der sich gegenseitig durchdringenden Funktionsbereiche! Für den sezierenden Blick heutiger Wissenschaft eine schwer zu akzeptierende Methode, man vermutet ein unscharfes Gemenge als Resultat und keine begriffliche Klarheit.

Ebenso stellte sich die Stabilität des Temperaments im frühen Kindesalter als nicht besonders hoch heraus: »Insgesamt weisen ... Temperamenteigenschaften ab dem Alter von etwa 3 Jahren eine mäßige Stabilität auf, die überzufällige Vorhersagen bis ins Erwachsenenalter hinein erlaubt.«⁴⁵ Zu bemängeln ist jedoch die Aussagekraft dieser Beobachtung, erweisen sich doch andere Persönlichkeitsmerkmale als ähnlich stabil – über denselben Zeitraum. »Temperamenteigenschaften zeigen also keine hohe Stabilität von der frühen Kindheit an; ihre Stabilität ist nicht höher als die anderer Persönlichkeitsmerkmale wie z.B. Intelligenz oder Aggressivität.«⁴⁶ Jedoch scheint es durchaus Möglichkeiten zu geben, eine bestimmte Art von Stabilitätsmerkmalen nachzuweisen; das Problem liegt in dem Aufwand, welchen eine langfristig angelegte Untersuchung erfordert, und in der Auswahl der Parameter: Bestimmte Merkmale kann man in unterschiedlichen Altersstufen nicht nur mit den jeweils gleichen Maßen messen, sondern man muss auch verschiedene Parameter zur Messung desselben Merkmals anlegen.⁴⁷ Sinnvolle Vorhersagen erlaubt das für den Einzelfall nicht, was die Bedeutung des Konzepts »Temperament« offensichtlich stark mindert.⁴⁸

Auch die Frage nach der Herkunft des Temperaments besonders auch im Vergleich zu den innerfamiliären Unterschieden (Geschwister, Zwillinge) ist noch nicht beantwortet: Die Genforschung eröffnete jüngst ein neues Feld, steckt aber noch in den Anfängen, und dass sich wirklich neue Daten ergäben, scheint zumindest nicht unbedingt notwendig, lassen sich doch bestimmte Erklärungen bzw. Vorhersagen getrost auch durch die Vererbungsgesetze treffen. Asendorpf jedenfalls nennt einen Varianzanteil im Kindesalter von 40 – 60 %, der auch für »Testintelligenz und Persönlichkeitseigenschaften wie Geselligkeit, Gewissenhaftigkeit oder Aggressivität gefunden [wird], die meist nicht als Temperamenteigenschaften angesehen werden.«⁴⁹ Sein Fazit: »Die verbreitete Annahme, dass Temperamenteigenschaften stärker als andere Persönlichkeitseigenschaften genetisch beeinflusst sind, lässt sich ... nicht bestätigen«,⁵⁰ und: »Über die Ursachen des Temperaments ist also derzeit nicht mehr bekannt, als dass es sowohl genetische Ursachen (wobei die verantwortlichen Allele [spezifische Genvarianten, in denen sich Menschen unterscheiden] unbekannt sind) als auch Umweltursachen, die Geschwister derselben Familien unterschiedlich in ihrem Temperament machen (wobei die verantwortlichen Umweltfaktoren unbekannt sind), gibt.«⁵¹ Für ältere Kinder und Erwachsene komme noch hinzu, dass sie ja lernen, mit ihrem Temperament umzugehen, das Temperament demnach dann durch die verschiedenen Bewältigungsstile gefiltert werde.⁵² Einflussreicher offensicht-

lich als die vererbten Mitbringsel gestalten sich die dynamischen Wechselbeziehungen zwischen Umwelt und Temperament; das sog. Passungs-Konzept bietet hier einen fruchtbaren methodischen Ansatz für entsprechende Untersuchungen; auf die Konsequenzen machten schon Thomas/Chess aufmerksam; sie zogen »aus ihren Untersuchungen mittelfristiger Konsequenzen kindlichen Temperaments den Schluss, dass nicht ein schwieriges Temperament alleine entscheidend sei für die weitere Entwicklung, sondern die *Passung* (*goodness-of-fit*) zwischen Temperament und Umwelt«,⁵³ d.h. die Hypothese war, dass Kinder sich problemloser entwickeln, wenn sie temperamentsmäßig den Erwartungen ihrer Umwelt entsprechen, als wenn ihr Temperament nicht zu ihrer Umwelt passt – eine These, empirisch kaum ausreichend gesichert, die kulturübergreifend nicht allgemein gültig sein dürfte, denn zu unterschiedlich sind eben die Erwartungsmuster der jeweiligen anderen Kulturen.⁵⁴

Temperamente und Pädagogik: Irrelevant?

Es ist durchaus nicht abwegig, die Temperamente im Hinblick auf ihre Relevanz in der Schulwirklichkeit zu berücksichtigen, denn offensichtlich gibt es Bezüge zwischen Temperament und Schulerfolg, die vor allem von der Art der Einschätzung der Kinder durch die Lehrer und ihrem erzieherischen Verhalten beeinflusst werden: Schon Thomas und Chess beobachteten, dass Lehrer die Intelligenz von »langsam auftauenden« Kindern – ein Temperamentsmerkmal – unterschätzten, jedoch diejenigen von annäherungsfreudigen, anpassungsfähigen Schülern systematisch überschätzten, was wiederum die Erwartungen der Lehrer prägte: Das hatte dann messbare Rückwirkungen auf die Leistung der Kinder. Eine breit angelegte Untersuchung kam sogar zu dem erstaunlichen Ergebnis, dass bestimmte Temperamentsvariablen wie Aktivität, Ausdauer und Ablenkbarkeit für den Zeitraum der Klassen 1 bis 5 ein fünfmal besserer Prädiktor waren als der Intelligenzquotient!⁵⁵ Ebenso sollte man nicht einfach zur Tagesordnung übergehen, wenn man zur Kenntnis nimmt, dass Lehrer, befragt nach ihren »Traumschülern«, Eigenschaften aufzählten, die dem Temperament zugehören: hohe Ausdauer und starke Aufgabenorientierung, während sie hochaktive, ablenkbare Schüler weniger bevorzugten. Haben Kinder gerade diese Eigenschaften – Ablenkbarkeit, Aktivität und geringe Ausdauer –, so wirken sich diese objektiv negativ »auf die Aufnahme von Informationen und ihre Leistungen im Klassenzimmer« aus: Die Schulleistungen werden insgesamt dadurch beeinträchtigt.⁵⁶ Man nimmt gern zur Kenntnis, dass Zentner aus diesen Tatsachen Konsequenzen einfordert: Es wäre wichtig, »dass Lehrer Temperamentsunterschiede ihrer Schüler so erkennen lernen, dass sie entsprechend differenzierte Formen des Unterrichts und des Umgangs entwickeln und Fehleinschätzungen, die aus einer Nichtberücksichtigung des Temperaments resultieren, vermeiden können. Die Tatsache, dass es in erster Linie die Temperamentsmerkmale hohe Aktivität, Ablenkbarkeit und niedrige Ausdauer sind, die zu beeinträchtigten Schulleistungen disponieren, lässt es zudem sinnvoll erscheinen, Kinder mit diesen Temperamenteigenschaften frühzeitig zu erfassen, damit ihnen im ersten Schuljahr präventiv ein spezialisierter Unterricht angeboten werden kann.«⁵⁷ Eine Forderung, der meines Wissens bislang nur in der Waldorfpädagogik nachgekommen wird!

Was bleibt?

Dieser kurze Überblick legt den Schluss nahe, dass die Temperamentsforschung sich in ihren Aussagemöglichkeiten in einem eher vagen Bereich befindet; man hat es eben nicht mit handfesten, stabilen Daten zu tun, die mit seelischen und physiologischen im Unterschied zu anderen Persönlichkeitsmerkmalen signifikant korrelieren. Unterschiede sind schon auszumachen, ebenso Veränderungen; auch lassen sich Vererbungskomponenten beobachten, ebenso aber auch Umweltfaktoren. Ist das Temperamentskonzept, so wird gefragt, überhaupt sinnvoll bei der Unsicherheit, es von anderen Persönlichkeitsmerkmalen genau abgrenzen zu können?⁵⁸

Man erinnert sich: Steiner nennt sieben Merkmale des mit dem Zahnwechsel um das siebte Lebensjahr frei werdenden Ätherleibs, darunter die Temperamente (s.o.); die Abgrenzung untereinander ist subtil, aber möglich.⁵⁹ Aber der Blick der Waldorfpädagogik ist bei den Temperamenten vor allem auf die Wirkungen gerichtet, die in Auseinandersetzung des Individuellen mit dem Vererbten und der Umwelt eintreten: Sie hat Methoden entwickelt, gerade diese Verschiebungen, Mischungen zu beobachten und zu verstehen. Interessant, dass Steiner die Stabilität als eigenen Wert gar nicht beachtet: Ihm kommt es nicht darauf an, gesicherte Daten für eine biographische Prognose des »Temperamentserhalts« zu gewinnen, ihn interessiert gerade der Wandlungsaspekt im biographischen Verlauf, und ebenso suchte er nicht nach Eindeutigkeit in einem Bereich, der nach seiner Auffassung gar nicht eindeutig sein kann: Die Mischung verschiedener Temperamentsfaktoren ist die Tatsache – dieser Vielfalt kann sich die Psychologie auf Grund ihrer völlig anderen Fragestellung gar nicht zuwenden. Individueller Bewältigungsstil wäre für Steiner deshalb auch kein Problem, da sich hierin wiederum in besonderer Weise Individualität bemerkbar macht – in der Arbeit am Temperament nämlich! Die Steinersche Perspektive fokussiert sich nicht auf Einzeltatsachen: Vor allem bei der Behandlung der Frage nach dem Entstehen des Temperaments ist die Polarität Gen – Reinkarnationsvorgang geradezu atemberaubend!

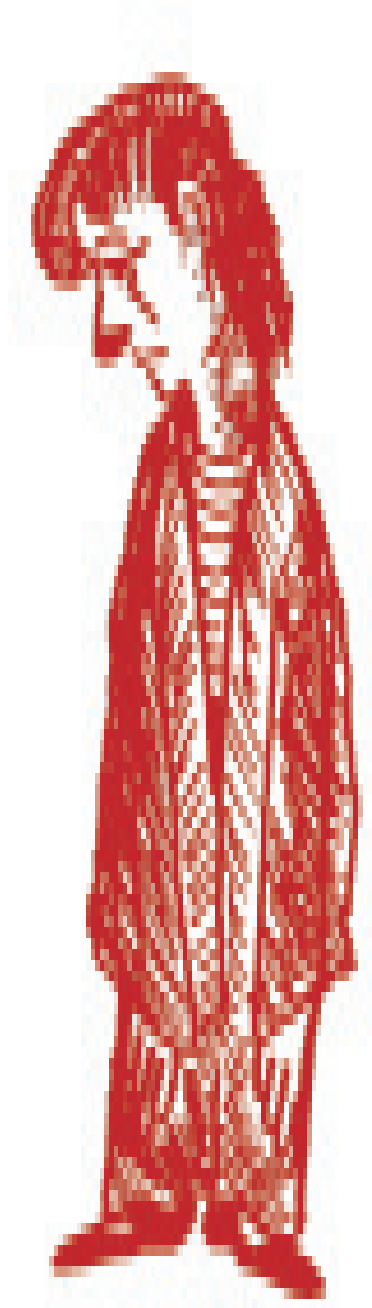
»Unausgegoren«, »wissenschaftlich nicht haltbar«, »Kategorisieren in vier Typen«: Es ist nicht zu erwarten, dass die Psychologie die Denkansätze Steiners anerkennen wird, und zwar wegen ihrer fehlenden handfesten empirischen Nachweismöglichkeiten. Sie sollte jedoch durchaus selbstkritisch mit ihren eigenen Gesichtspunkten umgehen lernen. Der fundamentale Unterschied liegt neben der völlig anderen Herangehensweise an diese Frage vor allem auch in der praktischen Konsequenz: Die Psychologie blickt auf empirische Daten, die systematische Einordnung ermöglichen, die Waldorfpädagogik benutzt die Beobachtung der Temperamente neben anderen Kategorien als Möglichkeit, methodisch vielfältig auf die seelischen Gestimmtheiten der Kinder einzugehen. Dadurch ist die Feststellung der Temperamente nicht Selbstzweck, sondern hat eine praktische Funktion: Sie bietet die Möglichkeit, die Schüler innerhalb des Klassenverbandes differenziert anzusprechen (vgl. die anderen Beiträge in diesem Heft). In diesem Sinne kann die Kenntnis der Temperamente ihre Fruchtbarkeit entfalten, nicht aber, wenn sie nur Typen konstatiert.

Zum Autor: Walter Riethmüller, Jahrgang 1948; Studium der Osteuropäischen Geschichte, Byzantinistik, Slavistik, wissenschaftl. Mitarbeiter am Osteuropa-Institut München. Einjährige Waldorfler-Ausbildung am Stuttgarter Lehrerseminar, Klassenlehrer in Freiburg und Stuttgart, Dozent am Stuttgarter Lehrerseminar, Redakteur der »Erziehungskunst«; verheiratet, zwei erwachsene Kinder.

Anmerkungen:

- 1 A. Stapf: Hochbegabte Kinder, München 2003, S. 230
- 2 H. Ullrich: Waldorfpädagogik und okkulte Weltanschauung. Eine bildungsphilosophische und geistesgeschichtliche Auseinandersetzung mit der Anthropologie Rudolf Steiners, Weinheim, München 1986 (³1991)
- 3 E.-M. Kranich, L. Ravagli: Waldorfpädagogik in der Diskussion. Eine Analyse erziehungswissenschaftlicher Kritik, Stuttgart 1990
- 4 S. Leber: Die Menschenkunde der Waldorfpädagogik, Stuttgart 1993; Gerda Scheer-Krüger: Das offenbare Geheimnis der Temperamente. Studien zu einem vertieften Verständnis der Temperamentskunde Rudolf Steiners, Dornach ²1996; D. Sixel: Rudolf Steiner über die Temperamente, Dornach 1990
- 5 P. Lipps: Temperamente und Pädagogik. Eine Darstellung für den Unterricht an der Waldorfschule, Stuttgart 1998
- 6 Die erste Veröffentlichung aus diesen Begegnungen: F. Bohnsack, E.-M. Kranich (Hrsg.): Erziehungswissenschaft und Waldorfpädagogik. Der Beginn eines notwendigen Dialogs, Weinheim, Basel 1990
- 7 M. R. Zentner: Die Wiederentdeckung des Temperaments. Eine Einführung in die Kinder-Temperamentsforschung, überarbeitete und erweiterte Neuauflage, Frankfurt a.M. 1998, S. 20-22, hier S. 20
- 8 Vgl. ausführlich S. Leber: Die Menschenkunde der Waldorfpädagogik, S. 308-331; jüngst auch: P. Loebell: Ich bin, der ich werde. Individualisierung in der Waldorfpädagogik, Stuttgart 2004, S. 45-54
- 9 Zentner beschäftigt sich ausführlich mit diesem Thema (S. 32 ff.), ausgehend von den bekannten Konstitutionstypen Kretschmers (1921), der bei seinen klinischen Beobachtungen Zusammenhänge bestimmter psychischer Krankheiten mit dem Körperbautyp feststellte, wobei er im Anschluss auch bei gesunden Menschen psychische Merkmale bis hin zu Temperamenten mit dem Körperbau in Verbindung brachte. Dieser Forschungsansatz hatte zahlreiche Epigonen. Mit der Anthroposophie Steiners aber hat diese Blickrichtung nichts zu tun!
- 10 R. Steiner: Das Geheimnis der menschlichen Temperamente, Basel ³1975 (eine Kompilation verschiedener Vorträge)
- 11 Vgl. dazu vor allem Sixel; Scheer-Krüger (siehe Anm. 4)
- 12 V. Wember: Reinkarnation und Pädagogik, in: »Erziehungskunst«, H. 4 /2004, S. 402-409
- 13 R. Steiner: Das Geheimnis der menschlichen Temperamente, S. 16-17
- 14 Vgl. zu dieser Metamorphose zusammenfassend auch Loebell, S. 50-51
- 15 G.A. Kohnstamm: Die Rückkehr zu Temperamentsunterschieden, in: H. Keller (Hrsg.): Handbuch der Kleinkindforschung, Berlin u.a. 1989, S. 381-400, hier S. 383 f.
- 16 M.K. Rothbart, J.E. Bates: Temperament, in: N. Eisenberg (Hrsg.): Handbook of Child Psychology, Vol. 3, p. 105-176, New York (Wiley and Sons) 1998; A. Thomas, S. Chess: Temperament und Entwicklung, Stuttgart 1980
- 17 Für die Unterrichtspraxis siehe das wertvolle Buch mit anregenden Hinweisen von Peter Lipps, s. Anm. 5
- 18 R. Steiner: Das Geheimnis der menschlichen Temperamente, S. 42
- 19 R. Steiner: Die Erziehung des Kindes vom Gesichtspunkte der Geisteswissenschaft (1907), in:

- Lucifer-Gnosis, GA 34, Dornach ²1987, S. 309 ff.; auch einzeln (Dornach 1992)
- 20 S. Leber: Die Menschenkunde, S. 254
- 21 Einen ersten Überblick über den Forschungsstand bis 1990 gab G. Kniebe: Die Temperamente in der modernen Psychologie, in: »Erziehungskunst«, H. 11/1991, S. 1040-1056
- 22 J. B. Asendorpf: Temperament, in: H. Keller (Hrsg.): Handbuch der Kleinkindforschung, 3., bearb. Aufl., Berlin u.a. 2003, S. 775-814, hier S. 775. – In der zweiten, vollst. überarb. Auflage dieses Handbuchs (Bern, Göttingen u.a. 1997) stand die Erstfassung des Beitrags Asendorpfs auf S. 455-482
- 23 A. Thomas, S. Chess: Temperament and development, New York 1977; deutsch: Temperament und Entwicklung, Stuttgart 1980; A. H. Buss, R. Plomin: Temperament: Early developing personality traits, Hillsdale, NJ 1984
- 24 siehe Anm. 15
- 25 Zentner (siehe Anm. 7) schildert auf S. 53 den bemerkenswerten Anstieg der wissenschaftlichen Literatur zum Temperamentskonzept als Ausdruck der gewachsenen Bedeutung dieses Themas. Das Fazit: »Seit dem ›Boom‹ der achtziger Jahre hat sich die Kinder-Temperamentsforschung im angelsächsischen Sprachraum als integrativer Bestandteil der Entwicklungspsychologie etabliert.«
- 26 Asendorpf, 2003, S. 810
- 27 Siehe oben, Anm. 22
- 28 R. Oerter: Temperament und Persönlichkeit, in: R. Oerter, L. Montada: Entwicklungspsychologie, 5., vollst. überarb. Aufl., Weinheim, Basel, Berlin 2002, S. 210-212
- 29 Zentner, S. 56
- 30 Asendorpf erwähnt natürlich anthroposophisch-pädagogische Literatur nicht, denn diese liegt ja auch nicht in seinem Forschungsfeld!
- 31 M. K. Rothbart, J. E. Bates, siehe Anm. 16; vgl. Oerter, S. 210
- 32 Asendorpf, 1997, S. 455
- 33 »Es ist eine Grundannahme aller Temperamentskonzepte, dass Temperament biologienah ist, worunter eine besondere Nähe zu Prozessen des Nervensystems verstanden wird.« (Asendorpf, 1997, S. 457)
- 34 H. J. Eysenck: The biological basis of personality, Springfield, Ill. 1967
- 35 Loebell, S. 47-49; Eysenck ermittelte – das war neu! – seine Faktoren durch Befragungen, nicht allein durch theoretische Annahmen.
- 36 H. Remplein: Psychologie der Persönlichkeit, München, Basel, 2. Aufl. 1975; siehe Leber: Die Menschenkunde, S. 313-315
- 37 Siehe Anm. 23. Die Tabelle auch bei Asendorpf, 2003, S. 776
- 38 Vgl. Oerter (siehe oben Anm. 28), S. 211
- 39 Oerter, S. 210
- 40 Verletzungen im Hypothalamus steigern dramatisch aggressives Verhalten (Oerter, S. 211)
- 41 Vgl. Asendorpf, 1997, S. 481
- 42 Zentner (s. Anm. 7), S. 106, zieht aus den Untersuchungen den Schluss, dass viele Temperamenteigenschaften einen substanziellen genetischen Anteil aufweisen, weist aber auf die instabile Datenlage und viele noch offenen Fragen in diesem Zusammenhang hin.
- 43 Asendorpf, 1997, S. 456
- 44 Ebenda, S. 462. – Zentner: »Hohe Korrelationen zwischen psychophysiologischen Parametern und Temperamentsdimensionen sind bis heute eher die Ausnahme geblieben.« (S. 95)
- 45 Asendorpf, 1997, S. 465
- 46 Ebenda
- 47 Zentner macht auf die diesbezüglichen Forschungen der amerikanischen Forschergruppe Kagan, LaGasse, Bell u.a. aufmerksam, die hier erste Ergebnisse vorlegten, betont aber den damit verbundenen enormen Aufwand (a.a.O., S. 120)
- 48 So jedenfalls das Urteil Asendorpfs. – Zentners Einschätzung ist optimistischer: »Viel Interes-



*Nogele, der Melancholiker.
Zeichnung von Frieder Nögge*

- santes bleibt hier vermutlich noch zu entdecken.« (a.a.O., S. 120)
- 49 Asendorpf, 1997, S. 469
- 50 Ebenda
- 51 Ebenda, S. 471
- 52 Ebenda, S. 477
- 53 Ebenda, S. 479
- 54 Z.B. kann Schüchternheit in *einem* Wertesystem negativ, in einem anderen jedoch positiv gesehen werden. Für diesen Zusammenhang liefert Asendorpf, 1997, S. 480, ein drastisches Beispiel von Massai-Kindern, bei denen 5 von 6 Säuglingen mit schwierigem Temperament eine dreimonatige Hungerperiode überlebten, aber nur 2 von 7 mit einfachem: vermutlich weil die schwierigen Säuglinge stärker durch Schreien auf ihren Hunger aufmerksam machten. – Trotz der kleinen Stichprobe sei dies evtl. eine »mögliche Erklärung für genetisch beeinflusste Temperamentsvarianten, die weder ihrer aktuellen Umwelt noch der vermuteten *typischen* evolutionären Umwelt besonders gut angepasst scheinen, die sich aber trotzdem halten können, weil sie unter eher seltenen, aber regelmäßig wiederkehrenden Umweltbedingungen einen großen Vorteil haben.«
- 55 Zentner, S. 122 (er bezieht sich auf folgende Untersuchung: R. P. Martin, R. Neagle, K. Paget: Relationships between temperament and classroom behavior, teacher attitudes, and academic achievement, in: Journal of Clinical Psychology, 39, 1983, p. 1013-1020)
- 56 Zentner, S. 123
- 57 Ebenda, S. 124-125
- 58 Asendorpf, 1997, S. 481-482
- 59 Vgl. Leber: Die Menschenkunde, S. 251-333